



Nociones propias acerca de la literatura y algunas consideraciones para su enseñanza

Trabajo realizado en el marco del seminario de título:
Hacia una Didáctica de la Pregunta

Mauricio Sandoval Vargas

Profesor guía:
Mauricio Alejandro Núñez Rojas

6 de agosto de 2021

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

“(…) mi propósito, pues, no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para guiar su razón, sino sólo exponer el modo como yo he procurado conducir la mía”.

El discurso del método

RESUMEN

Este escrito es un ensayo reflexivo que se plantea como una revisión y una sistematización de mis propias nociones acerca de la literatura, así como de ciertos referentes de la teoría pedagógica, en los que encuentro orientaciones para una enseñanza de la literatura coherente con dichas nociones. El trabajo se encuentra motivado por la preocupación de delinear principios que sirvan como base para fundar un método de enseñanza centrado en el auténtico valor que podría tener para los alumnos el estudio de las obras y los modos de enunciación literaria.

En el curso de la indagación, reconozco la importancia de mi paso por la escuela como una instancia determinante para la configuración de mis nociones sobre los textos literarios. Reconozco importante, también, el diálogo con personas cercanas, en cuanto condicionante del valor y el sentido que he hallado en estos textos. Y, finalmente, destaco la influencia de las teorías literarias estructuralistas y posestructuralistas en el modo en el que entiendo y conceptualizo la literatura.

En consonancia con estas ideas, destaco, en lo que respecta al ámbito de las teorizaciones pedagógicas, las conceptualizaciones constructivistas, social-constructivistas y enactivas de la cognición, el aprendizaje y el desarrollo; los enfoques didácticos centrados en el diálogo y en la creación de sentidos propios por parte de los estudiantes (tanto en lo que respecta a la formulación de interpretaciones literarias como, en un sentido más general, en lo relativo a la disposición y la dirección de la instancia misma); y ciertos enfoques evaluativos que reclaman una concepción amplia del concepto de evaluación, entendiéndolo como un proceso que constituye una parte integral del aprendizaje, y que se orienta a que los alumnos conduzcan sus procesos formativos de la mejor manera.

Palabras claves: literatura, enseñanza literaria, didáctica y evaluación de la literatura, orientaciones.

INTRODUCCIÓN

Cuando hago clases que abarcan literatura, o cuando implemento trabajos y pruebas referentes a textos literarios, me suele asaltar la inquietud de cuál es el efecto de las dinámicas que pongo en práctica. Me preocupa saber si estas resultan valiosas para mis estudiantes, o si tienen, acaso, consecuencias adversas en su aprendizaje, su desarrollo y sus vidas (en el sentido más amplio del término). Me recuerdo en el colegio rindiendo la prueba de *La vida es sueño* de Calderón y no entiendo nada, o casi nada. Y pienso en que había compañeros que estaban más confundidos y desorientados que yo; que se sentían de este modo en cada control de lectura y en cada clase de la asignatura de lenguaje, así como me sucedía a mí en química o inglés, por ejemplo. Qué triste y frustrante esa sensación de quedar excluido del diálogo.

La pedagogía es una disciplina delicada y a la vez ardua. La posición de docente implica tomar constantemente decisiones que suponen consecuencias directas en la realidad de los estudiantes, y que pueden resultar significantes en su formación en maneras que siquiera podemos calcular. Y nos sitúa, a la vez, como representantes de una institucionalidad que, atendiendo más a exigencias pragmáticas de carácter coercitivo que a las necesidades y la voluntad de los alumnos y de las comunidades educativas, tiende a fomentar una noción del estudio como obligación regida por motivaciones extrínsecas¹, y no como una actividad rica, provechosa y arraigada a sentidos propios.

Atendiendo a estas preocupaciones, lo que pretendo es aprovechar este trabajo como una ocasión para llevar a cabo una sistematización de aquellos referentes que, a la hora de tomar decisiones pedagógicas, me han resultado de utilidad, específicamente en lo que respecta a la didáctica y la evaluación de la literatura.

He decidido llevar a cabo un trabajo de este tipo porque confío en que el verbalizar de manera ordenada nuestras ideas puede ayudarnos a tomar decisiones pedagógicas más acertadas, sustentadas en principios bien fundados, coherentes con el contexto y con la propia

¹ Tales como las pruebas estandarizadas para las cuales debemos preparar a los estudiantes (como el SIMCE o la PTU [¿o PDT]), debido a las altas consecuencias que estas traen aparejadas; o las exigencias de cumplir con cierta cantidad de notas y cierta cantidad de unidades abordadas en plazos determinados.

intencionalidad didáctica. Y puede, también, servir de respaldo a la hora de defender un posicionamiento didáctico propio.

Si bien este trabajo tendrá un enfoque sumamente personal, en cuanto sistematización de los referentes que a mí me han servido de guía, no quiero que esto se interprete como una visión individualista del quehacer docente y de la construcción de criterios pedagógicos. Al contrario, el fin de verbalizar estas nociones orientadoras apunta a una disposición de ponerlas en diálogo. Pienso que es importante tener claridad para comunicar nuestros criterios si queremos llevar a cabo una pedagogía donde la agencia en la construcción de sentidos sea un bien común.

Tengo la convicción de que el conocimiento es -y tiene que plantearse como- una construcción colectiva. En contra de las lógicas alienantes que rigen hoy en el quehacer pedagógico², la enseñanza debe ser una práctica dialogada, en la cual se involucren de manera colaborativa los profesores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa; una relación basada en comunicar y compartir, y no en el ordenar e imponer.

Para guiar mi reflexión, y con el propósito de presentar una exposición ordenada, el ensayo estará organizado en dos capítulos. El primero será una indagación en torno a mis propias nociones acerca de la literatura. Escojo este punto de partida basándome en la consideración de que las ideas y valoraciones que tenemos acerca de determinados objetos -en este caso, de las obras literarias y los modos literarios de enunciación- inciden de manera ineluctable en el modo en el cual, como profesores, los abordamos cuando estos son objetos de la enseñanza. Pienso que el comenzar por este punto me permitirá entrar a la problemática que pretendo abordar desde su especificidad: lo que aquí me interesa es encontrar orientaciones para llevar a cabo mi trabajo pedagógico de la mejor manera, pero específicamente, centrándome en lo que respecta a la enseñanza de la literatura.

En el segundo capítulo, pretendo llevar a cabo una revisión de las principales teorías, enfoques, dinámicas y estrategias específicas en las cuales encuentro fundamentos y orientaciones para desarrollar una enseñanza de la literatura, procurando que sean coherentes con las nociones sobre literatura establecidas en el primer capítulo, pero, por sobre todo,

² Ustedes sabrán de lo que estoy hablando.

coherente con el valor que podría tener para los alumnos el estudio de las obras y los modos de enunciación literaria.

Aunque tengo la intención desarrollar un trabajo eminentemente reflexivo (cuyo objetivo consiste en identificar y sistematizar referentes y nociones que se conjugan en mi identidad y quehacer como profesor), mi pretensión es evitar que el ensayo resulte poco situado o demasiado abstracto. Por eso, para cerrar esta introducción, me gustaría dejar consignadas dos cuestiones que, aunque al decir las parecen evidentes, no viene de más tener apuntadas. La primera es que todas las ideas que desarrolle a lo largo del texto han surgido desde mis circunstancias y mis experiencias particulares, y, así mismo, las enuncio desde un lugar y un posicionamiento determinado. Y la segunda, es que dichas ideas que tienen su origen en el curso mismo de mi experiencia y en diálogo con mi entorno (de la cual la reflexión individual constituye solo una parte). Espero que este carácter “situado” se vea, efectivamente, plasmado en la escritura.

CAPÍTULO 1

NOCIONES PROPIAS ACERCA DE LA LITERATURA³

a) Razones para indagar en mis propias nociones acerca de la literatura

Para poder hacernos un juicio correcto acerca de si nuestro trabajo como profesores está resultando provechoso, debiésemos preguntarnos qué buscamos conseguir con ese trabajo. De esta manera, si lo que pretendemos saber es si nuestras enseñanzas están siendo valiosas para nuestros estudiantes, tendríamos que cuestionarnos cuál es el valor de aquello que estamos enseñando para, en concreto, las personas a las que les hacemos clases. En el caso de la enseñanza de la literatura, entonces, cabría preguntarse: ¿Qué de valioso -y de provechoso- podría tener para nuestros estudiantes el conocer e involucrarse con textos literarios?

Existen muy diversos factores implicados en la manera en la cual un profesor puede llegar a abordar los textos literarios en una clase. Podríamos pensar, por ejemplo, en ciertas exigencias de carácter sistémico (como el deber de poner notas o el de hacer leer una determinada cantidad de obras por semestre). Pensar también en consideraciones en cuanto a las peculiaridades de sus estudiantes y de su contexto en general. O en disposiciones curriculares, lógicas y dinámicas relativas a la cultura escolar específica de la que sea parte, pactos didácticos y acuerdos evaluativos, imposiciones en cuanto a lo didáctico y lo evaluativo, normas, marcos de comportamiento, peso de las tradiciones, y así, un largo etcétera. Cuestiones escritas y no escritas, explícitas e implícitas, consientes e inconscientes; lógicas, pulsiones y, en fin, todo lo que se conjuga en el acto concreto de hacer la clase.

Pero, de entre todas estas cuestiones, he determinado comenzar la reflexión indagando en un factor específico: las consideraciones y valoraciones (teóricas o de carácter más bien intuitivo) que el profesor de lenguaje tiene de los textos literarios. Más en concreto: quiero partir preguntándome por mis propias nociones acerca de la literatura. Esta decisión se

³ O “«¿Qué es la literatura?», preguntado y abordado desde la posición de alguien que se lo cuestiona porque tiene que hacer clases de lenguaje en la escuela”.

corresponde con un determinado posicionamiento. Se me hace fundamental -como responsabilidad ética- el prestar atención a mis propias ideas acerca de aquello que pretendo enseñar, ya que considero que las nociones y valoraciones que tenga un profesor acerca de los objetos de estudio inciden en el cómo los trata⁴. Por tanto, me parece que el pensar de modo sistematizado en las ideas que uno tiene sobre la literatura puede contribuir a dar lugar a un método pedagógico sustentado en estas consideraciones: una práctica cuyo sentido se funde en una preocupación genuina por el valor que podría tener para los estudiantes aquello que se estudia, y no en presiones de carácter sistémico, motivaciones extrínsecas o enfoques y estrategias que muchas veces son implementadas sin atender de manera auténtica a las necesidades contextuales.

b) Nociones propias acerca de la literatura

Siempre he escuchado que es difícil la pregunta acerca de qué es la literatura, y ahora que intento darle una relativa respuesta se me hace patente esta dificultad. Esta podría ser mi primera noción sobre la literatura: que es algo difícil de definir. Cualquier rasgo formal específico se hace pequeño como definición debido a la gran variedad de objetos que caben dentro del concepto, el cual, a su vez, no se me presenta en modo alguno como cerrado o estático. Bastaría, para dimensionar la pluralidad de cosas que caben dentro del término, con un breve repaso por la variedad de obras que conozcamos, de distintas épocas y contextos, o con pensar en la diversidad de opiniones que puede existir respecto a si determinado texto es o no literatura.

⁴ Reconozco como influencia para la formulación de estas ideas, un texto llamado *“Controlar” las Lecturas Literaria: Un estudio sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica (2013)* de Felipe Munita y Maritza Pérez. En esta investigación, los autores realizan un análisis comparativo entre, por un lado, las respuestas de tres profesoras en entrevistas semiestructuradas, en las cuales se les formulan preguntas orientadas a indagar en sus “representaciones y creencias” respecto a la lectura literaria, en sus juicios acerca del valor y la importancia que podría tener enseñar literatura, y sobre los métodos y criterios que emplean para evaluar esta lectura; y, por otro, las pruebas de libros elaboradas por estas mismas profesoras. El estudio, aparte de exponer cierta correspondencia entre las ideas expresadas y el diseño de sus instrumentos evaluativos, repasa en la concepción eminentemente certificativa que tienen de la evaluación, lo cual se manifiesta en el diseño de los instrumentos analizados: pruebas escritas e individuales, enfocadas en la comprobación de la lectura por medio de preguntas de información literal, con pocos ítems que requieren inferencia y aún menos que impliquen crítica o apreciaciones estéticas.

En cualquier caso, si hay algo que llamamos literatura, entonces hay objetos que reconocemos como literarios. Este reconocimiento se fundamenta en un juicio, que implica consideraciones de carácter estético. Así, se suele incluir dentro de esta categoría a aquellos textos que producen un efecto determinado al momento de la recepción. Entiendo, por ende, que la literatura implica, en esencia, una dinámica comunicativa y dialógica, ya que para que se genere dicho efecto se precisa de una efectiva comunicación. Si un lector no llega siquiera a decodificar el texto de una manera que le resulte satisfactoria, como para darle un sentido, difícilmente este le suscitará sensaciones que vayan más allá de la desorientación o el desinterés.

¿Pero cuál es la característica especial de aquel efecto que producen los textos que reconocemos como literarios? Si pienso en los diversos referentes que reconozco dentro de la categoría⁵, en todos identifico, como rasgo común, una disposición para hacer entrar a los potenciales receptores en un juego creativo y recreativo. De este modo, las sensaciones aparejadas a la lectura literaria -cuando esta implica un involucramiento auténtico- suelen ser de carácter estimulante: entretención, impresión, discordia, inquietud, conmoción, suspenso etc.

A diferencia de lo que sucede con escritos cuyo propósito se orienta a fines como el de referenciar o persuadir, los textos literarios no parecen abocarse a signar un sentido ya definido, sino que se orientan, más bien, a la apertura de nuevos sentidos. Esto ya que son, en su origen, formas textuales expresivas de inventivas subjetivas. Por lo tanto -al centrarse su sentido en algo imaginario y novedoso, que no encuentra su correspondencia directa en lo real- se mantienen polisémicos, apelando a la imaginación del lector para que se figure y experimente lo que dicen. Y se podría decir que es en esta disposición, a la apertura y la configuración de nuevos sentidos, donde reconocemos su carácter original y creativo, que nos hace calificarlos como obras de arte.

⁵ Contemplando casos tan diversos como epopeyas clásicas y cantares de gesta, fábulas, leyendas, poemas, dramas y narrativas de distintas épocas y lugares, discursos, diarios de vida o correspondencias que pudiesen ser leídas como literarias, obras vanguardistas o contraculturales que se definen en oposición a las convenciones genéricas más estables, etc. Y también textos como mangas, fanzines o *creepypastas*.

Por último, para dar cierre a estas primeras aproximaciones, quiero volver sobre el carácter intrínsecamente social que reconozco en el fenómeno literario mismo. Como ya apunté, entiendo que los textos literarios, en su pretensión de expresar, persiguen en esencia un propósito comunicativo. Pero es que, además, en un sentido más radical, no podríamos pensar en un texto literario desvinculado de la cultura, ya que cualquier obra escrita, para dar forma a lo que busca representar o expresar, debe recurrir a las palabras, constituyendo así parte de la red de significaciones comunes que es el lenguaje en el que está elaborada.

c) Influencia de mi paso por la escuela para la configuración de estas nociones

Si bien todas las ideas que he esbozado hasta ahora las he enunciado recurriendo a términos y razonamientos de carácter teóricos, lo cierto es que mis nociones acerca de la literatura no surgen solo de su estudio universitario. Antes que eso, nacen del vínculo mismo que he tenido con los textos literarios a lo largo de mi vida, en la cual las instancias de educación escolar ocupan un lugar importante, ejerciendo un influjo prominente.

Mi paso por la escuela ha resultado fundamental para mi vínculo con la literatura, ya que fue motivo y condición de mis primeros acercamientos a los textos literarios. Me acuerdo del primer texto de lectura complementaria que leí para el colegio. O quizá no fue el primero, pero sí el más memorable. El libro -que era un cuento corto- se llamaba *El oso que no lo era*, y contaba la siguiente historia (quizá erre en algunos detalles):

Mientras un oso hiberna, una fábrica es construida justo encima -o al lado- de su madriguera. Cuando despierta y se levanta, la gente de la fábrica lo confunde con un obrero y quiere ponerlo a trabajar. El oso se resiste, diciéndoles que es un oso, pero nadie le cree. Le dicen: Usted no es un oso. Usted es un hombre tonto, sin afeitarse y con un abrigo de pieles. El oso insiste, pero los humanos, para demostrarle que se equivoca, lo llevan a ver a distintos osos (como osos de un zoológico u osos de un circo), haciéndole notar que no se asemeja a

*ninguno de ellos. Y luego de cada ocasión le repiten: Usted es un hombre tonto, sin afeitar y con un abrigo de pieles*⁶.

Reconozco, en lo que sentí leyendo aquel libro -o más bien, en lo que recuerdo haber sentido- un primer antecedente de ese “efecto especial” del que ya hablé. En ese juego imaginativo, suscitado por el cuento, experimenté sensaciones que supusieron un estímulo. Sentí pena y angustia por lo que vivía el oso. Tuve ideas que hicieron eco en mi consciencia, ejerciendo relativo influjo en mi modo de inteligir las cosas.

Aunque es deshonesto de mi parte decir que “leí *El oso que no lo era*”. En verdad lo leyó mi mamá en voz alta para mí. De hecho, me iba explicando algunas partes y comentábamos la historia, de modo tal que aquello que sentí estuvo motivado por un diálogo entre ella, el libro y yo. Debo confesar que mi mamá me leyó para el colegio por muchos años, hasta que estaba en un curso en el cual ya no era decoroso (no voy a decir cuál).

Hasta que de golpe comencé a interesarme mucho por leer, debido al hallazgo de libros que despertaron mi interés. Obras -novelas, sobre todo- con las que me involucré en un juego imaginativo que me llevó a experimentar sensaciones significativas que me impulsaron a buscar más textos similares. Esta situación se vio favorecida, en primera instancia, por ciertos libros que me asignaron como lectura complementaria en el colegio, los cuales despertaron genuino interés en mí.

Este involucramiento profundo, así como el descubrimiento de nueva literatura, no son cuestiones que me hayan sucedido en solitario, sino que se fueron gestando en diálogo con mis amigos más cercanos de los cursos en los que estuve, sobre todo en educación media. Con ellos comenté y compartí las impresiones suscitadas por los libros que nos hicieron leer de manera obligatoria. Junto a ellos generé una especie de devoción por ciertas obras de la lectura complementaria, como *los Miserables* de Víctor Hugo (en una edición resumida de la editorial Centrográfico), *La Metamorfosis* de Kafka o *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez. En comunión con ellos fui descubriendo nuevas obras, en un juego que ahora valoro como muy rico, aunque en su momento no estuvo exento de cierta lucha de

⁶ No recuerdo el final y no quiero releer el cuento, porque a veces volver sobre las cosas que recordamos con afecto nos arruina lo especial del recuerdo.

egos. Competíamos, de cierto modo, viendo quién podía leer la mayor cantidad de libros, los libros más largos o los más difíciles, y, por supuesto, fijándonos en quién tenía las mejores notas en los controles de lectura.

En lo que respecta, de manera más puntual, a la influencia de las lógicas y dinámicas propiamente escolares en mi relación con los textos literarios, no tengo mucho que destacar. Esto no porque su influencia no haya sido importante o profunda, sino debido a que mi experiencia no tuvo mucho de peculiar respecto al modo en el que se suele tratar la lectura literaria en las escuelas. A grandes rasgos, se podría decir que el grueso de este abordaje radicaba en asignarnos, en el ramo de lenguaje, la lectura de una serie de libros (uno al mes aproximadamente, casi siempre novelas), los cuales eran luego evaluados en un examen. Estas obras no solían ser abordadas en las clases de la asignatura, y los exámenes, en casi todos los casos, correspondían a pruebas en sala individuales, compuestas por muchas preguntas cerradas (de opción múltiple, verdadero o falso o de términos pareados) y una o dos preguntas de desarrollo al final.

d) Influencia de mi paso por la universidad para la configuración de mis nociones acerca de la literatura (con especial énfasis en los referentes de teoría literaria que ahí conocí)

Luego del colegio, el otro gran hito determinante para mi actual concepción de las obras literarias lo constituye mi paso por la carrera de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. De esta experiencia destaco, otra vez, la interacción intersubjetiva suscitada por los objetos literarios -el diálogo con y en torno a estos- como hecho esencial para la configuración de mis nociones sobre la literatura. Valoro mucho hoy las posibilidades de relacionarme que me dio esta instancia: encontré allí un espacio para leer muchos textos literarios, teoría literaria, crítica literaria, teoría en general, etc., y para compartirlos con personas convocadas por intereses semejantes. Aunque cabe señalar que, junto con esto, recuerdo con reticencia ciertas cuestiones: dinámicas competitivas, individualistas y elitistas, similares a las que tenían lugar cuando estaba en el colegio.

En cuanto al enfoque de la carrera, casi la totalidad del estudio consistía en leer en un tiempo determinado un corpus de obras literarias, junto con un corpus de textos críticos y teóricos atinentes a las obras abordadas. Estos eran tratados en las clases y sobre ellos había que responder una prueba en sala con preguntas abiertas, o bien redactar un ensayo motivado por alguna pregunta o instrucción, por lo general de manera individual. En menor medida realizamos trabajos de investigación más sostenidos y sistemáticos, cuando estábamos en los cursos terminales. Y, en los ramos en los que estuve, no tuvimos ninguna actividad que implicase creación literaria.

En lo que refiere, más específicamente, a mis estudios sobre teoría literaria, me parece importante destacar la enorme influencia que han tenido las teorías estructuralistas y posestructuralistas para la concepción que he ido desarrollando de la literatura⁷. En trabajos de autores como Mijael Bajtín, Michel Riffaterre, Roland Barthes, Terry Eagleton, Julia Kristeva o Jacques Derrida (sin mencionar a toda la sucesiva teoría crítica que dialoga con referentes como estos), hallé postulados que me hicieron sentido, por encontrar en ellos razonamientos lógicos sobre lo literario que conectaban con mis intuiciones e ideas sobre la literatura. De ellos me pude empezar a valer para expresar mis ideas e intuiciones de un modo más claro y sistematizado. Con mis amigos de la universidad, los conceptos de estos autores eran los lugares comunes de los que nos valimos para hablar sobre literatura.

En las teorías formalistas y estructuralistas hallé perspectivas y procedimientos centrados en los textos literarios en sí (asumidos como el objeto de estudio en torno al cual se funda la disciplina literaria). Estas teorías, para indagar en el sentido de las obras, recurrían al estudio de la textualidad misma (y no a cuestiones extrínsecas, como sucedía, por ejemplo, en los estudios que basaban sus interpretaciones del texto en la interpretación de los datos biográficos de su respectivo escritor, pretendiendo identificar “lo que el autor quiso decir”).

En la conceptualización bajtiniana del texto (como tejido intertextual que convoca distintas voces), así como en las teorías de la estética de la recepción, he encontrado fundamentos

⁷ Considero, siguiendo una idea que leí en un texto llamado *Estructura, signo y juego* de Jacques Derrida, que estructuralismo y posestructuralismo no constituyen corrientes de pensamiento antagónicas, sino que constituyen parte de un continuo. El estructuralismo, acorde a lo que plantea este autor, sentaría una base fundamental para el desarrollo de procedimientos deconstructivos, ya que percatarse de la estructuralidad de una estructura es el primer paso para criticarla en su configuración.

teóricos que explican el carácter esencialmente dialógico de la literatura, y que reconocen a los distintos actores involucrados en el diálogo literario como agentes activos, en tanto que todos forman parte sustancial en la construcción y co-construcción de sentidos.

Y en la deconstrucción, así como en ciertas teorizaciones posestructuralistas, descubrí una forma de aprehender dentro de lo racional algo que hasta entonces había caracterizado, de manera vaga, como algo subversivo en la enunciación literaria.

De entre todos los textos de teoría literaria que han influido en mi concepción de la literatura, quiero detenerme en tres en particular, ya que son a los que más he vuelto en el último tiempo. En ellos he hallado directrices muy claras para pensar la literatura, y en específico, para hacerlo desde la inquietud de cómo abordar textos literarios en la práctica docente.

El primero de estos es *La muerte del autor* (s/a) del reconocido autor Roland Barthes. Este breve texto, que está compuesto a modo de manifiesto⁸, es una rebelión contra la figura autorial, reconociendo que la noción misma de autoría y el lugar central -tiránico- que se le atribuye a los autores en la imagen común que se tiene de la literatura, corresponde a una construcción moderna “capitalista”: “El autor es un personaje moderno producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida que ésta (...) descubre el prestigio del individuo” (Barthes, s/a, p. 1).

En contra de esta noción, acorde a la cual “la explicación de la obra se busca siempre en el que la ha producido” (Barthes, s/a, p. 1), este autor propone una concepción de la literatura sustentada en la idea de que

la escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen. La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que va a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe (p. 1).

Las palabras no son propias de quienes las dicen, sino que son del lenguaje, y por lo tanto al enunciarlas -y sobre todo al hacerlas obras- perdemos injerencia sobre ellas, quedando estas

⁸ Y que remite desde su título a ideas como la muerte de Dios en la filosofía de Nietzsche, o el símbolo de la muerte del padre en Freud.

a disposición de quienes las reciben. Es el receptor el que al decodificar el texto y al darle coherencia le encuentra un sentido. En el acto de lectura este sentido llega a materializarse y el texto se hace obra. De ahí que Barthes ponga en la centralidad del fenómeno literario a la figura del lector (en contraposición a la del autor): “un texto está formado por escrituras múltiples (...) pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector (pp. 4 y 5)”. Debemos entender, ahora, a este -al lector- no como una entidad fija, sino como un espacio, un “alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen el escrito” (Barthes, s/a, 5).

Hay un pasaje que me parece particularmente interesante de este ensayo de Barthes, ya que lo extrapolo al tratamiento de los textos en la práctica docente. Se trata de un fragmento referido al estatuto del crítico literario y a lo que le depara a este con la muerte del autor. Dice: “no hay nada asombroso en el hecho de que, históricamente, el imperio del Autor haya sido también el del Crítico, ni tampoco el hecho de que la crítica (por nueva que sea) caiga desmantelada a la vez que el Autor” (p. 4). Hago el símil entre esta figura del crítico que dicta el sentido y el profesor que dicta el sentido en la sala de clases. Y es que, ciertamente, estas dinámicas autoritarias suelen sustentarse sobre la base de que los significados de las obras son cerrados y vienen dados de antemano, por corresponder a la supuesta propiedad privada de un autor. Acorde a esta lógica y estando ausente el autor en la sala, es el profesor el que se toma la atribución de suplantarle en tanto autoridad.

El segundo texto teórico en el que me quiero detener es en *El proceso de Lectura* (1990) de Wolfgang Iser, un ensayo fundamental en la llamada *estética de la recepción*⁹. En este ensayo en particular, Iser realiza una indagación en los procesos de lectura desde un enfoque fenomenológico, reconociendo todos los procedimientos implicados en el fenómeno literario y estableciendo así que “La obra es más que el texto, ya que el texto cobra vida únicamente cuando se lo concretiza y, más aún, la concretización no es de ningún modo independiente del talante individual del lector” (p. 33).

⁹ Corriente de la teoría literaria enfocada en el estudio de los procesos de recepción de las obras, así como en la historia de la literatura desde la perspectiva de los lectores, entendidos estos como colectivo histórico.

En este texto, Isser describe las obras literarias como una sucesión de correlatos cuyas conexiones no están dados de por sí, sino que requieren de la imaginación del receptor para cobrar un sentido¹⁰. Así, el proceso de lectura es caracterizado como un juego en el cual el lector avanza por los correlatos, generando expectativas que se van modificando constantemente, en la medida en la que intenta encontrar un sentido global, coherente con cada parte.

(...) los textos literarios transforman la lectura en un proceso creativo que va más allá de la mera percepción de lo que está escrito. El texto literario activa nuestras propias facultades, capacitándonos para recrear el mundo que presenta. El producto de esta actividad creativa es lo que podríamos llamar la dimensión virtual del texto, la que le otorga realidad. Esta dimensión virtual no es el texto mismo, ni tampoco es la imaginación del lector: es la unión entre el texto y la imaginación (Isser, 1990, p. 37).

El sentido de la obra, por tanto (al igual que en Barthes) no es reconocido como algo fijo, dado de antemano e inherente al texto, sino que se asume relativo al talante individual de quién lo lee. Esto nos lleva a la conclusión evidente de que no existe solo un sentido para una obra, sino que esta puede tener múltiples significados según cómo sean llenados, al momento de la recepción, sus “vacíos” o la parte “no escrita” a partir de lo textual (Isser, 1990, p. 34).

Este ensayo de Isser me ha resultado valioso para pensar en la lectura literaria desde un enfoque pedagógico, primero, porque pone de relieve el rol activo del lector como un componente para la construcción de sentidos, y segundo porque reconoce y dimensiona la implicancia de las nociones y conocimientos previos del lector para esta construcción, aunque entendiendo que las posibles interpretaciones de un texto se encuentran ancladas a la parte escrita -textual- de la obra, ya que “las impresiones que surgen como resultado de este

¹⁰ Similar a lo que se plantea en *La muerte del autor* (s/a) cuando dice: “Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (p. 3). Y más adelante, el ya citado fragmento: “un texto está formado por escrituras múltiples (...) pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector”. (pp. 4 y 5).

proceso varían de un individuo a otro, pero únicamente dentro de los límites impuestos por el texto escrito al no escrito” (Isser, 1990, p. 40).

Y, por último, me parece importante destacar un estudio de semiótica literaria de Julia Kristeva, que se titula *La palabra, el diálogo y la novela* (1981), el cual se plantea como un esfuerzo por elaborar un modelo isomórfico con respecto a la lógica implicada en la construcción de sentidos poéticos (p. 187). Como motivación para el desarrollo de este trabajo, Kristeva destaca la importancia de indagar de manera sistematizada en esa “otra lógica”, que es diferente a la científica y resulta patente en la “escritura” de aquella literatura que “hace palpable la elaboración del sentido poético como *gramma dinámico*” (p. 187).

Las fundamentaciones de este texto dialogan directamente con los postulados de Bajtín, especialmente en lo que respecta a la conceptualización de los textos como redes de tejido intertextual y, por tanto, como espacio polifónico y dialógico.

Bajtín es uno de los primeros en reemplazar el tratamiento estadístico de los textos por un modelo en que la estructura literaria no está, sino que se elabora con relación a otra estructura. Esta dinamización del estructuralismo no resulta posible más que a partir de una concepción según la cual la «palabra literaria» no es un punto (un sentido fijo) sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, el destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual. (Kristeva, 1981, p. 188)

Acorde a estas consideraciones, según las cuales los textos serían parte viva de la historia y la sociedad, la palabra poética es entendida como aquella que supera deliberadamente -y que por tanto impugna- las lógicas del discurso codificado, manteniéndose polivalente y plurideterminada (Kristeva, 1981, p. 188) en un juego carnavalesco (en términos bajtinianos).

Esta impugnación que tiene lugar en el lenguaje poético no se cierra en los límites del juego literario, sino que implica, en un sentido más profundo, un cuestionamiento -o puesta en tensión- de las mismas lógicas oficiales, sustentadas en las conexiones lógicas del discurso codificado oficial. Así, Kristeva (1981) reconoce “una identidad [aunque no una

equivalencia] entre la impugnación del código lingüístico oficial y la impugnación de la ley oficial” (p. 189).

Me parece importante destacar, por último, que esta impugnación de la que habla Kristeva corresponde -podríamos decir- más a una fuerza que se abre a la construcción y recreación de sentidos, desde los cuales se pone en entredicho al discurso oficial, que a un impulso en esencia destructivo: “el carnaval impugna a Dios, autoridad y ley social; es rebelde en la medida en que es dialógico” (p. 221).

El dialogismo, que debe mucho a Hegel, no debe, sin embargo, confundirse con la dialéctica hegeliana que supone una triada, y por lo tanto una lucha y una proyección (una superación) que no transgrede la tradición aristotélica basada en la sustancia y la causa. El dialogismo reemplaza estos conceptos absorbiéndose en el concepto de relación, y no apunta a una superación, sino a una armonía, al tiempo que implica una idea de ruptura (oposición, analogía) como modo de transformación (Kristeva, 1981, p. 224)

Este trabajo de Kristeva me ha sido de mucha utilidad para dimensionar el carácter -o la esencia- social e histórico de los textos literarios, llevándome a pensar en la literatura como corpus de obras que forman parte sustancial de la cultura, en tanto cristalización del devenir de las ideas. Visto así, ocupar un rol activo en la co-construcción de sentidos literarios guardaría correspondencia con -y nos daría orientaciones sobre cómo- tener injerencia en la co-construcción de sentidos en un ámbito general, inscribiéndonos como agentes activos en el devenir histórico y cultural.

Antes de cerrar esta primera parte, quiero insistir en que el motivo por el que he decidido detenerme en estos tres textos teóricos en particular es que a mí me han resultado útiles -los he leído, subrayado y encima de ellos he tomado apuntes- para pensar en la literatura en el último tiempo, especialmente desde la preocupación por enseñar literatura en la escuela. Y, del mismo modo, las experiencias que he relatado y sobre las que he reflexionado he decidido destacarlas por parecerme determinantes, tanto para mi actual concepción de la literatura,

como para mis nociones acerca de cómo enseñarla¹¹. Hecha ya esta sistematización, queda pasar a la pregunta: ¿Qué tipo de enseñanza podría ser coherente con esta concepción de los textos literarios?

¹¹ Pensando, dentro de estas nociones, incluso en cuestiones que podría tener internalizadas de manera no consciente.

CAPÍTULO 2 CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

a) Principios para la enseñanza de la literatura (fundados en consideraciones sobre la literatura)

¿Qué orientaciones para la enseñanza de la literatura -o, en un sentido más amplio, para abordar textos literarios o enunciación literaria en la enseñanza- se pueden deducir de las ideas acerca de la literatura desarrolladas hasta ahora?

Como base, habría que pensar en una práctica enfocada en potenciar una aproximación significativa de los estudiantes a las obras. Basándonos en el principio de que los textos literarios persiguen -en esencia, como principio para el juego que proponen- un propósito de comunicar y expresar, debiésemos procurar que cada alumno desarrolle las herramientas conceptuales y las habilidades para abordar de la mejor manera las obras que sean objeto de estudio, y, junto con esto, promover que dicha aproximación implique no solo una comprensión de los objetos, sino que una efectiva apropiación de estos.

Reconociendo el carácter polisémico y plurideterminado de los textos literarios, esta práctica pedagógica debiese abrirse a que los estudiantes puedan abordar las obras de distintos modos, desde diferentes perspectivas, y desarrollar sus propias lecturas, análisis, interpretaciones y valoraciones (aunque siempre teniendo en cuenta los marcos que nos impone el texto escrito, como apuntaba Isser).

Y, por último, esta práctica debiese hacerse cargo de la ineludible dimensión social implicada en el fenómeno literario, lo cual, en la práctica, implica al menos dos cosas. Primero, que ninguna lectura particular -así como tampoco ningún aprendizaje- es propiamente individual, ya que se inscribe dentro de una red de significaciones sociales. Y segundo, que el tener o no una posición de sujeto legítimo en el diálogo literario es una cuestión que tiene un peso y una significación social.

Establecidos estos principios, el trabajo se orienta ahora a la reflexión en torno a qué teorías pedagógicas, enfoques, dinámicas o estrategias específicas me han resultado útiles y valiosos cuando, a la hora de abordar literatura, he intentado desarrollar una pedagogía de este tipo.

b) Marcos conceptuales relativos a la cognición, el aprendizaje y la enseñanza

Como primer gran marco teórico, habría que mencionar ciertas conceptualizaciones relativas a la cognición en el ámbito pedagógico. En este punto, resulta fundamental reconocer la influencia tanto de las teorías cognitivistas-constructivistas del aprendizaje, así como de las social-constructivistas, en las cuales -me parece- es posible encontrar orientaciones para desarrollar un trabajo docente centrado en los procesos subjetivos e intersubjetivos de nuestros estudiantes.

Del constructivismo piagetano, considero importante relevar la noción -o imaginario- de la cognición como estructura, que resulta muy esclarecedora para considerar, en la enseñanza de la literatura, la comunicación efectiva entre los estudiantes y el objeto de estudio -que ellos, desde sus estructuras cognitivas, pueda aprehender e incorporar los textos literarios estudiados (pensados también como estructuras de significación) de manera efectiva, en procesos cada vez más complejos-.

Del constructivismo social de la línea de Vigotsky, en tanto, destaco la puesta en dinamismo de este modelo estructural piagetano (analogable a la puesta en dinamismo de la estructura literaria en Bajtín), dada por los supuestos de que el aprendizaje y el conocimiento son, en esencia, sociales (lo que nos orienta a pensar en una enseñanza de la literatura que releve la co-construcción de sentidos), por una idea menos rígida y homogénea del desarrollo cognitivo (que encuentra su aplicación en el concepto de “zona de desarrollo próximo”) y por una concepción según la cual el conocimiento (y la cultura en general) son pensadas como construcciones históricas y como herramientas. Todas estas consideraciones resultan orientadoras tanto para pensar en una pedagogía enfocada en el diálogo y el trabajo cooperativo, que respete y se adapte a los diversos ritmos y modos de aprender, como para concebir la responsabilidad social implicada en el ejercicio didáctico.

En una línea más radical de las teorías constructivistas -que dialoga con las concepciones enactivas del conocimiento-, me es importante destacar los planteamientos de Humberto Maturana en *Emociones y lenguaje en educación y política* (2001). En este texto, el autor propone que (contrario a lo que se acostumbra a pensar en nuestra cultura actual) no es en la “competencia” donde se funda nuestra evolución social, sino que en el “amor”.

(...) para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. (Maturana, 2001, p. 14)

Esta concepción se inscribe en una perspectiva epistemológica según la cual “Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, aceptadas porque sí, aceptadas porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias” (Maturana, 2001, p. 9), de modo que no podemos pensar en verdades que sean trascendentes, absolutas e independientes de quienes se las figuran, ni en una objetividad pura, sino que tendríamos que recurrir más bien a lo que el autor llama el “camino explicativo” de la “objetividad entre paréntesis”, según el cual “no hay verdades absolutas ni verdades relativas, sino que muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos” (p. 32).

Estos postulados me parecen significativos para volver a pensar, desde una dimensión afectiva, en la responsabilidad ética, política y humana implicada en relevar el rol activo de los estudiantes. “(...) si me encuentro con el otro, consciente de que no tengo ni puedo tener acceso a una realidad trascendental independiente de mi obrar, el otro es tan legítimo como yo, y su realidad es tan legítima como la mía” (Maturana, 2001, pp. 33 y 34).

Esta perspectiva que aporta Maturana a las teorizaciones constructivistas -que se pueden definir como más “humana”, situada y orgánica (en tanto entiende la cognición como parte integral de nuestro ser, de la vida y del mundo)-, ayuda a ponerlas en diálogo con teorías de carácter más humanista.

De entre estas conceptualizaciones “más humanistas” destaco, a grandes rasgos, dos ideas. La primera de estas corresponde a una expuesta por Hanna Arendt (1996), relativa al rol de los profesores. Según la autora, los maestros serían los encargados de enseñarle el mundo a las nuevas generaciones, de modo que la educación constituiría el espacio en el cual preparamos a los alumnos para que estos puedan vivir, desarrollarse y perpetuarse. La labor docente implicaría, por lo tanto, resguardar -cuidar- el espacio privado de los niños para que

estos puedan formarse -así como sucede con la vida vegetativa que necesita de la oscuridad para poder germinar y luego brotar-. Educar, por tanto -desde una perspectiva social- implicaría preservar “lo nuevo” -el potencial de estas personas, nuevas en el mundo- para que llegue a introducirse como novedad en nuestro mundo antiguo y arruinado.

La segunda idea, en tanto, es el concepto de “tacto” de Max Van Manen (s/a), entendido como aquello que “se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños” (p. 1). “El tacto hace lo que es correcto o bueno para el niño”, recurriendo, para juzgar qué es lo conveniente en cada caso, “al nivel concreto de la experiencia diaria” (p. 12).

Las consideraciones de estos autores -siento- me llevan a detenerme en la dimensión más palpable de la experiencia como docente, atravesada por sensibilidades, afectos, pulsiones, pasiones, etc., que se vinculan al impulso originario -esencial para la configuración de la disciplina pedagógica- de cuidar y enseñar.

En la práctica, este modo de pensar el rol docente, que considera las dimensiones sensibles y afectivas de la interacción, puede materializarse en gestos tan simples como el poner atención a las peculiaridades de los estudiantes, a cómo se sienten o qué les interesa; en procurar indagar en lo que quieren decir, en ponerles atención y en no cambiarles el tema de forma violenta; y en el hecho mismo de considerar todas estas cuestiones a la hora de establecer nuestros criterios pedagógicos.

c) Consideraciones didácticas para la enseñanza de la literatura

¿Qué tipo de enfoques y prácticas didácticas podrían corresponderse con las intenciones delineadas hasta ahora?

Se hace patente la necesidad de desarrollar actividades, plantear problemáticas, proponer proyectos o aplicar trabajos y exámenes que no cierren el sentido de los textos, ni en lo que respecta a sus posibles interpretaciones, como tampoco en lo que refiere al sentido con el que se les lee o escribe.

Del mismo modo, resulta evidente que la finalidad de la actividad docente no debiese radicar en la transmisión de respuestas a los estudiantes -ni en forma de contenidos, como tampoco a la manera de habilidades predeterminada-, sino en estimular el desarrollo de sus potencialidades propias, únicas y auténticas, respetando y comprendiendo, en la práctica, el coeficiente de “inédito” que esto implica.

Y resulta necesario pensar en un método abocado a estimular a los alumnos para que se formen como sujetos autónomos, capaces de moverse en el sentido de sus propias inquietudes. Para esto, se hace indispensable enseñarles a dialogar y a trabajar colaborativamente, ya que nuestras nociones propias solo cobran un espacio en la realidad intersubjetiva cuando son socializadas.

Habría que pensar, en fin, en prácticas pedagógicas dialogadas y compartidas, sustentadas en las propias inquietudes, intereses, potencialidades y dificultades de los estudiantes, y en el valor real que podría tener para ellos estudiar lo que se estudia. Un trabajo que, de forma consciente e intencionada, se contraponga a una enseñanza de tipo bancaria -al decir de Paulo Freire (1971)- en la cual el conocimiento es concebido como algo muerto, algo dado a priori e independiente de quienes lo estudian, por lo cual “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1971, p. 72).

Nicholas Burbules, en su texto *¿Por qué «diálogo»? ¿Por qué «teoría y práctica»? (1999)*, plantea la importancia de pensar en una pedagogía en la cual el aprendizaje y la construcción de sentidos se encuentren sustentados en la interacción dialógica. El autor reconoce el diálogo como una preocupación central tanto de la filosofía occidental como de las teorías de la educación, que de hecho se encontraría en la frontera entre ambas, ya que “una vez abandonados los supuestos de una filosofía de los fundamentos, trascendental, advertimos que la educación -entendida en general- es el medio por el cual se justifican y establecen las «verdades» epistemológicas, éticas, políticas o estéticas” (p. 23).

El diálogo al que apela Burbules para la enseñanza, por tanto, no es de carácter “teleológico”, cerrado, amarrado a un sentido dado y orientado a un punto de llegada determinado, sino que se trata de un diálogo “no teleológico”, en el cual los beneficios de dialogar se encontrarían más en la construcción que en el hallazgo de la “Verdad” (p. 28).

Entre las propuestas didácticas que parecen hacerse cargo del carácter auténticamente dialógico de la enseñanza, así como de la necesidad de potenciar un rol activo y crítico por parte de los estudiantes, es posible advertir una preocupación explícita por las preguntas que tienen lugar dentro de la interacción pedagógica. Tal es el caso de *La importancia de las preguntas* (Varios autores, 1996). En este trabajo, partiendo de la consideración de que “nuestro propio desarrollo profesional pasa por la capacidad de interrogarnos”¹², los autores se preguntan: “¿No estaría también el aprendizaje de los alumnos basado en esa misma capacidad?” (p. 73). Así, en contraposición a una idea según la cual lo realmente importante de la instancia educativa estribaría en las respuestas ya dadas, por lo cual las preguntas de los estudiantes denotarían solo carencia -no saber-, el texto exalta la importancia de enseñar a los alumnos a plantearse buenas preguntas, debido a que, según sostienen “las respuestas ya elaboradas reproducen sólo el saber ajeno, las respuestas a nuestras propias preguntas construyen nuestro propio saber” (p.73). Desde esta base, los autores desarrollan un trabajo de investigación-acción basado en la implementación de proyectos de trabajo, entendiendo por “proyecto” “una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema, y no una retahíla de preguntas más o menos inconexas alrededor de un tema” (p. 74).

Otra propuesta, similar a la anterior en cuanto a que pone de relieve la importancia de enseñar a los estudiantes a autoformularse preguntas, es la de Adriana Silvestri (2006). En un estudio experimental, la autora indaga en las capacidades de un grupo de estudiantes para, al momento de la lectura, formularse preguntas que les permitan subsanar problemas en la comprensión o incrementar la información sobre un tema, entendiendo que una “buena pregunta” o “pregunta productiva” es aquella que “demanda conocimiento y flexión sobre el propio proceso comprensivo”, por lo cual “se encuadra dentro de las actividades metacognitivas que acompañan la comprensión de un tema” (Silvestri, 2006, p. 494). Un lector que sepa plantearse buenas preguntas podría ser considerado, por tanto, un lector autónomo, que ha desarrollado habilidades específicas -esenciales para la decodificación- y que, además, posee conocimiento estratégico.

¹² De plantearnos cuestionamientos como: de qué manera y por qué aprenden nuestros alumnos, qué vale la pena saber, quién y cómo se puede ayudarles, dónde y con quién aprendemos, o cómo se construye el saber (Varios autores, 1996, p.73).

Por último, dentro de este marco de propuestas didácticas, cabe mencionar las orientaciones de Isabel Solé (1998) para la enseñanza de “estrategias de lectura”, entendidas estas como procedimientos relativos a la resolución de tareas complejas, no automatizadas y que implican dentro de sí una serie de tareas más acotadas.

Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción (...) Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside ahí y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema que se trate (Solé, 1998, p. 59).

Procedimientos como resumir, identificar ideas principales de fragmentos o formular hipótesis en la lectura pueden ser considerados como estrategias, siempre y cuando se orienten a propósitos delineados por quien lee, y no constituyan un fin en sí mismos. El pensamiento estratégico no se ciñe a la prosecución de pasos determinados ni se orienta a la obtención de una meta fija, por lo cual podríamos vincularlo con la concepción “no-teleológica” de Burbules (1999). Según plantea Solé (1998), las estrategias corresponden a procesos de orden “elevado”, que implican autodirección y autocontrol, estando estrechamente ligadas a la metacognición. “De ahí (...) que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores” (Solé, 1998, p. 60).

En las propuestas concretas de Solé, Silvestri y en la de los autores de *La importancia de las preguntas*, me es posible encontrar orientaciones concretas para dar lugar a una aproximación significativa a los textos literarios por parte de los estudiantes; un acercamiento que les signifique entrar en un diálogo efectivo con -y en torno a- las obras, en cuanto se halle fundado en sus propias inquietudes e intereses, y orientado a que adquieran autonomía de sus propios procesos de aprendizaje. Es preciso hacer notar, sin embargo, que tanto la propuesta de Solé como la de Silvestri (que son las que ofrecen ideas más claras de dinámicas concretas) se enfocan fundamentalmente en la lectura de textos, y no contemplan otros modos de aproximación, como por ejemplo la creación literaria.

d) Consideraciones para la evaluación de la literatura

Antes de concluir el ensayo, me parece indispensable hacerme cargo, de manera puntual, de la pregunta acerca de qué conceptos de evaluación -y qué prácticas evaluativas- podrían resultar coherentes con el modo de enseñar literatura planteado hasta ahora. Esta es una cuestión que me parece primordial, debido al enorme peso que, en el trabajo docente, suele tener la exigencia de poner notas para rendir cuentas. Y, sin embargo, la he dejado para el final, quizá influenciado por la costumbre -aprendida en el colegio y en la universidad- de pensar en la evaluación como cierre.

En mi experiencia escolar, las evaluaciones, entendidas bajo el concepto estrecho de exámenes o trabajos calificados, solían ser el punto final de un bloque de contenidos. Así, en la asignatura de lenguaje, luego de la prueba de lectura de un libro y de que se nos informasen nuestras notas, por lo general no volvíamos a hablar de este.

Esta concepción de la evaluación, que parece responder sobre todo a la exigencia de dejar consignados y archivados los resultados de los estudiantes, se corresponde con un tipo de educación constreñida y capitalizada por lógicas de control, acreditación y jerarquización, las cuales tienen un carácter antipedagógico, antidualógico, segregador, excluyente y desarraigante, ya que implican desestimar al estudiante como legítimo creador y recreador de realidad. Cuando aplicamos evaluaciones regidas por lógicas verticales, relegamos a los estudiantes a un rol pasivo, como meros receptores de información. La tendencia a evaluar para responder a exigencias sistémicas, así, trae aparejada una pérdida de sentido y de valor propio en lo que se hace.

Teresa Flórez, en su texto *La crisis del paradigma de la estandarización* (2019), advierte los efectos nocivos de esta manera de entender y aplicar la evaluación:

La evaluación, desde su función social de certificación y calificación (que muchas veces predomina por sobre su función pedagógica), contribuye a formar identidades fijas que pueden llegar a dificultar o estancar el aprendizaje, alejar de un área del conocimiento, estigmatizar a los sujetos y transformar la motivación intrínseca por el conocimiento en la búsqueda constante por una recompensa cuantitativa extrínseca,

que actúa como valor de cambio dentro de la relación pedagógica, llevando finalmente a la pérdida del sentido (p. 28).

En contraposición a estas nociones, habría que pensar en un método de enseñanza en el cual, sin desatender a las exigencias pragmáticas¹³, podamos hacer de los procesos evaluativos instancias para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. O, dicho de otro modo, tendríamos que buscar la manera estratégica de hacer de la evaluación una práctica al servicio de la educación, en contra de una educación diseñada en función de exigencias evaluativas externas.

Para poder llegar a desarrollar una práctica evaluativa que resulte auténticamente propia¹⁴, es necesario, en primera instancia, entender el concepto de “evaluación” en un sentido amplio, como el acto mismo de sistematización, revisión y análisis, a propósito del cual emitimos juicios, de los cuales podemos valernos para modificar nuestra manera de ser, de hacer, de entender, etc. Evaluar, por tanto, es un acto inherente a los procesos de formación, ya que profesores y estudiantes, constantemente, realizamos análisis y juicios para determinar cursos de sentido y de acción.

Mabel Condemarín y Alejandra Medina (2000), defendiendo lo que llaman una “evaluación auténtica”, proponen pensar en los procesos evaluativos como parte integral del proceso de aprendizaje, en tanto constituyen procedimientos para regularlo. Una evaluación auténtica, según sostienen las autoras, debiese constituir una “instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan” (p. 22). En una línea similar, Gordon Stobart (2010), desde el enfoque de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), plantea que “La evaluación es más que una instancia en un momento dado” (p. 170), y debiese corresponder, más bien, a un elemento productivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta esta perspectiva ampliada del concepto de evaluación, resultan evidentes las falencias en el modo en el que se suele enseñar literatura en el colegio, centrado, casi totalmente, en la asignación de lecturas que luego de ser evaluadas en una prueba (por lo

¹³ Que son reales, existen, están ahí, son ineludibles y por eso las identificamos como opresivas.

¹⁴ Propia de nosotros como profesores y propia a nuestro estilo, pero, sobre todo, propia al contexto de enseñanza y propia de los estudiantes.

general individual, escrita y compuesta mayoritariamente por preguntas cerradas) no vuelven a ser tratadas. Esta manera de “avanzar” de un libro a otro -de siempre cerrar con un examen para pasar a algo más-, no respeta los diferentes ritmos de aprendizaje, no permite una verdadera profundización en las materias tratadas (ya que, luego de constatar si los estudiantes leyeron y comprendieron la obra, esta debe dejarse de lado para pasar a otra) y lleva a que cualquier retroalimentación pierda sentido (porque tiende a ser percibida, por parte e los alumnos, como un comentario acerca de algo que ya pasó y sobre lo cual no se puede hacer mucho).

El examen y la calificación no debiesen ser nunca entendidos como el proceso evaluativo en sí. Ya nos lo advertían Robert Torndike y Elizabeth Hagen (1970) desde un enfoque neoconductista: “No hay que cansarse de recalcar que, en el mejor de los casos, la medición solo nos proporciona información, no juicios” (p. 24). Así mismo, desde las consideraciones para la EpA, Stobart (2010), enfatizando en la importancia de la retroinformación oportuna, sostiene que “Las pruebas desempeñan un papel [formativo] si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha entendido y lo que no, y esto lleva a una acción para mejorar el aprendizaje” (p. 169).

Si queremos desarrollar una didáctica efectivamente dialógica, orientada al desarrollo de las potencialidades y la autonomía de los estudiantes, resulta indispensable pensar en prácticas evaluativas que sean coherentes -orgánicas- con una didáctica centrada en el aprendizaje auténtico de todos los estudiantes, que contemple estrategias diferenciadas para atender a las particularidades de cada uno y que se abra a que estos puedan desempeñar un rol activo como constructores de sentido.

Dentro de este marco, los exámenes tradicionales de lectura (casi siempre ineludibles, dadas las exigencias pragmáticas que impone la institucionalidad) deberían ocupar el lugar y la función que les corresponde: el de instrumentos para sistematizar datos relativos a si los estudiantes conocen, comprenden y son capaces de analizar y comentar las obras, y estos dato debiesen ser utilizados para ayudar a que los estudiantes puedan desarrollar lecturas propias de las obras, en un trabajo sostenido y recursivo, y en dinámicas de trabajo sustentadas en la idea de aprendizaje como “proyecto”, en el sentido en el que lo proponen los autores de *La importancia de las preguntas* (1996).

Una evaluación auténtica, en función de desarrollar el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes, no debiese jamás implicar que el profesor detente el juicio evaluativo. Así, el “punto de llegada de la enseñanza” no tendría que ser nunca las respuestas o destrezas presupuestadas por el profesor (o por disposiciones sistémicas). El sentido pedagógico, el curso de las acciones y las interpretaciones mismas de las obras literarias, así como los indicadores de logro, no debiesen nunca estar dictadas de antemano (lo cual se correspondería con una idea de progreso teleológico).

La evaluación, entendida en estos términos, se nos revela como un proceso multidireccional, donde los estudiantes dejan de ser el objeto a evaluar para convertirse en legítimos evaluadores de la materia de estudio, de sus procesos, de los procesos de sus compañeros y del curso mismo de la instancia. Y conjuntamente, el profesor deja de ser el autor o el aplicador de un sentido pedagógico rígido, para convertirse, él mismo, en aprendiz.

CONCLUSIÓN

En el transcurso de este ensayo, he podido dimensionar la importancia de desarrollar estrategias didácticas y evaluativas dialógicas, que estimulen el rol activo por parte de los estudiantes, como fundamento para propiciar un estudio significativo de la literatura, en el cual los alumnos puedan aproximarse y apropiarse, de modo efectivo, de las obras literarias estudiadas y de los modos de enunciación literaria.

Este rol activo -para pensar en una verdadera educación de la autonomía- no puede ser implementada solo en forma de actividades aisladas, en las cuales los estudiantes tengan una acotada ocasión de incorporar referentes que les resulten familiares o de desarrollar tareas creativas, sino que debería ser concebido, e términos más profundos y sustanciales, como una injerencia efectiva en el curso y el sentido mismo de la actividad pedagógica¹⁵.

Una enseñanza de la literatura basada en el diálogo y la co-construcción de sentidos, por tanto, debería contemplar un trabajo sostenido y sistemático de las obras y los modos de enunciación literaria, recursivo (para lo cual es indispensable que los exámenes no cobren el valor ni el estatuto de “punto final”), y que contemple dinámicas colaborativas, trabajos creativos e indagaciones motivadas por proyectos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y pensando sobre todo en la revisión de referentes didácticos que llevé a cabo, se me hace patente la falta de modelos que me permitan pensar en dinámicas de clase dialógicas y orientadas a la formación autónoma de los alumnos, pero que no se inscriban solo en el ámbito de la enseñanza de lectura literaria. Las proposiciones de Adriana Silvestri (2006) o las de Isabel Solé (1998), resultan de gran utilidad, por entregar claves para potenciar la formación de lectores autónomos. Pero haría falta pensar, además, en una pedagogía que enfatice el trabajo colaborativo entre los estudiantes, que aborde dimensiones relativas a la oralidad, y les releve también -o que se habrá a la posibilidad de que se formen- como legítimos escritores, propiciando así una noción de la literatura como

¹⁵ De hecho, fue atendiendo a esta preocupación que decidí, desde un comienzo, presentar en este trabajo solo “orientaciones” para la enseñanza de la literatura, y no actividades o secuencias didácticas bien definidas, ya que pienso que estas, en última instancia, deben ser diseñadas atendiendo a las particularidades de los estudiantes y del contexto de enseñanza.

bien común; como un diálogo del cual todos podemos formar parte, y no como una propiedad privada de unas pocas voces autorizadas, o como un juego que solo estamos autorizados a espectral y comentar, pero sin la posibilidad de intervenir.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*. En Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política. Península, 185-208.
- Barthes, R. (s/a). *La muerte del autor* (C. Fernández Medrano, Trad.). <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>
- Burbules, N. (1999). *¿Por qué «diálogo»? ¿Por qué «teoría y práctica»?* En El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Amorrortu, 23-181.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: una propuesta para el cambio*. En Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. MINEDUC: programa de las 900 escuelas, 15-32.
- Flórez, T. (2019). *La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa*. Revista Docencia núm. 63, Colegio de Profesores, 28-39.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). Siglo veintiuno editores.
- Isser, W. (1990). *El proceso de lectura: un enfoque fenomenológico* (J. Vargas Duarte, Trad.). En: Para leer al lector. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 33-51.
- Kristeva, J. (1981). *La palabra, el diálogo y la novela* (J. Arencibia, Trad.). En Semiótica 1. Fundamentos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Munita, F. y Pérez, M. (2013). *“Controlar” las Lecturas: Un estudio de caso sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica*. Estudios Pedagógicos XXXIX, N°1, 179-189

- Silvestri, A. (2006). *La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental*. Revista signos, vol. 39, núm. 62. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 493-510.
- Solé, I. (1998). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. En Estrategias de lectura. Graó, 57-75.
- Stobart, G. (2010). *Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje*. Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Morata, 168-198.
- Thorndike, R. L. y Hagen, E. (1970). *Orientaciones históricas y filosóficas*. En Tests y técnicas de medición en psicología y educación: elaboración, diseños, investigación, aplicación. Trillas, 8-27.
- Van Manen, M. (s/a). *El tacto pedagógico*. <https://jr781016.files.wordpress.com/2015/09/el-tacto-pedagogico.pdf>
- Varios autores. (1996). *La importancia de las preguntas*. Cuadernos de pedagogía, núm. 243, 73-77.