

Lecturas irreverentes. Sobre la conversación literaria durante las prácticas docentes del Profesorado en Letras de la UNMdP

Eje: Relatos de lectores, lecturas y mediadores

Carola Hermida¹
UNMdP – ISFD N° 19

Resumen

En este trabajo analizo situaciones de conversación literaria que tienen lugar durante las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado en Letras de la UNMdP. Si se instala una auténtica comunidad de lectores en el aula, emergen lecturas irreverentes, que van a contrapelo de las interpretaciones habituales. El mediador dispuesto a escuchar estas voces selecciona textos potentes, crea un clima de confianza, pide y ofrece justificaciones para que los sentidos, en lugar de imponerse, se construyan.

Instalar la conversación literaria en el aula es un desafío al que se enfrentan los docentes en formación del Profesorado en Letras de la UNMdP durante su “residencia”. Más allá de las prácticas de lectura consolidadas en el espacio universitario, atravesadas por tradiciones académicas y modelos teóricos, llegan a un aula habitada por lectores que han realizado otros recorridos, que frecuentan otras prácticas culturales y otras formas de compartir sus consumos simbólicos. La posibilidad de construir una comunidad de lectores de la cual se sientan parte tanto los estudiantes del nivel medio como el que cursa el profesorado requiere crear un clima de confianza y respeto, sustentado por ciertas condiciones didácticas. En este trabajo me referiré a algunas de estas experiencias que ponen en escena el diálogo entre lectores y la construcción compartida de sentidos en torno a la literatura. Esto parece sencillo cuando en definitiva, luego del intercambio y de los caminos múltiples, todos se encuentran en el mismo lugar, pero cuando esos recorridos diversos no confluyen en sentidos compartidos, el docente se enfrenta a situaciones que lo ponen a prueba, como las que veremos a continuación.

Aportes teóricos²

Louise Rosenblatt adjudica el fracaso de la escuela en la formación de lectores literarios al modo en que se lee literatura en ese ámbito. Según esta autora, esto se debe a la anulación de la experiencia subjetiva de lectura ya que en general “al maestro le interesa lograr que el alumno ‘vea’ en la obra literaria lo que hizo que otros la consideraran significativa” (2003: 83). En contraste con esta práctica alienante que se sustenta en explicaciones introductorias a cargo del docente o del manual y “guías de lectura” que tienen el fin de encorsetarla, en la actualidad, diversos autores señalan el papel que la conversación literaria asume en la formación de lectores. Aidan Chambers (2007) en su libro *Dime* plantea precisamente la importancia de dialogar en torno a las lecturas, desde un lugar de respeto y valoración de las opiniones de todos. Su propuesta consiste en escuchar a los alumnos, en crear en el aula el

¹ Es Doctora en Letras, egresada de la UNMdP donde se desempeña como docente e investigadora. Trabaja en formación y capacitación docente. Es socia fundadora de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

² Me he referido con más detalle a estas cuestiones en: Cañón, Hermida y Stapich, 2005 y Cañón y Hermida, 2012.

clima de confianza necesario para que los niños se sientan interlocutores válidos. El rol de los lectores ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta. Al contrario, en estos casos no sabemos qué van a decir nuestros alumnos: tendríamos que instaurar una práctica que les permita formular sus preguntas y sus recorridos lectores, que dé lugar a respuestas que sorprendan por su frescura, su ingenuidad, su profundidad; una práctica que genere movimientos y grietas lo suficientemente inquietantes como para que se sientan motivados a exponer sus ideas. Cuando lo que hay que decir ya está planteado, ¿a quién le interesa participar? La propuesta es en cambio, lograr “una conversación cooperativa en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos.” (Chambers, 2007: 101)

Chambers promueve la conversación informal entre lecturas y la escucha atenta de las hipótesis, dudas e interrogantes que surgen en torno a un texto. A su vez, más allá de estos diálogos esporádicos y no planificados que se dan mientras los alumnos leen una novela o cualquier otro texto, nos brinda algunas sugerencias para planificar sesiones de intercambio en el aula.³

También Cecilia Bajour (2005) coincide con esta mirada e invita al docente a adoptar una “postura pedagógica de escucha”. Según esta autora, esto implica seleccionar textos “potentes”, “desafiantes” y “habilitar la lectura a lo inesperado” (2010) durante el intercambio oral, que debería centrarse en “cómo nos sacude el cómo”, es decir, compartir los efectos que produce la literatura en los lectores (2009).

Esta tarea -difícil, sin dudas, porque hay toda una tradición a la que se opone- ofrece la ventaja de respetar al texto literario en su polisemia, despojarlo de ese sentido único que ciertos modelos didácticos cristalizados promueven. De esta forma, el docente no busca encontrar en las respuestas de los alumnos “lo que el texto dice” (¿quiénes son los personajes? ¿dónde transcurre la acción? ¿cómo termina el cuento?), o lo que tradicionalmente se dice o se debe decir de ese texto, sino “lo que da que decir” (Larrosa, 2003: 645).

Lectores ¿a la deriva?

En un primer año de la ESET N° 3 de Mar del Plata, Tomás lee durante su práctica “A la deriva”, luego de presentar a al autor y generar algunas anticipaciones a partir del título del cuento. Al concluir la lectura en voz alta, los alumnos comienzan a decir qué aspectos del cuento les gustaron y llegan así a comentar el final:

³ Según él, así como toda lectura comienza con la selección del material a leer, todas las conversaciones literarias deberían comenzar seleccionando de qué se va a hablar. Para evitar que esta selección quede sólo siempre a cargo del docente, cuando el grupo no está habituado a dialogar y ser escuchado, propone que quien coordine el intercambio comience con estas cuatro preguntas básicas: “Hubo algo que te gustara en este libro? ¿Hubo algo que te disgustara? ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?” (Chambers, 2007: 102). En función de las coincidencias, el docente volverá a los enunciados originales y en lugar de imponer su lectura se convertirá en “un facilitador de la conversación”.

Tomás: - Hay como una idea del recuerdo... ¿No? Leela.
El alumno lee: "El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. -Un jueves...Y cesó de respirar."
Tomás pregunta entonces, "¿qué les parece que sucede?"
 Alumno 3: - Que se muere.
 Tomás: - Claro. Se muere.
 Alumno 5: -Porque dice "y cesó de respirar"
 Tomás: -¡Qué contundente! ¡en una línea!
 Alumno 4: - Para mí no se murió.
 Profesora titular: -Y si cesó de respirar, ¿qué le va a pasar?
 Tomás (*a la profesora*): - No, no... A ver (*al alumno 4*) ¿por qué?
 Alumno 4: - Después puede volver a respirar... Puede ser un efecto secundario del veneno. Puede haber sido una cuestión alérgica. Porque a mitad del texto parece que se recompone...

En este diálogo se observa cómo a partir de la famosa frase que en las lecturas "oficiales" cierra tanto el cuento como la vida de su protagonista, un lector joven, que tal vez escucha el texto por primera vez, se atreve a plantear otra idea. El practicante ha confirmado ya la interpretación de otros alumnos ("Claro. Se muere"), y sin embargo, un lector discute ese sentido y a pesar de que la docente titular del curso cuestiona su hipótesis, él insiste y la justifica. Sobre el final de la clase, en la que se discuten otros temas, tales como la voz narrativa, el punto de vista, las formas de nombrar y no nombrar al protagonista, los alumnos mencionan la cantidad reducida de personajes y lo vinculan con una de las características del género:

Alumno 13: - Sí la reducción de personajes.
 Tomás: - Claro, porque son pocos.
 Alumno 14: - Sí, y después quedan menos.
 Alumno 10: - No, no sabés. No dice "se murió". Dice "y cesó de respirar."
 Alumno 13: - Bueno, se murió.
 Alumno 10: - No. A lo mejor, volvió a respirar después.
Tomás aclara "Pero dice "cesó" y comienza a explicar el uso del pretérito perfecto simple, que da cuenta de una acción acabada. Cuando termina la explicación dice: "No sé. Piénsenlo."

Una vez más aparece esta interpretación "a contrapelo" de la lectura canónica del cuento, gracias al clima de confianza que se ha instalado en el aula y la certeza que tienen los alumnos de que sus palabras son escuchadas con respeto. No se trata de un "todo vale"; la escucha atenta no significa habilitar cualquier hipótesis, sino precisamente lo contrario. Como señala Bajour, "no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha" (2010). La palabra de cada lector invita a los demás a pensar, pone en crisis las lecturas impuestas y exige justificar la propia mirada sobre el texto. Por esto, el practicante brinda una información en cuanto al uso de los tiempos verbales que si bien no cierra la cuestión, ni obtura esas otras voces, justifica su punto de vista e invita a pensar a partir de eso. Otras de las cuestiones que se discuten en la clase no oponen sentidos, sino que generan un coro en el que se escuchan interpretaciones diferentes: ¿por qué el narrador llama al protagonista "el hombre" y sólo conocemos su nombre a través de un diálogo con su mujer? ¿es la selva un personaje en este cuento? ¿Qué efecto produce el inicio *in media res*? Los alumnos interpelados por este texto dan diferentes respuestas a estas cuestiones. Tal como señala Graciela Montes, refiriéndose a una escena de lectura de este mismo cuento en un 7º año de primaria, "aguzar las antenas" frente al "trabajo artesanal sobre el texto" tiene sus consecuencias:

“...sirve para ver que esas elecciones no resuenan unívocamente en todos, sino que despiertan una y otra lectio, sentidos personales, que, al mismo tiempo, por este hincarle el diente, por este remitir al texto y escucharlo, van a traer como consecuencia cambios en el equipaje de lectura de cada uno de los lectores, nuevas astucias, nuevas hipótesis, un aumento en la agilidad y la destreza” (Montes, 2007: 23).

Lectores que no se exilian

En un 1º año del Colegio Nuestra Señora del Carmen, Rocío, estudiante del profesorado, luego de presentar datos acerca de la vida y obra de H. Oesterheld lee “Exilio”, en el marco de un proyecto sobre cuentos de ciencia ficción. Al concluir, los alumnos comienzan a dialogar sobre el argumento, sin embargo ninguno parece pensar que habla del exilio de un ser humano:

Rocío: Ah, ¿Y dónde ocurren las cosas en este cuento?

A 10: En Gelo.

A 11: Es un alien... porque mira las estrellas y llora.

A 12: ¡Tiene ojos grandes! Es un alien.

A 7: Es un robot, porque dice que sale del metal.

Rocío no puede confirmar estas hipótesis por lo cual formula una pregunta que cree orientará a los lectores hacia otra interpretación:

Rocío: ¿Qué sentido tiene el título?

A 8: No sé qué es “exilio”.

A 13: Ah, lo echaron al planeta al extraterrestre.

Rocío: ¿Nadie tiene un diccionario? Buscá “Exilio”.

Miranda, una alumna, explica qué es el exilio y otros leen definiciones.

Rocío: Bueno, si el sentido de la palabra es ése y el cuento se titula así, ¿qué piensan?

A 14: Que lo echaron de su lugar.

A 2: Para mí el cuento tiene un antes y un después... Para mí es la misma historia de ET: que viene a este planeta y cuando ve las estrellas y llora.

Rocío: ¿Recuerdan que les conté que el autor era desaparecido?

Varios: ¡¡¡Ah!!!

Rocío: Esto no quiere decir que la literatura sea un reflejo de la vida del autor de carne y hueso, pero a veces hay acciones de la vida real que aparecen en la literatura. Entonces, si dice “salió del roto metal”... ¿de dónde puede haber salido?

A 6: ¡Ah! de una nave...

A 16: O de un colectivo...

Rocío: Pero, ¿no puede ser un humano? A ver, se le llenan los ojos de agua, ¿qué quiere decir eso?

A 17: Que llora

Rocío: Entonces, ¿no podría ser que se trata de un ser humano? Tiene ojos grandes, piernas largas...

Rocío se sorprende ante la interpretación de los alumnos que aparentemente no han observado los indicios a través de los cuales podría descubrirse que el exiliado es un hombre que llora su soledad y se deja morir. Además de los “indicios textuales” sobre los que les llama la atención, retoma información contextual que sustentaría esta hipótesis, incluso formula preguntas cerradas a partir de su propia interpretación. Es difícil lograr aquí ese “delicado equilibrio entre escucha e intervención” del que habla Bajour (2010). El mediador intenta no descartar lecturas, brinda información, relee, propone ejemplos. Sin embargo, la misma descripción del personaje, los “ojos grandes”, le sirven al grupo para justificar otra lectura. La interpretación de los alumnos no se basa en la biografía del autor sino en las películas del género que han visto. Incluso, más adelante dicen:

A 10: Profe, no tiene sentido que sea un humano.

Rocío: ¿Para vos qué es?

A 10: Una babosa, un ser extraño.

Rocío: ¿Para vos qué sentido tiene?

A 10: ¿Quién dijo que tiene que tener un sentido? Es ciencia ficción.

Rocío: ¿Qué pasa con este ser? Dice que respiraba y dejó de respirar con los ojos llenos de agua.

A 8: Es un robot.

Rocío: ¿Es un robot que respira, que llora?

A 11: Y bueno, en Wally, Wally llora.

Rocío: Bueno, pero estamos en este cuento. Yo no les quiero imponer un sentido, tenemos que construirlo entre todos.

A 15: Puede ser un alienígena que no puede aceptar regalos

Las experiencias lectoras de los alumnos habilitan estas interpretaciones irreverentes. Rocío no se conforma con el libre intercambio de interpretaciones o la conclusión “quién dijo que tiene que tener sentido”, ya que es el sentido o los sentidos lo que está en juego. Si bien la practicante insiste, contraargumenta, propone contraejemplos y focaliza la discusión en ciertos aspectos del texto, la mirada de los estudiantes no se modifica. Cuando en el aula se instala una auténtica comunidad, en la cual los participantes no siguen un protocolo lector rígido (vincular vida y obra del autor; establecer relaciones contextuales; interpretar en clave “genérica”) ni comparten el mismo recorrido (han leído otros textos, visto otras películas, realizado otros consumos culturales) entonces, los sentidos estallan. Lo que el texto *da que decir*, siguiendo a Larrosa, no es lo que estamos habituados a escuchar y eso exige que el docente que no asuma la actitud pasiva y complaciente de aceptar cualquier lectura, pero que tampoco imponga la propia. Exhibe sus argumentos, muestra y fundamenta su interpretación, cuestiona incluso lo cuestionable en las demás, y en este intercambio, en lugar de enseñar *su* lectura, intenta enseñar a leer.

Ni exiliados, ni a la deriva

No se trata de elegir textos sencillos, sino escrituras porosas, ricas en zonas de indeterminación, que permitan a los lectores desplegar sus hipótesis y lleven a mediador a “intentar comprender las lecturas supuestamente no correctas”, como diría Bajour (2010). En este sentido, la autora agrega:

“La predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica e ideológica en toda conversación sobre libros ya que supone partir de la base de que las significaciones o los modos de entrar a los textos no están dados de antemano o que hay alguien, en este caso el docente, que tiene la llave de la verdad.”

No se trata de dejar a los alumnos “a la deriva” en una lectura superficial donde cada cual colma esos huecos como le parece porque la literatura “no tiene que tener sentido”, sino que al contrario, se busca justificar la propia lectura, volver al texto, escuchar a los demás

No se trata de imponer sentidos en cuya construcción los alumnos no han participado o delimitar una lectura cerrada que los exilia a la zona de quienes no producen sino que reciben pasivamente las interpretaciones ya clausuradas por los expertos. A través del diálogo, de la lectura compartida, la escuela puede brindar la oportunidad para que cada alumno y el grupo en su conjunto –incluido el docente– se afiancen como lectores. Dice Teresa Colomer:

“... si el acceso a la lectura implica hacer entrar en juego la valoración personal, la necesidad de formación interpretativa recuerda que la resonancia de una obra en el lector se produce siempre en el interior de una colectividad. No se trata, pues, de abandonar a los alumnos al disfrute subjetivo del texto,

a una interpretación empobrecedoramente comunicable, a una constatación empírica de si el efecto / de la lectura ha sido placentero o no a través del añadido de preguntas de trámite del tipo: '¿te ha gustado?, ¿qué cambiarías?'... compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlos." (2005: 198-199)

Tal como esta misma autora señala, los alumnos que participan de estas experiencias se habitúan con una destreza y agilidad sorprendente a recorrer estos caminos escarpados y difíciles: perciben la intertextualidad, encuentran marcas autorreferenciales, descubren los rasgos característicos de ciertas poéticas de autor, se ríen ante las parodias y los recursos de humor, completan elipsis, disfrutan de estructuras paralelas y repeticiones... Si los textos les presentan desafíos; si los modos de leer y los gustos de los alumnos son tenidos en cuenta, no en tanto punto de llegada sino como un punto de partida; si se crean espacios para compartir; si se dialoga y se escucha; si no se obturan lecturas, entonces, la literatura en la escuela es posible. Es deber de los docentes generar este encuentro signado por el desafío, en lugar de la comodidad; por la movilización, en lugar de la pasividad; por la diversidad de voces, en lugar de la interpretación única. De esta forma, esos textos entran en diálogo con otras historias lectoras, tal vez para algunos, historias irrespetuosas con el texto literario.

Los alumnos en estas clases no aprendieron que "el cuento está hablando del exilio que sufrieron muchos argentinos durante la dictadura" y eso a veces preocupa a los practicantes. Tal vez habría que pensar que nuestro desafío no es que los alumnos "conozcan la interpretación" de cierto texto literario sino que vivencien la experiencia de leer literatura y discutir sus sentidos. Según Ana María Machado, éste es uno de los derechos fundamentales de los alumnos en tanto lectores: "...derecho a leer obras que les permitan establecer un diálogo entre las experiencias de sus vidas y el mundo de la palabra... Los libros ofrecidos... por medio de los canales institucionales no pueden estar destinados a formar consumidores para el mercado, repetidores de actitudes copiadas y entendedores de manuales de instrucción..." (1998: 27).

Referencias bibliográficas

- Bajour, Cecilia (2005) "*La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria*" Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura "Homenaje a Maite Alvarado". Universidad Nacional de San Martín.
- Bajour, Cecilia (2009) "Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura" *Imaginaria* N° 253. Disponible en www.imaginaria.com.ar
- Bajour, Cecilia (2010) "La conversación literaria como situación de enseñanza" *Imaginaria* N° 282. Disponible en www.imaginaria.com.ar
- Cañón, Mila y Hermida, Carola (2012) *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires – México: Novedades Educativas.
- Cañón, Mila; Hermida, Carola; Stapich, Elena (2006) "Leer literatura en la escuela: una cartografía de las prácticas" *Aristas*. Año III, N° 4, 131-157.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: FCE.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* México: FCE.
- Machado, Ana María (1998). *Buenas palabras. Malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Montes, Graciela (2007) *La gran ocasión*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en www.men.org.ar
- Rosenblatt, Louise (2003) *La literatura como exploración* México: FCE.