



Plures. Artes y Letras

ISSN: 1853-6212

pluresunlp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"
Argentina

Crecer para contarlo. Los relatos de aprendizaje en la formación de jóvenes lectores. Una experiencia

Balverde, Gerardo Javier; García, Marcela Alicia; Souilla, Susana Inés

Crecer para contarlo. Los relatos de aprendizaje en la formación de jóvenes lectores. Una experiencia

Plures. Artes y Letras, núm. 11, e008, 2020

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e008>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Crecer para contarlo. Los relatos de aprendizaje en la formación de jóvenes lectores. Una experiencia

Grow up to tell the tale. The learning stories in the formation of young readers. An experience

Gerardo Javier Balverde

Colegio Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

balverdege@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e008>

Marcela Alicia García

Colegio Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

maryfaros@yahoo.com.ar

Susana Inés Souilla

Colegio Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

susanasouilla@yahoo.com.ar

Recepción: 12 Agosto 2020
Aprobación: 20 Agosto 2020
Publicación: 26 Octubre 2020

RESUMEN:

En este trabajo exponemos una secuencia de actividades llevada a cabo con estudiantes de tercer año de la escuela secundaria, a partir de la lectura de textos que pueden ser considerados dentro de lo que la teoría literaria llama "relato de formación" o "novela de "aprendizaje". Este módulo fue desarrollado con el objetivo de propiciar experiencias de lectura que habilitaran el diálogo con saberes previos, la formulación de interrogantes, la problematización del estereotipo del género, la identificación con los protagonistas o la puesta en su lugar, pero también la toma de distancia para apreciar el carácter literario de los textos en pos de propiciar experiencias estéticas.

PALABRAS CLAVE: Escuela secundaria, Lectura , Textos literarios, Relato de formación, Experiencia.

ABSTRACT:

In this work we present a sequence of activities carried out with third year high school students, based on the reading of texts that can be considered within what literary theory calls "training story". This module was developed with the objective of providing reading experiences that would enable a dialogue with previous knowledge, the formulation of questions, the problematization of gender stereotypes, the identification with the protagonists or the placing of them in their place, but also the taking of distance to appreciate the literary character of the texts in order to provide aesthetic experiences.

KEYWORDS: Secondary school, Reading , Literary texts, Learning story, Experience.

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.

Jorge Larrosa (2006, p. 96)

INTRODUCCIÓN

Uno de los tantos problemas a los que nos enfrentamos en nuestro trabajo cotidiano los profesores de Lengua y literatura es la selección de los textos que elegimos y proponemos para leer y discutir con los estudiantes en las clases de nuestra materia. Numerosos factores influyen, con mayor o menor peso, en las decisiones acerca del corpus, tales como las sugerencias ministeriales o departamentales, el peso histórico y cultural que la comunidad les ha dado a ciertas obras, las ofertas y propuestas de mercado, el gusto personal de cada docente, su formación previa, el grado de actualización, la flexibilidad y la adaptación a las nuevas generaciones de estudiantes que no son nunca iguales a las anteriores y tienen distintas expectativas y requerimientos. Como promotores de la lectura de textos literarios -y como iniciadores, en muchos casos-, los docentes tenemos que probar diversos caminos para que el encuentro de los estudiantes con las obras literarias no se transforme en un estrepitoso fracaso que termine finalmente alejándolos de las mismas y transformando la literatura en sólo un contenido más a superar, entre tantos otros. Promover la lectura, propiciar el contacto con la literatura en sus diversas manifestaciones, es lograr que los alumnos se relacionen con soltura y naturalidad con los textos, que puedan comprenderlos, analizarlos, cuestionarlos e incorporarlos a su experiencia desde su formación, cada uno a su manera. Como señala acertadamente la especialista francesa en diversos aspectos de la lectura, Michele Petit, la tarea de los iniciadores a la lectura de textos literarios es:

[...] ayudar a los adolescentes a comprender que, entre todas esas obras, habrá seguramente algunas que sabrán decirles algo a ellos en particular. Es multiplicar las ocasiones de encuentros, de hallazgos. Es también crear espacios de libertad donde los lectores podrán trazar caminos recónditos y donde habrá disponibilidad para discutir con ellos acerca de esas lecturas (Petit, 2004, p.37).

Pero, para que esto se produzca verdaderamente, como decíamos al inicio, una de las cuestiones centrales es qué dar a leer, de tal modo que los estudiantes se sientan interpelados y se supere la indiferencia. Las distintas experiencias docentes pueden dar algunas respuestas y trazar algunos caminos, unos más seguros y otros más riesgosos, para la elección de lo que se lee en el aula, pensando en que sea productivo en, al menos, dos sentidos: por un lado que propicie la comprensión y, por otro lado, que genere o afiance la frecuentación con la literatura.

Así, frente a este problema, la cuestión genérica no es menor cuando se trata de la conformación de un corpus de textos para dar a leer a los estudiantes. Nuestra propuesta consistió en probar qué sucedía en el tercer año de la escuela secundaria, si parte de las obras elegidas correspondían a lo que la teoría literaria ha denominado: Relato de formación, Novela de aprendizaje o, con el término alemán acuñado para definirla, *Bildungsroman*. Esa sub-especie del género narrativo, surgida en Alemania con la publicación en 1795 de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe, ha tenido desde sus inicios un grado de profusión y adaptación a diversas culturas, naciones y contextos, que resulta verdaderamente notable. Quienes se han ocupado de definirla acuerdan en que se trata de un tipo de relato en el que el protagonista es un joven que comienza su formación en conflicto con el medio en el que vive, y que a través de ciertas experiencias y superación de obstáculos, con la intervención de guías positivos y negativos, logra madurar al final del trayecto (De Diego, 1998; Moretti, 1987).

En general, los relatos de formación están narrados en primera persona y se privilegian en ellos la subjetividad del narrador/personaje y sus experiencias en el mundo conflictivo que lo rodea. De todas maneras, a la vez que se trata de un género altamente codificado desde sus inicios, en la práctica, es decir, en los textos concretos, existe una libertad y una amplitud que permiten que muchas obras puedan ser consideradas dentro de esta serie, aunque les falten algunos elementos, como los guías por ejemplo, o que, al final del relato, el aprendizaje sea negativo, o que en el cierre se produzca el rechazo del mundo.

Sin embargo el elemento invariante es el protagonista joven e inmaduro que se inicia en el proceso de cuestionar el mundo y acomodarse en él. Señala tempranamente Mijaíl Bajtín: “El héroe es una constante en

la fórmula de la novela (de educación); todas las demás magnitudes –la ambientación, la posición social, la fortuna, en fin, todos los momentos de la vida y el destino del héroe- pueden ser variables” (Bajtín, 2008, p. 211). Este héroe es, en general, un joven particular, muchas veces solitario, que no encaja en el medio en que le ha tocado vivir y cuya mirada sobre el mundo se ve privilegiada, en este tipo de relatos, porque lo que se está contando, en el tránsito hacia la vida adulta, son las vicisitudes que entraña el crecer e incorporarse a un mundo que se ve como problemático.

Por todas estas características, los relatos de aprendizaje se nos presentan como ideales para trabajar en el nivel propuesto: tercer año. Los estudiantes del nivel medio de la enseñanza secundaria en todos los años que la conforman, pero especialmente en los tres primeros, se encuentran atravesando una etapa de profundos cambios tanto físicos como en su interioridad y visiones del mundo, y disfrutan, sufren, gozan y padecen con intensidad la vida escolar de este período, en el que comienzan a perfilar un modo de ser, de pensar y de actuar. En este sentido la lectura de textos literarios puede aportarles estímulos, identificaciones, preguntas y respuestas que los ayuden en ese devenir, y el trabajo con la literatura en el aula suele presentarse como una posibilidad de experimentar lecturas que les sirvan en sus propios procesos de maduración e individuación.

Proponerles a los adolescentes relatos con protagonistas adolescentes, es decir con personajes que tienen más o menos su misma edad y que comparten algunas de sus inquietudes, problemas o incertezas, es ya un primer paso para que los lectores jóvenes no se sientan tan lejanos o distantes de lo que van a leer. Manuel López Gallego, al analizar la relación entre novela de formación y educación sostiene lo siguiente:

La adolescencia es posiblemente la etapa más difícil de la vida, ese período de tiempo que transcurre entre la niñez y la vida adulta, cuando no se es ni una cosa ni la otra. Se entra en ella siendo algo y se sale habiéndose convertido en otra cosa totalmente distinta. Implica cambios físicos y emocionales. Teniendo en cuenta que el protagonista del *bildungsroman* es un adolescente que se encuentra en una tesitura semejante, podríamos afirmar que no debe existir un género literario en el que la simbiosis entre el lector y el personaje alcance cotas tan altas como en la novela de formación para un público joven (López Gallego, 2013, p. 68).

Además, en este tipo de relatos, una constante que se puede observar es que el proceso de formación de los protagonistas se da casi siempre por fuera de las instituciones escolares o, si estas aparecen, son cuestionadas como lugares conservadores, represivos, uniformadores del pensamiento y del comportamiento y que poco aportan al aprendizaje vital. Lo mismo ocurre con la literatura: no son los libros que se leen en la escuela los que aportan al desarrollo y la formación, sino los que llegan por otras vías los que verdaderamente impulsan, inspiran y estimulan al héroe en su tránsito hacia la madurez. Esto también puede resultar atractivo para jóvenes lectores. Así lo ha notado José Luis De Diego:

La novela de aprendizaje se nos presenta como un eficaz instrumento para reflexionar en el aula sobre los límites del papel de la escuela y sobre las potencialidades de la literatura en los procesos de aprendizaje y, por ende, para estimular prácticas autorreflexivas; la escuela dentro de la literatura; la literatura dentro de la escuela (De Diego, 2007, p. 207).

En este trabajo, entonces, nos proponemos relatar algunas experiencias de lectura literaria de narraciones de aprendizaje en el tercer año de la escuela secundaria y compartir parte de las producciones de los estudiantes que nos muestran que la lectura ha sido para ellos una experiencia movilizadora.

EL TRABAJO CONCRETO EN EL AULA

Hace algunos años, un grupo de docentes decidimos incorporar, fuera de programa oficial y a partir de la sugerencia de un profesor, *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon (2003), como alternativa a *Don Segundo Sombra*, novela de la cual recibíamos constantes quejas de la mayoría de los estudiantes a las que muchos de nosotros no lográbamos dar respuesta. El texto de Mark Haddon, que tiene una notable complejidad pese a la sencillez de su lenguaje, ha sido bien recibido por los estudiantes de tercer

año, algunos de los cuales lo leen vorazmente, a pesar de que al principio manifiestan “no entender” varios rasgos de la novela. A partir de este entusiasmo, fue incorporada en el programa del año siguiente.

Es evidente que esta ficción tiene una serie de componentes que la hacen atractiva al lector adolescente: en cuanto al contenido, su personaje es un chico de quince años consciente de su diferencia (sabe que no puede hacer ciertas cosas y que es capaz de hacer otras mejor que la mayoría), que busca realizar sus proyectos personales (escribir un relato policial, rendir un examen de matemática) en un entorno que por momentos se le presenta muy hostil y confuso; en cuanto a la forma, la sencillez de la lengua y la brevedad de los capítulos son sólo la máscara de un tratamiento literario complejo: si bien el personaje protagonista y narrador no usa jamás un lenguaje figurado, todo lo que refiere requiere no poca competencia interpretativa: detrás de cada relato o cada comentario de este adolescente esquivo al afecto y que parece estar tan encerrado en sí mismo, se abre un mundo social con todos sus problemas: la dificultad de ser padre o madre a pesar del amor y las buenas intenciones, las convenciones sociales arbitrarias, el encasillamiento rígido de las personas en capaces o discapacitadas, las trabas burocráticas del sistema educativo, el individualismo pero también la solidaridad muchas veces impotente. Es, sin lugar a dudas, un texto que invita a pensar, a reformularse preguntas y a cuestionar lo dado a partir de un tratamiento literario sencillo sólo en apariencia: la novela es intensamente polifónica puesto que, aunque sea una la voz que narra, juega con las convenciones de los géneros presentándose al principio como una suerte de policial extraño e incluyendo variedad de dispositivos textuales y visuales: la narración, la argumentación, la descripción, el comentario, el problema matemático, el acertijo, la carta, la confesión, la ilustración. Y, sobre todo, hay mucho de “no dicho” detrás de lo dicho.

Pero más allá de las cualidades de la novela, los profesores pensamos que podíamos profundizar en el género “relato de formación o aprendizaje”, trabajando con su modelo más canónico y también con sus variantes, como matriz que permite comparar textos e ir más allá del género, incluso leer textos a partir de su negación.¹ Es decir, pensamos que, además de presentar una lectura atractiva que interpelara a los chicos, fuera una oportunidad de trabajar con los rasgos del género y, de este modo, profundizar en conocimientos literarios que contribuyeran a la formación de la competencia literaria de los estudiantes. Es indudable que esta matriz trasciende las lecturas escolares y los estudiantes la tienen –quizás no del todo conscientemente- incorporada: distintas sagas (en libros o películas) en las que son frecuentes rituales de iniciación de personajes jóvenes, en historias de adolescentes -a veces huérfanos o solitarios- que viajan, se enfrentan a la vida y tienen maestros o mentores a los que siguen pero que también llegan a abandonar y a cuestionar, ayudantes y oponentes (como *Harry Potter*, por ejemplo). Todo esto nos permitió poner en valor muchos conocimientos que los estudiantes tienen –incluso más que los profesores-. Consideramos que aprovechar estos saberes, ofrecer otros ejemplos y reflexionar sobre los modos como están contruidos estos relatos es nuestra tarea más específica como docentes: si bien estamos muy atentos a la experiencia placentera que los textos puedan habilitar, finalmente aquello que acontece en la interioridad de cada lector – el placer, el displacer, la identificación, la emoción - es una dimensión que, más allá de que se exprese en las clases, nunca lo hace del todo ni transparentemente y no es algo que los profesores podamos o debamos enseñar o evaluar. Acordamos con Teresa Colomer en que:

La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de *enseñar qué hacer para entender* un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. Eso es lo que los alumnos deben entender que están haciendo allí y lo que debe evaluarse. No su intimidad, sus gustos, su placer o su libertad de elección. Nada de eso, efectivamente, puede ser obligatorio (Colomer, 2005, p.58). (Cursiva en el original)

El debate sobre las obras literarias a la luz del género nos permitió contar con una trama de lectura de no pocos textos que se tratan antes y después de tercer año y que no son del género, pero tienen algo de esa trama, si se lo intenta buscar o se los lee desde esa perspectiva.²

Nuestro pequeño proyecto consistió en la lectura de tres textos narrativos –dos cuentos y una novela- en torno a la problemática del aprendizaje: “El etnógrafo” de Jorge Luis Borges (1986), “El gaucho invisible” de Ricardo Piglia (1994) y *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon (2003).

Comenzamos con el cuento de Borges porque, a pesar de estar narrado en tercera persona gramatical, contiene, en su brevedad, elementos bastante reconocibles del relato de aprendizaje: un personaje joven que estudia en una institución educativa, que está dispuesto a lo que el azar le proponga sin cuestionárselo; un profesor que le encarga, como tarea de aprendizaje, un viaje de descubrimiento del secreto de una tribu y la redacción de un informe que entregará a la sociedad; el encuentro con la diferencia y al mismo tiempo con sí mismo que constituye una revelación –de la mano de un maestro o brujo- y luego, la deliberada negativa a poner por escrito lo descubierto: se incorporará a la sociedad con el conocimiento de algo más precioso pero intransferible.

Como primera actividad propusimos a los estudiantes que leyeran el cuento y que escribieran lo que quisieran sobre él (lo que les llamó la atención, lo que les gustó o no, lo que entendieron o no, preguntas, reflexiones). La tarea siguiente consistió en debatir grupalmente el cuento a partir de estas reflexiones. A partir de esta actividad, llegamos a la conclusión de que lo que los estudiantes manifestaban no entender era en realidad lo que en el texto se planteaba como misterio, como pregunta, como aquello que estaba allí para no ser entendido, como ese hueco, esa insatisfacción que forma parte de la experiencia estética literaria. Además de trabajar con características del lenguaje de Borges (la ambigüedad entre precisión e imprecisión, la enumeración, la doble negación, el equilibrio entre narración, descripción y diálogo), el cuento abrió un interesante debate sobre varias cuestiones: lo que hace que algo sea verdaderamente una experiencia de aprendizaje, el carácter social y compartido pero al mismo tiempo intransferible de la experiencia vital, el etnocentrismo, el descubrimiento de sí mismo en contacto con un otro. Para cerrar, los estudiantes realizaron distintas producciones: libros artesanales, canciones, fotorrelatos, videos en los que ellos mismos interpretaron la historia. Estas actividades creativas y lúdicas –que involucran, la escritura pero también la plástica, la utilización de tecnologías- constituyen una oportunidad de dar testimonio de su experiencia literaria y además son objeto de gran disfrute para ellos, tanto en el momento de la realización como en el momento en que muestran sus producciones a sus compañeros y docentes.

A continuación trabajamos con la lectura de “El gauchito invisible”. Elegimos este cuento con la idea de introducir una tensión entre estabilidad e inestabilidad del género: hay un gauchito adolescente que busca ser reconocido como parte del grupo con el que trabaja de arriero pero no lo logra llamando la atención con buenas acciones sino luego de la conversación que tiene con alguien que le recomienda exhibirse como cruel para acceder a “la hermandad de los hombres”. El cuento tiene casi todos los elementos del relato de formación: un protagonista adolescente, un viaje, un mundo hostil, la figura de un mentor y, finalmente, un aprendizaje que le permite satisfacer su deseo de compartir con los otros y sentirse incluido. Sin embargo, hay dos elementos que lo alejan del estereotipo: la figura del mentor aquí es una mujer que le habla al chico en su imaginación y lo que este aprende –ejercer la crueldad y construirse como figura masculina fuerte a partir de la tortura infligida a un débil- se aleja del perfil de los relatos más clásicos del género. Proponer esta lectura implicaba para nosotros intentar movilizar una experiencia literaria y estética que permitiera trascender el comentario del mero disgusto para reflexionar sobre la situación humana individual y social del protagonista y que bien puede interpelar –aunque no se manifieste explícitamente en clase- la problemática de la convivencia. A la lectura en clase de este texto – individual o en pequeños grupos- siguió una instancia de conversación planteada no a partir de preguntas nuestras sino a partir de preguntas de los estudiantes que orientaran nuestras intervenciones. Las primeras preguntas formuladas por los chicos estuvieron relacionadas con el vocabulario referido al mundo rural bonaerense de principios de siglo: ¿qué es un tape?, ¿qué es conchabar?, por ejemplo. Más allá de tratar de resolver estas dudas a partir del contexto, tratamos de reflexionar acerca de si realmente es necesario conocer con precisión todo el vocabulario para comprender la situación planteada en el cuento y sus posibles significados: el proceso de evolución del protagonista, la ambigüedad con que se plantean los motivos religiosos, la difícil connotación del título (¿cuál sería el gauchito invisible al principio y cuál el que se invisibiliza al final?) y el carácter irónico o tal vez cínico de la expresión “hermandad de los hombres”. El cuento produjo un gran disgusto en los adolescentes en su primera lectura y por lo tanto una experiencia

movilizadora para pensar sobre la discriminación, la importancia de la imagen, la identidad como algo que no es exclusivamente individual, la necesidad humana de ser reconocido por otros para poder reconocerse. La tarea de cierre consistió en escribir un pequeño ensayo de reflexión sobre la experiencia de la lectura del cuento a partir de una guía orientadora que recuperara lo conversado en clase: la impresión inicial que genera el encuentro con este relato; la posible, total o parcial identificación con el protagonista; la vinculación con problemas que los estudiantes puedan observar en su entorno, la reflexión acerca de qué es aprender. La lectura de estos trabajos nos mostró cómo dar a leer es una oportunidad de dar a pensar (Larrosa, 2000). En sus escritos los estudiantes plantearon muy diversas problemáticas: algunos expresaron su disgusto por el tipo de cambio que experimenta Burgos y lo condenaron moralmente, otros hicieron transferencias a sus propios contextos: las dificultades de la convivencia escolar, la importancia en la actualidad de la imagen exterior, la necesidad de aceptación y afecto, de tener amigos, de pertenecer a un grupo, el sufrimiento silencioso –esa invisibilidad-, el aprender como algo que no es bueno ni malo en sí mismo, entre otras cuestiones.

Finalmente, el tercer texto de este pequeño corpus fue la novela de Mark Haddon. El entusiasmo que produjo esta lectura hizo que los debates en clase se fueran dando muy espontáneamente, en una larga conversación que comprometió a todos. Los estudiantes ya contaban con una serie de reflexiones sobre los rasgos más o menos estables de los relatos de formación, de manera que estos fueron inmediatamente reconocidos. Pero lo interesante es que los debates supieron trascender los ejes de ese marco para hacerlo jugar de una manera abierta y productiva, con reflexiones muy matizadas: la experiencia de aprendizaje que se da no solamente en el protagonista –que refuerza sus habilidades y vence aunque no del todo algunas de sus dificultades- sino también en sus padres; la relativización del concepto de discapacidad; la inocencia y la sabiduría que demuestra el protagonista y que habilita la desnaturalización de convenciones sociales; la posibilidad de ver y pensar el mundo desde un lugar no habitual, a partir del punto de vista homodiegético.

La tarea de cierre consistió en que los alumnos imaginaran que Christopher, ya estudiante universitario, escribe un mail a Shioban –su antigua maestra de la escuela especial- contándole su vida en el campus. En general, los alumnos pudieron ponerse en el lugar de Christopher, apropiándose adecuadamente del lugar de la enunciación para, empáticamente tomar la mirada del protagonista y aplicarla a un contexto nuevo, reproduciendo el estilo particular de escritura –incluso con gráficos, planos y dibujos-, pero también las manías, intereses, obsesiones del personaje. Apartándonos de una evaluación tradicional, el trabajo de producción permitió, a la vez que elaborar intertextos bien anclados en el hipotexto –por parte de los estudiantes-, verificar las diversas experiencias de lectura –por parte de los profesores- y apreciar la mayor o menor cercanía o empatía que los alumnos habían experimentado con el personaje narrador.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Siguiendo a Teresa Colomer podemos decir que la educación literaria contribuye a la formación de la persona, ligada a la construcción de la sociabilidad, ofrece a los estudiantes la oportunidad de enfrentar la diversidad social y cultural, en una visión relativista del mundo, descentrada del individuo considerado no como producto de una consciencia individual, “sino como un proceso siempre en perpetua construcción, contradictorio y abierto al cambio” (Colomer, 2005, p. 38). Además, la literatura pone al lector en contacto con una manera diferente de la cotidiana de estructurar el lenguaje que en su conformación polifónica funda una tensión entre cercanía y distancia: el lector dialoga con el texto que en la situación de lectura le habla a él, invitándolo a que salga de sí pero al mismo tiempo a que se reencuentre en otro.

Ahora bien, más allá de esta convicción, quienes estamos a cargo de esta materia nos hacemos a diario preguntas que, si bien no son exclusivas del espacio literario en la escuela, intentamos incesantemente responder: ¿cómo proponer la literatura en la escuela para que sea no sólo un conocimiento cultural sino también y, sobre todo, movilizador? ; ¿cómo hacer que la literatura pueda ser vivida en el aula como una fuerza de pensamiento, placer, sensibilidad, en la ineludible convivencia con la obligatoriedad, con los mandatos

institucionales, con todo aquello que lo escolar tiene compartimentado? ; ¿cómo ayudar a comprender lo específico de un tipo de discurso particular como lo es el literario? Creemos que, en el fondo, los profesores, además de que los estudiantes se apropien de la literatura como un bien cultural, lean muchos libros o amplíen su léxico y sus competencias interpretativas, deseamos que la amen, que la voz de los libros, los cuentos, los poemas sea una compañera de vida y no una imposición escolar. Sin embargo estamos en la escuela y es aquí donde muchos – obviamente no todos- niños y adolescentes se encuentran con la literatura por primera vez. Teniendo en cuenta esto, nuestros propósitos deben centrarse en propiciar la lectura de literatura en el aula como experiencia, como encuentro con uno mismo y con el otro, y como oportunidad de ampliar su capacidad de entender textos literarios, a partir de propuestas de lecturas que constituyan desafíos interpretativos y promuevan la reflexión sobre los rasgos específicos del discurso literario. Es así como estamos atentos a lo que sucede con las lecturas que proponemos y los modos de compartirlas en clase. En esta atención estamos siempre alertas en relación con los efectos que los textos producen en los estudiantes y tratamos de proponer lecturas que tengan determinadas cualidades: que sean de calidad, que interpelen a los estudiantes, que impliquen desafíos cognitivos según la etapa y, sobre todo que dejen pensando: que, como dice Jorge Larrosa, “dar a leer” sea una forma de “dar a pensar” sobre los otros y sobre ellos mismos.

Es por eso que, en esta etapa, consideramos importante que las lecturas que seleccionamos para compartir sean significativas para ellos y que las metodologías estén centradas en privilegiar la voz de los estudiantes, la lectura y la discusión en clase, la manifestación del gusto, el rechazo, el interrogante que puede conducir a distintas respuestas o a ninguna, la reflexión sobre los modos como están construidos los textos y la producción de materiales creativos en los que cada uno pueda hacer lo que sabe hacer y lo que le gusta hacer, con el objetivo de que el aula de literatura sea una fuente de experiencias que contribuyan a los procesos de subjetivación de los adolescentes, que pueda ir ampliándose a partir de la incorporación de modos de lectura analíticos y críticos.

En este sentido, hemos observado que el trabajo en el aula de literatura con historias en las que sus protagonistas atraviesan la misma etapa que sus lectores ha dado muestras de una mayor implicación que la que los estudiantes suelen manifestar con la lectura de otros tipos de textos, a la vez que nos ha permitido detenernos en los rasgos constructivos específicos de esta clase de relatos. Las vivencias de héroes adolescentes en su camino a la adultez, su tránsito por innumerables dificultades y situaciones de aceptación o rechazo, en ámbitos hostiles o desafiantes, en busca de un lugar que los acoja, o los desencuentros generacionales, entre otras situaciones conflictivas, se presentan a nuestros alumnos como muy cercanas. Todo esto es indudablemente atractivo para los adolescentes y, además, les brinda la oportunidad de que encuentren, en las producciones literarias, un espacio para disfrutar de la lectura en la escuela. A su vez, estos textos habilitan o propician otras lecturas y resultan una práctica que invita a la reflexión, al tratamiento de temáticas actuales vinculadas con la integración o con la discriminación, a acercar los conocimientos de otras materias como historia, psicología o geografía, y a dar validez a la articulación de saberes que apuntan no solo a una mejor formación de nuestros estudiantes durante su etapa de maduración, sino también a su formación como lectores de textos literarios.

REFERENCIAS

- Borges, J. (1986). El etnógrafo. En *Obras completas* (p. 367). Buenos Aires: Emecé.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- De Diego, J. (1998). La novela de aprendizaje en Argentina. *Orbis Tertius*, 3(6), 15-40. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr2723>
- De Diego, J. (2007). Literatura y educación. La novela de aprendizaje. *Arrabal, revista de la Asociación Española de Estudios Literarios Hispanoamericanos*, (5-6), 293-8.

- Haddon, M. (2003). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Salamandra.
- Larrosa Bondía, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar....quizá. En W. Kohan y V. Waskman, (Comp.), *Entre literatura y filosofía Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* (pp. 101-110). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- López Gallego, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (18), 62-75.
- Moretti, F. (1987). *The way of the world. The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Petit, M. (2004). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Piglia, R. (1994). El gaucho invisible. En *Cuentos morales (Antología 1961-1990)* (pp. 41-44). Buenos Aires: Espasa Calpe

NOTAS

- 1 Como ejemplo de relato que podríamos llamar de “contra aprendizaje”, en tercer año leemos el cuento “Infierno grande” de Guillermo Martínez, en el cual se relata una experiencia colectiva de violencia en la que queda obturada toda posibilidad de recordar, de aprender o de cambiar.
- 2 Aquí señalamos algunos ejemplos de personajes de textos que se leen en otros años y que portan grandes o pequeñas escenas de aprendizaje. En primer año: Virginia aprende muchas cosas de la vida y de la muerte que le enseña el fantasma en su viaje al extraño mundo del pecado (El fantasma de Canterville de Oscar Wilde). En segundo año: El viejo Zapatero prejuicioso que abandona la cotidianidad segura de su casa y vuelve transformado en un hombre comprensivo (La Zapatera prodigiosa de Federico García Lorca).

CC BY-NC-SA