



## ***El espacio áulico entre los consumos culturales y la literatura***

**María Paula Pires\***

En este trabajo analizaré dos propuestas didácticas publicadas en la sección *La gambeta didáctica* de la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Los artículos seleccionados son “En clave fantástica. Una propuesta de enseñanza de la literatura” de Ana García Orsi (2010) y “El gusto por la literatura gótica en los jóvenes, los vínculos con los consumos culturales y su impacto en la educación literaria” de Abel Combret (2014). Ambos abordan temas en torno a la enseñanza de la literatura, a partir de la cual los analizaré.

En su artículo, García Orsi plantea cómo la categoría de género literario, y más específicamente, el fantástico está presente no solo en la enseñanza de la literatura en la escuela, sino también en distintos espacios de la cultura. La autora explica que “más de una vez se olvida la arbitrariedad de estas nomenclaturas como si se tratara de matrices dadas *a priori*: ahistóricas y connaturales a los textos literarios o productos culturales en cuestión” (2010, p. 1). Si el artículo, además, muestra distintos soportes a partir de los cuales los alumnos pueden inferir los elementos característicos del género fantástico y el gótico (por fuera de la escuela), vemos que la autora alinea su postura con la que tienen Ezpeleta y Rockwell (1983): la escuela (y, por consiguiente, los contenidos y saberes que se adquieren en ella) debe ser pensada en un contexto específico; es preciso pensarla como construcción social, es decir, “desde abajo”, desde los sujetos que la ocupan. Los contenidos, por lo tanto, como explicaba García Orsi, no deberán pensarse como “ahistóricos y connaturales a los textos literarios”.

Al leer el artículo, vemos que la autora no desplaza un elemento canónico como es la *Introducción a la literatura fantástica* de Tzvetan Todorov, pero sí lo pone en juego con otras cuestiones: “A su vez, resultará imprescindible (...) interpelar constantemente los saberes que los alumnos puedan poseer – más o menos conscientemente- sobre la lógica de funcionamiento de determinados géneros y del

---

✉\* María Paula Pires es estudiante avanzada del Profesorado y de la Licenciatura en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente se desempeña como adscripta en la cátedra de Latín III de la misma institución.

[paupires17@gmail.com](mailto:paupires17@gmail.com)

fantástico en particular” (2010, p. 2). De esta manera, da un lugar significativo a las experiencias de los alumnos y no cae en “una excesiva determinación de lo que debiera ser” (Provenzano, 2016, p. 97).

Para dar cuenta del cruce entre la literatura y los espacios culturales, la autora propone varias tareas para trabajar dentro del aula, y comienza con la lectura del cuento “Sredni Vashtar” de Saki. A partir de una lectura colectiva se empieza a descifrar cuáles son los rasgos del género fantástico. Después de esto, se propone la lectura de dos artículos periodísticos (“La hamaca se mueve...” y “Investigadores analizan el caso de la hamaca que se mueve sola”). García Orsi explica que “la idea es comenzar por hacer conscientes las expectativas o prejuicios que los lectores (los propios alumnos en este caso) tienen a la hora de leer un artículo en la prensa gráfica en relación con las que puedan llegar a tener a la hora de leer un cuento, novela u obra literaria en general” (2010, p. 4) y luego se llega a la conclusión de que “en el interior del texto periodístico sobreviene la característica constitutiva del género: la vacilación a la hora de explicar los hechos mediante causas naturales o causas sobrenaturales” (2010, p. 5). En este punto podemos remarcar dos cuestiones: por un lado, ya se ve cómo se puede extrapolar un elemento de la literatura a otros soportes y cómo pueden entrelazarse. Por otro lado, al tener miradas distintas sobre uno y otro tipo de texto, ya se puede apreciar un saber subyacente en los alumnos, más allá de que, quizá, no puedan de primera mano explicar en qué consiste, en este caso, el género fantástico.

Por último, García Orsi propone trabajar un capítulo de *Los expedientes X* para analizar “el modo en que los rasgos y procedimientos propios del fantástico funcionan entramándose en la dinámica del relato policial” (2010, p. 6). En esta oportunidad, entonces, el género fantástico se entrelazará no solo con otro soporte, sino con otro género dentro de la literatura: el policial. Una vez más, se tomará como punto de partida la experiencia de los alumnos: el conocimiento que tengan de la serie y los saberes que posean sobre el género policial (sea adquirido por la literatura o por películas o televisión). En esta oportunidad, el acercamiento a otro soporte como es una serie televisiva, permite, por un lado (además de diferenciar las características del género policial), ahondar en el género fantástico: se llega a un concepto aún más específico explicado por Todorov como fantástico extraño (“lo extraordinario, aunque infrecuente, termina siendo concebible desde un punto de vista racional” (García Orsi, 2010, p. 7). Por otro lado, también se habilita un “análisis de procedimientos propios del lenguaje audiovisual (la escena en la que tanto Scully como el hermano del asesino ocultan su cuerpo de la mirada del otro, el juego de imágenes reflejadas en la casa de los espejos, entre otros recursos)” (2010, p. 8). Resulta interesante pensar cómo estos procedimientos, además de relacionarse con los géneros ya mencionados, también pueden dar cuenta de otro elemento fundamental de la literatura: la voz del narrador. En este caso, el

"narrador" son las distintas imágenes que se van desplegando y van creando la atmósfera de la situación.

Pasaremos ahora al segundo artículo de nuestro análisis. El texto de Combret está planteado desde un lugar diferente al de García Orsi. En este caso, la propuesta educativa se desenvuelve en un taller en el marco de un proyecto de investigación. Al igual que el primer artículo, problematiza la enseñanza de la literatura: desde un principio, hace hincapié en la importancia de los saberes que traen consigo los estudiantes y se aleja de la mirada que adoptan los NAP, "mirada que desconoce las complejas relaciones y asociaciones que realizan los chicos respecto a sus propios intereses" (López Corral, 2016, p. 64). En el taller, además de explorar los gustos por la literatura gótica, se propone una instancia de escritura creativa.

Para llevar a cabo esta tarea, Combret también tiene en cuenta la "vida cotidiana" de los alumnos del taller (entendiendo que "las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como 'cotidianas' sólo con referencia a esos sujetos" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 9). Se tiene en cuenta que el taller se está desarrollando en un día de semana, a las ocho de la mañana, con un docente que jamás habían visto. Atendiendo a esta cuestión, se ofrece a los alumnos una serie de frases típicas de los relatos góticos, "con el objetivo primero de evitar la siempre latente hoja en blanco" (Combret, 2014, p. 2), para que puedan incluirlas en su producción. Más adelante, el autor explica que el gusto por la literatura gótica que se intenta explorar solo adquiere pleno sentido "en la medida en que entendiéramos que no era posible desligar ese objeto de estudio de nuestro proyecto de investigación (literatura gótica) de los consumos culturales que son propios de los adolescentes" (2014, p. 3) y afirma, retomando a Robin, que "la cultura de masas, otra vez, ha dejado sus marcas; en esta oportunidad echando por tierra la idea de univocidad en el acceso al objeto literario" (2014, p. 3). Algo similar plantean otros autores, como es el caso de López Corral, que también dio cuenta de esto al trabajar con el género gótico. La autora, en consonancia con lo que plantea Combret, afirma que a partir de medios masivos de comunicación como internet (y ahí se incluyen los blogs, las distintas páginas y redes sociales) los alumnos adquieren y manejan distintos procedimientos literarios como la aparición de diferentes puntos de vista en el relato, cambios de narradores, inclusión de diálogos, la adopción de ciertos tópicos particulares, entre otros. El problema radica en que son "operaciones valoradas por la cultura escolar que no son tenidas en cuenta por no encontrarse en el soporte legítimo, ya sea la carpeta de la escuela o dentro del marco de las actividades pedagógicas que propone la institución"

(2016, p. 68). Ambos autores, entonces, reivindican, una vez más, la experiencia y los saberes que traen consigo los estudiantes.

A partir de estas consideraciones de las múltiples maneras de acercarse al objeto literario, se distingue un concepto de la literatura particular, y la adopción de este concepto es otra similitud entre el trabajo de Combret y el de García Orsi. Si bien la segunda no menciona explícitamente a Angenot, los dos van en sintonía con lo que propone este autor: “Marc Angenot habilita también otro posicionamiento, u otro concepto, sobre la enseñanza de la literatura, que reconozca la variabilidad de los modos de realización de eso que se llama la literatura en la disciplina escolar y el sistema educativo, pero también en otros espacios sociales” (Cuesta, 2013, p. 9). Se plantea, entonces, que ante la constante presencia de la cultura de masas es necesario re-pensar y re-entender la literatura; esta ya no puede limitarse al texto literario y al espacio particular de la escuela porque, como ya mencionamos, dialoga con otros discursos y espacios sociales y culturales.

En relación con los vínculos entre cultura de masas y literatura, Combret plantea distintos ejemplos que dan cuenta de esta asociación. Gracias a películas y series los chicos conocen la historia de Drácula sin haber leído la obra, y afirman que “es un clásico” y “lo seguimos leyendo” (2014, p. 3). Es interesante ver cómo, además de un nuevo concepto de literatura, en el mismo sentido se desprende un nuevo concepto de lectura: el verbo leer ya no se circunscribe solo a los libros o textos. También se dan ejemplos desde la música (bandas *Airbag* y *Evanescence*) que representan la estética del gótico, y desde películas como *Actividad paranormal* que también dan cuenta de ello.

Me resultó muy interesante algo que menciona Combret después de tratar estos ejemplos, y es que “los alumnos mencionaron que les gustaría leer más literatura gótica que estuviera en relación con otras manifestaciones culturales y, en especial, que les gustaría abordar su relación con el cine” (2014, p. 4), particularmente porque en mi poca experiencia frente a chicos (di un taller literario en el grupo de Exploradores al que pertenezco y fui colaboradora alumna en el Curso de Ingreso a Letras), ellos me han comentado algo similar. En el taller, frente a la típica pregunta de “¿Les gusta la literatura? ¿Qué les gusta particularmente de ella?” una de las chicas dijo: “me gustan las clases de literatura cuando se hace ‘algo más’, como cuando vimos *El señor de los anillos* después de leer *El Hobbit*”. Por otra parte, en el ingreso, muchos de los chicos coincidían en que les gustaba la literatura “del colegio” cuando se la podía asociar con las novelas que ellos leían por gusto. Una de las chicas planteaba, en este sentido, que le habían gustado particularmente los contenidos que habían dado sobre literatura fantástica porque

podía adaptar los procedimientos a las obras que ella leía (no recuerdo puntualmente los nombres, pero sí recuerdo que eran novelas de venta masiva, que no entrarían en lo que llamamos canon).

Estas manifestaciones de los chicos se relacionan con algo que nombra Combret después: “Queda claro que asumir otro posicionamiento sobre la literatura habilita también otro posicionamiento sobre la educación literaria” (2014, p. 3). En este sentido, entiendo que el rol del docente también implica, como la literatura, re-pensarse y re-plantearse a partir de los cambios que se van dando, porque no puede quedarse atrás o “desconectado” de los alumnos. Tener una mirada atenta a los consumos de los adolescentes permitirá que el aprendizaje sea más fructífero en los alumnos. De esta manera entendemos cómo la escuela (con su cotidianeidad particular y lo que ello implica), los alumnos y los docentes forman una trama “en permanente construcción (...) que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 2).

Ahora bien, me interesa dar mi punto de vista sobre una cuestión que trata la última propuesta que analicé. Al hablar de la dinámica de taller, el autor explica:

la modalidad de taller privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos que se leen. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado las lecturas (...). Los talleres (como los foros ciclos de debates, jornadas y seminarios, entre otros formatos institucionales) permiten vincular la literatura con otros discursos sociales (...) La centralidad que tuvo la producción literaria en este cuarto encuentro intentó, además, dar respuesta a esa suerte de vacío o carencia de dicha práctica en el ámbito escolar (2014, p. 1).

Si seguimos la línea de repensar la educación literaria, me parece que un desafío puede ser el de llevar estas prácticas que, como dice el autor, muchas veces no se tienen en cuenta dentro de la escuela, al ámbito de las clases de lengua y literatura. De hecho, si leemos artículos como los de López Corral (2016), Mariano Dubin (2015) o el mismo artículo de García Orsi que analizamos más arriba, vemos que incluir este tipo de propuestas dentro del aula puede dar resultados muy positivos que nos permiten terminar de entender la literatura en ese diálogo constante con la experiencia y otros discursos sociales. No creo necesario transponer la dinámica del taller como un modo de llenar “los vacíos que la escuela deja”; como dije, me parece que el desafío está en cubrir esos huecos al encontrar en el mismo espacio del aula un espacio de apertura.

Algo más que me parece interesante agregar es que, a partir de mi propia experiencia, pude dar cuenta de que tanto lo que plantea Combret como lo que plantea García Orsi y otros autores citados en este trabajo acerca de la adquisición de procedimientos literarios a partir de los consumos culturales, realmente se da de esa manera, pero no solo con películas, series o textos que circulan en las redes para los adolescentes. Pude ver que con los más chicos ocurre lo mismo.

Siempre que se comparte un espacio con chicos, es necesario “estar al día” con lo que ellos consumen para poder tener más cosas en común y acercarnos un poco más a su mundo, y eso es lo que trato de hacer en el grupo de Exploradores del que formo parte. Hace unos meses noté que los más chicos (de ocho años, aproximadamente) estaban fascinados con la serie de dibujos animados *Gravity Falls*; por lo tanto, me propuse mirar algunos capítulos. La historia trata sobre dos hermanos que van a pasar las vacaciones al pueblo de su tío, en una casa alejada en el bosque, y se dan cuenta de que el pueblo esconde algunos misterios. Después de leer y analizar los artículos para este trabajo, pude mirar la serie con otros ojos. Si bien la serie está más del lado de la comedia, hay procedimientos del género fantástico y del gótico muy marcados. En el primer capítulo, al comienzo, el protagonista, a modo de “narrador” dice que “parecía que sería la misma rutina aburrida todo el verano hasta que un fatídico día...” y en ese momento comienzan a dialogar los personajes. Cuando empiezan a sospechar que algo raro ocurre en el lugar, el protagonista afirma que “de verdad, algo extraño pasa en este pueblo”. En este capítulo, también, uno de los personajes dice: “Había algo de Norman que no me gustaba” y, además, el cementerio y el bosque cobran importancia en este y varios capítulos. Me pareció particularmente interesante porque todas estas frases, quizá escritas de otra manera, aparecen en el artículo de Combret como parte de las frases típicas del gótico. Por otro lado, en cada capítulo siempre aparece la ambigüedad entre lo verosímil y lo inverosímil propia del género fantástico.

Mi impresión al leer los distintos artículos que referimos hasta ahora fue que la experiencia y los saberes que se ponen en evidencia siempre pasan por películas, series o textos que, en general, son consumidos por adolescentes o preadolescentes. Con el ejemplo de *Gravity Falls* creo que podemos dar cuenta de que esos saberes se van configurando desde temprana edad, ya que la serie está dirigida al público infantil.

Ahora bien, queda algo más por decir acerca de estas cuestiones. Una vez que advertimos este cruce entre los consumos culturales y la literatura, es necesario analizar cómo podemos, como docentes, hacer uso de él en el espacio del aula para que el pasaje transposicional de saberes (Bronckart y Plazaola, 2007) sea aún más fructífero. Si volvemos un momento al texto de Combret, el autor plantea

cómo “los alumnos mencionaron que les gustaría leer más literatura gótica que estuviera en relación con otras manifestaciones culturales y, en especial, que les gustaría abordar su relación con el cine” (2014, p. 4). Es por eso que plantearé dos propuestas didácticas para poder trabajar este cruce entre los consumos culturales y la literatura gótica.

Para una primera propuesta volveré al ejemplo de *Gravity Falls*. Como mencioné más arriba, es una serie destinada al público infantil, aproximadamente para chicos desde los ocho hasta los doce años de edad; es decir que puede ser un buen punto de partida para trabajar con los alumnos que están en los primeros años del secundario. Una propuesta consistiría en ver el primer capítulo de la serie (“Turista atrapado”) para hacer una introducción a la literatura gótica. Antes de ver el capítulo, el profesor les plantea en el pizarrón algunas preguntas como “¿Qué pasa en el episodio?”, “¿Qué tipos de personajes aparecen?”, “¿En qué lugares se desarrollan los hechos?”, entre otras, para que los alumnos las tengan en cuenta al momento de ver el video. Luego, el profesor puede escribir las respuestas que dan los estudiantes para que queden apuntadas en el pizarrón. Después de esto, se lee el cuento “Sombra” de Edgar Allan Poe, exponente del género gótico, y se hace el mismo ejercicio al terminar la lectura: se pregunta qué similitudes hay con los elementos que caracterizan al episodio de *Gravity Falls* y qué diferencias encuentran (hay misterios y cosas secretas, una sombría ciudad, la sombra parece ser muchas personas/vozes a la vez, se mencionan catacumbas; pero también hay muertos y los hechos se desarrollan en un palacio sombrío, de noche, etc.). Una vez anotadas en el pizarrón las semejanzas y diferencias con el capítulo de *Gravity Falls*, quedan plasmadas y analizadas las características que definen al género gótico en general, las cuales se profundizarán más adelante.

Por otra parte, si pensamos en un curso de chicos un poco más grandes, adolescentes, también podemos trabajar con esta línea. Es probable que la mayoría conozca o haya visto alguna vez una película de Tim Burton. Para este caso, me parece interesante cruzar la literatura gótica con *El cadáver de la novia*. En este clásico de Tim Burton (2005), Víctor planea casarse con Victoria, pero accidentalmente termina desposando al cadáver de una novia que lo quiere retener con ella en el mundo de los muertos. En la película, prácticamente todas las escenas son en blanco y negro, la música crea una atmósfera de suspenso y terror, aparecen elementos típicos del gótico como el cementerio, el bosque, los cuervos, la lluvia, así como también la deformidad y la muerte, entre otros. Se puede partir de la misma tarea planteada para trabajar *Gravity Falls*: ver la película e identificar características. Creo que una película como *El cadáver de la novia* da lugar, más que *Gravity Falls*, a proponer una instancia de escritura creativa. De este modo, luego de realizar el primer análisis, se les puede plantear a los alumnos que escriban un texto que parta desde el momento en que Víctor pone accidentalmente el

anillo en el dedo del cadáver y se convierte en su esposo, a modo de continuación alternativa de la historia que narra la película. Las características anotadas en el pizarrón pueden servir de guía, a la manera de las frases que proponía Combret en su trabajo en el taller, para que el texto pueda inscribirse dentro del género gótico. Como tarea final de esta propuesta, se toma el cuento “Un cuento de las Montañas Escabrosas”, de Poe, en el que pueden identificarse las características y los procedimientos del género gótico que ya habían aparecido en la película y en las producciones de los chicos. De esta manera, la inclusión de un producto consumido por los chicos como es una película de Tim Burton, sumada a la propuesta de que los alumnos escriban, posiciona a los jóvenes como actores dentro del espacio del aula, lo cual pone de manifiesto que las experiencias y el conocimiento previo que traen realmente tienen peso en el aprendizaje escolar.

A modo de conclusión, puedo decir que al leer y analizar estos artículos se puede ver otra forma de pensar la literatura como algo que está más allá de las paredes de la institución escuela y, si optamos por este concepto, se abre un mundo de posibilidades dentro del aula: por un lado, las clases pueden volverse mucho más dinámicas porque están presentes los consumos de los chicos, y las experiencias que ellos traen se vuelven fundamento para los conocimientos que adquirirán en la escuela, pero, además, y creo que esto es lo más importante, esta visión de la literatura y de la educación literaria permite darles a los adolescentes un rol activo en la clase y en la escuela, donde pueden ser protagonistas y se deja de lado la visión negativizada que los toma por agentes pasivos.



## Bibliografía

Bronckart, Jean-Paul y Plazaola Giger, Itziar (2007): "La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental". Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-132.

Burton, T., Abbate, A., Ranft, J. (productores) y Johnson, M. (director). (2005): *El cadáver de la novia* [cinta cinematográfica]. EU.: Warner Bros, Tim Burton Productions y Laika Entertainment.

Combret, Abel (2014): "El gusto por la literatura gótica en los jóvenes, los vínculos con los consumos culturales y su impacto en la educación literaria", en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/LGDCombret.pdf>

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, pp 95-117. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>

Dubin, Mariano (2015): "*La esquina del futuro*: escribir entre el barrio y la escuela". *SAGA revista de Letras*. Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Disponible en: <http://sagarevistadeletras.com.ar/archivos/Dubin.-La-esquina-del-futuro.pdf>

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.

García Orsi, Ana (2010): "En clave fantástica. Una propuesta de enseñanza de la literatura". Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/lgd-garcia-orisi-1.pdf>.

López Corral, Manuela (2016): "Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas". Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP.

Provenzano, Mariana (2016): "Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia". En Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP.