

Formación docente y selección de textos: desafíos para aquellos que serán los que “dan para leer”

POR PAULA LABEUR

Resumen: Qué dar para leer constituye una de las preguntas que atraviesan toda la práctica profesional de un profesor en Letras. Qué textos seleccionar y de qué modos leerlos son interrogantes que se instalan en el cruce de los cánones académico, personal, alternativo, escolar; en relación con tradiciones escolares; con representaciones de la lectura y lo literario que atraviesan a docentes e instituciones y en relación con los contextos concretos de la práctica docente en Lengua y Literatura. A partir de dos propuestas de trabajo en la formación de docentes en Letras se ponen en escena y se analizan algunos de los desafíos con los que se encuentran aquellos lectores especializados que comienzan a preguntarse por el lugar de profesor de Lengua y Literatura y su relación con la elección de los textos en la formación de lectores.

Palabras clave: selección, representaciones, formación docente.

Abstract: *What to give to read is one of the questions that go through all the professional practice of a professor in Letters. What texts to select and in what ways to read them are questions that are installed in the crossing of the academic, personal, alternative, school fees; In relation to school traditions; With representations of the reading and the literary that cross to teachers and institutions and in relation to the concrete contexts of the teaching practice in Language and Literature. From two proposals of work in the formation of teachers in Letters are put on the scene and some of the challenges are analyzed with those that are specialized readers who begin to ask for the place of professor of Language and Literature and its relation with The choice of texts in the formation of readers.*

Keywords: *selection, representations, teacher training.*

Repensar el canon escolar: obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos sugeridos en la enseñanza literaria actual

Dir. Marinela Pionetti

ENFOQUES: DOSSIER N° 4

Formación docente y selección de textos: desafíos para aquellos que serán los que “dan para leer”

Paula Labeur¹

Pensar el equipaje o los modos de leer

Mientras descarga sobre el escritorio con evidente alivio una mochila similar a la de una cuya imagen se proyecta en el pizarrón, la profesora aclara que en los vuelos de cabotaje el peso máximo admitido en el equipaje de cabina en la clase turista es de cinco kilos. La imagen es la que puede encontrar cualquiera que necesite averiguar qué equipaje puede transportar en la página de una aerolínea; la profesora parece haber consultado una de esas páginas. Aprovechando el silencio que se produce en el aula por la rareza de la información con tanta seguridad brindada – hay que aclarar que se trata de una clase de didáctica de la lengua y la literatura en un profesorado en Letras

¹ Profesora adjunta de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras, FyL, Universidad de Buenos Aires. Coordina talleres de lectura y escritura en la Especialización en enseñanza de la lengua y la literatura (UNIPE) y el Profesorado Universitario en Letras (UNSAM) donde dicta la materia Didáctica de la Literatura.

y no de una capacitación en seguridad aeroportuaria- la profesora va extrayendo uno a uno los libros que se encuentran en esa mochila y describe alguna de sus características.

Un *Si una noche de invierno un viajero* de Ítalo Calvino en edición de bolsillo de la vieja editorial Bruguera, tapa blanda, con letra grande pero bastante apretada que pesa 200 gramos. De la editorial Beatriz Viterbo, Un *El tilo* de César Aira, un libro finito, pero de páginas gruesas; con tipografía chica, pero muy aireada que pesa 150 gramos. Un *Homero, Ilíada* de Alessandro Baricco: un compacto de Anagrama, tapa blanda de 190 páginas que pesa 200 gramos. Una *Ilíada y Odisea* de la editorial Sigmar, una reedición del año 1999; formato grande, tapas duras, hojas acartulinadas con ilustraciones pastel que pesa 700 gramos. Un *2666* de Roberto Bolaño; es también un compacto de Anagrama pero de tapa dura y 1130 páginas que pesa 1200 gramos. Un anillado de *Pensar/clasificar* de Georges Perec fotocopiado doble faz con todos los paratextos que pesa 200 gramos; el anillado es bastante finito porque el original lo es; tiene 130 páginas como *El tilo*, pero pesa 50 gramos más. Un *El largo adiós* de Raymond Chandler de la editorial Seix Barral al que le quedan 457 páginas, tiene la tapa de atrás reconstituida con papel microcorrugado para preservar el índice; pesa medio kilo. Un *Pasado negro* de Rubem Fonseca de la colección Seix Barral de la editorial Sudamericana Planeta; tiene 222 páginas de tipografía apretada y hojas gruesas; con la bandita elástica que evita que se desparrame para todos lados llega a pesar 300 gramos. Un *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas de la editorial Porrúa sin las tapas, con 380 páginas porque le faltan las últimas que tenían otros títulos, muchos, de la editorial más las dos banditas elásticas que lo sostienen pesa 600 gramos. Y un *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak de editorial Alfaguara que tiene 24 hojas, pero satinadas y con ilustraciones y tapa dura de 700 gramos de peso. La profesora parece contenta cuando informa que la suma del peso de esos diez libros cuidadosamente apilados ahora en el escritorio es de 4750 gramos, casi el máximo permitido para subir como equipaje a la cabina de un vuelo de cabotaje en la clase turista.

Antes de que proliferen los murmullos y las caras de estupor, la profesora presenta la consigna de trabajo para esa clase:

Usted se va de viaje. El destino es incierto; irá resolviendo sobre la marcha. La duración, también. Ante un viaje de estas características, usted debe decidir qué diez libros que no superen los cinco kilos se llevaría en una valija y explicar brevemente por qué. Una restricción: ninguno de los libros puede ser la obra completa de un autor; cada libro tiene que ser una obra.

Claro que cualquier viajero frecuente podría decir que para qué preocuparse por el peso de los libros si es posible llevar no diez, sino veinte, cien, mil en un lector digital, una tableta, la netbook, un pendrive...pero parece que si el viajero es un estudiante de Letras el libro sigue siendo un libro en papel, un objeto querido, valorado, atesorado con el que se trama una relación corporal de posesión y manipulación y ninguno de los presentes se opone a esta restricción de la consigna.

Mientras los alumnos empiezan a pensar en valijas, la profesora lee las categorías que Calvino organiza para hablar de los libros que su personaje, el Lector, encuentra en una librería cuando busca el volumen que quiere terminar de leer en *Si una noche de invierno un viajero*, el primero de los libros de la mochila.

Libros Que Si Tuvieras Más Vidas Que Vivir Ciertamente Los Leerías También De Buen Grado Pero Por Desgracia Los Días Que Tienes Que Vivir Son Los Que Son. Con rápido movimiento saltas sobre ellos y llegas en medio de las falanges de los Libros Que Tienes Intención De Leer Aunque Antes Deberías Leer Otros, de los Libros Demasiado Caros Que Podrías Esperar A Comprarlos Cuando Los Revendan A Mitad De Precio, de los Libros Ídem de Ídem Cuando Los Reediten En Bolsillo, de Los Libros Que Podrías Pedirle A Alguien Que Te Preste, de los Libros Que Todos Han Leído Con Que Es Casi Como Si Los Hubieras Leído También Tú. Eludiendo estos asaltos llegas bajo las torres del fortín, donde ofrecen resistencia

Los Libros Que Hace Mucho Tiempo Tienes Programado Leer,
 Los Libros Que Buscabas Desde Hace Años Sin Encontrarlos,
 Libros Que Se Refieren A Algo Que Te Interesa En Este Momento,
 Los Libros Que Quieres Tener Al Alcance De La Mano Por Si Acaso,
 Los Libros Que Podrías Apartar Para Leerlos A Lo Mejor Este Verano,
 Los Libros Que Te Faltan Para Colocarlos Junto A Otros Libros En Tu Estantería,
 Los Libros Que Te Inspiran Una Curiosidad Repentina, Frenética Y No Claramente Justificable.

Hete aquí que te ha sido posible reducir el número ilimitado de fuerzas en presencia a un conjunto muy grande, sí, pero en cualquier caso calculable con un número finito, aunque este relativo alivio se vea acechado por las

emboscadas de los Libros Leídos Hace Tanto Tiempo Que Sería Hora De Releerlos y de los Libros Que Has Fingido Siempre Haber Leído Mientras Que Ya Sería Hora De Que Te Decidieses A Leerlos De Veras. (1980, p. 11)

Cuando la profesora propone armar una mochila con diez libros que no pesen más de cinco kilos y justificarla tiene por objetivo empezar a desnaturalizar una práctica que los alumnos tienen/ tenemos naturalizada - la de la lectura (en general, y de la lectura de literatura en particular)- y empezar a pensar la lectura como una práctica sociocultural marcada y enmarcada en convenciones que aprendemos y enseñamos en los contextos de circulación en los que tiene lugar.

El desacomodamiento inicial se da en esta actividad en la relación libro / peso. Quienes estudiamos Letras no solemos considerar la magnitud de la obra en su presencia material (cuánto mide, cuánto pesa) y ponemos a jugar otras variables: el concepto de obra, de autor, de texto, de legitimidad, de estilo, de pertenencia a un movimiento o una literatura nacional, de clásico, de novedad, de género, etc. Pero pensar en peso y extensión no es una variable que sea ajena a lo literario. ¿Tan largo? ¿Tantas páginas?- es un reclamo frecuente de los alumnos después de la sugestiva presentación amorosa o solemne del texto por parte del docente en la escuela media. Y de pronto género, autor, importancia del texto en la tradición, reflexión sobre el mundo de referencia, tema, procedimientos o lo que sea que haya pensado el profesor para seleccionar la obra se opaca ante las treinta repentinas hojas que pone frente a los ojos de sus alumnos. Que un libro no tenga un peso que aplaste a su lector es también una preocupación de los editores cuando seleccionan gramajes de papel o tipografías pequeñas o poco aireadas para que un libro extenso resulte transportable o dividen en volúmenes una obra única.

La obligación de la consigna (tener en cuenta el peso para no pasarse de los cinco kilos) pone, entonces, en primer plano una variable que en general no contamos como lectores de literatura (y que probablemente sí tienen en cuenta aquellos que ya son docentes en la escuela media y consideran la extensión de los textos que proponen leer al descartar aquellos que por su magnitud imaginan que no serán leídos. O por su precio, una variable que aquí no estamos considerando, pero que “pesa” cuando se

trata de proponer textos para la escuela.) Elegir por el peso o teniendo en cuenta el peso es, en la consigna de la profesora, un primer paso para distanciarnos de nuestros modos de leer y mirarlos en perspectiva al tener que considerar uno, que en general no consideramos.

Cuando los alumnos tienen sus valijas armadas, la puesta en común trae algunas sorpresas. Casi todos los libros seleccionados son obras literarias. Esa restricción no estaba en la consigna, no fue ninguna indicación supletoria y sin embargo, todas las valijas –incluida la que armó la profesora- acomodan en los cinco kilos casi solo textos literarios.

Aquí entonces la profesora se detiene y señala esta coincidencia. La generaliza. Dice: parece que cuando a un estudiante de Letras que quiere ser profesor de Lengua y literatura le piden que arme una valija con diez libros piensa libros como sinónimo de literatura, leer como leer literatura.

Los alumnos piensan en este asunto. Aventuran que los estudiantes de Historia pondrían libros de Historia, quizás ensayos y los de Antropología llevarían algo de la obra de Levy Strauss. ¿No llevarían literatura?-se pregunta en voz alta la profesora. Y sigue: ¿un anestesista no llevaría literatura? ¿Un plomero llevaría solo guías de instalaciones sanitarias cuando arma su valija para un viaje con destino incierto? Y pensando al revés: un estudiante de Letras ¿no llevaría teoría literaria o lingüística para leer en un viaje? ¿O no llevaría algún libro que no estuviera dentro de su campo de estudios?

Por supuesto estas preguntas no tienen una respuesta única (y sería por demás osado ocupar los zapatos de quienes no somos, algo que la profesora propondrá solo más adelante), pero sirven para intentar develar las representaciones acerca de la lectura que tenemos instaladas porque somos las personas que somos y seguir problematizando la mirada sobre las prácticas de lectura y la relación que hemos ido construyendo con la palabra escrita con los contenidos de tantas valijas a la vista. Qué es leer, qué es leer literatura son las preguntas inquietantes que dan vueltas en un aula llena de personas que eligieron estudiar Letras, que están eligiendo ser profesores de

Letras, que se imaginan (o ya son) esas personas que en la escuela media seleccionan los textos -¿qué textos?- que otros leerán.

¿Tranquiliza saber que la consigna hablaba de un viaje nada más? No se trataba de seleccionar, como señalaron algunos alumnos inspirados en las categorías de Ítalo Calvino,

la Mochila Que Quiero Que Encuentren Si Me Muero Esta Noche en la que quizás tendría que presentarse el Sujeto Lector Que Soy o la Mochila Que Dejaría A Mis Tataranietos que quizás apuntaría a incluir aquellos libros que no tendrían que dejar de circular en Occidente según el Sujeto Lector Especialista Que Soy.

Obviamente la tranquilidad dura bien poco y las ideas de pensar en diez libros que congelen a un lector en una sola valija o que lo vuelvan responsable de fijar el canon (¿occidental-latinoamericano-argentino?) para futuras generaciones de lectores (solo) colabora a amplificar los márgenes del problema: ¿quién es ese Sujeto Lector? ¿Soy el lector viajero o el lector especialista? ¿qué lector soy? ¿Qué leí o debería leer para definir las lecturas de los otros?² ¿Qué relaciones se traman entre mi yo lector y el contexto en el que leo? ¿Yo Sujeto Lector es EL Lector? ¿Hay un modelo de lector al que responda mi Yo Lector? ¿Hay un modelo de Lector al que deban responder los lectores?

Si volvemos a las valijas trabajosamente preparadas encontramos casi exclusivamente literatura (algo que uno hace con una finalidad autorreferente, según se afirmó en esa clase), una literatura que es mayoritariamente narrativa que incluye historietas en algunas mochilas (con la etiqueta de “novela gráfica”). El kilaje restante se completa con poesía y ensayos que remiten a algún tema específico (“algo sobre peronismo”, “algo sobre marxismo”) o un área de saber (“algo de sociología”). En algunas mochilas aparecen algunos *Hamlet* o *Macbeth* para asegurar la presencia de la literatura dramática.

²Aunque muchos de los textos seleccionados para viajar con destino incierto respondían al canon académico, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra no aparecía en ninguna de las mochilas que se abrieron durante esa clase de didáctica de la lengua y la literatura de un profesorado en Letras. Ante el descubrimiento, los alumnos presentes defendieron con pasión la idea de que esa novela no podía faltar. Ausencia y presencia ineludible son un punto interesante para seguir pensando.

Esta división genérica (narrativa-lírica-teatro-ensayo) es una categorización que surge “naturalmente” en el comentario de las mochilas. Dada la consigna -se pregunta la profesora- ¿por qué no podríamos organizar los libros seleccionados en menos de medio kilo-entre medio y un kilo- más de un kilo? U ordenarlos por su formato en grande-mediano-chico como tantos objetos del mercado. También se podría pensar en la edición (rústica o de lujo); o en las tapas: blandas, duras, existentes/inexistentes, con solapa/sin solapa...O podrían organizarse por autor. O por editorial. O por fechas de producción. Libros que pagan derechos de autor y libros que no. O podrían organizarse por lenguas en las que fueron originalmente escritos. O por literaturas nacionales. O los que tienen ilustraciones y los que no. O los que son traducciones y los que no. O...Dicho de otro modo: ¿por qué organizaríamos los libros en géneros sin más? O ¿podríamos pensar que hay otros modos de organizar los libros que no son los que por algún motivo se nos ocurren en seguida? O ¿por qué estos modos se nos ocurren tan en seguida que no nos dejan ni pensar en otros? ¿Cómo es que eso ocurre?

Armando mochilas, revisando su contenido, discutiendo las elecciones de cinco kilos de libros nos encontramos –dice la profesora- con que leer es (casi siempre) leer literatura, esa lectura no persigue un fin pragmático, los textos –que legitima una institución, la academia- se organizan en géneros y aparecen editados por editoriales de circulación general. Delimitar esta representación de la lectura –que es la representación que sostiene ese colectivo en esa clase- y desnaturalizarla es el primer paso –arduo, complicado, trabajoso- para empezar a pensar en otros modos de leer que quizás nos resulten (hoy) extraños (pero que quizás no eran extraños para nuestros yo lectores de hace tiempo, cuando no estudiábamos Letras).

O quizás, nos dice Elsie Rockwell

Tal vez los académicos somos los extraños, los “otros”, por las formas en que leemos. En el mundo académico, la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral. La acumulación de libros, como bienes de prestigio, es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada, aun cuando sea imposible terminar de leer los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual, para el cual se tiene tiempo, que

ocurre en librerías /.../ El acceso a bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados.

En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de los libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas a pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía /.../ Sobre todo, es necesario saber a qué corriente pertenece o con quien polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. (1992, p. 46)

Poder reflexionar en unas y otras representaciones de lectura, ver a la lectura como una práctica sociocultural que tiene distintas modalidades en distintos contextos, poner en cuestión “las propias representaciones del libro y la lectura, de esos supuestos previos positivos y normativos que se atribuyen a la lectura” (Peroni, 2003, p. 22), revisar algunas legitimidades respecto de la lectura de literatura y apropiación del material impreso, explorar los distintos modos de leer que entran en juego cuando los lectores no somos solo nosotros, los profesores de Letras, son cuestiones que la profesora pone en foco en una clase en la que se forman profesores de Lengua y Literatura, esos que elegirán aquello que “darán para leer”, una decisión compleja que se juega no solo en la elección del texto, sino también en los modos de leerlo que –como espacio de negociación, diálogo, encuentro- podrán propiciar (o no) en las aulas en las que los textos circularán.

Caminar un mapa o explorar el campo

Por supuesto, la selección de qué dar para leer no se produce –en las instituciones- en el casi leve –en comparación- desafío de llenar una mochila con libros que no pasen de diez y no excedan los cinco kilos. Por eso la profesora vuelve a los intrínquilis que plantea ser ese lector que “da para leer” porque es el profesor de Lengua y Literatura en la escuela media. Para eso invita a ser Gulliver por un rato, un Gulliver recién llegado a extrañas costas:

Cuando estuve a alguna distancia de los piratas descubrí con mi anteojo de bolsillo varias islas al Sudeste. Largué la vela con el designio de llegar, aprovechando el viento suave que soplabá, a la más próxima de estas islas, lo que conseguí en unas tres horas. Era toda peñascosa; encontré, no obstante, muchos huevos de pájaros, y haciendo fuego prendí algunos brezos y algas secas y en ellos asé los huevos.³

Imaginemos por un momento- propone la profesora- que en lugar de huevos y algas secas para encender un fuego reconfortante, el desorientado viajero encontrara alguna de las propuestas que las jurisdicciones hacen para leer literatura en la escuela secundaria: “Imagine que usted es Gulliver en el tercer viaje. Escriba el apartado referido a la selección de textos para enseñar literatura en la escuela secundaria de esa sociedad que ahora visita.”

Gulliver leería en los Lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires para la Escuela Secundaria Superior que se propone organizar los textos según el pintoresco concepto de cosmovisiones tomado de Teresa Colomer, un concepto que deviene de “una noción filosófica asociada al modo en que el hombre configura su imagen de mundo de acuerdo con sus representaciones mentales comprendidas y verbalizadas mediante los textos literarios” (Pionetti, 2012, p. 11). Las distintas cosmovisiones organizan los textos que podrían seleccionarse para los tres años de la Escuela Secundaria Superior: en 4º año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5º las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6º, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación. “El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras” (2010, p. 15) explican los lineamientos.

Por ejemplo, pensar en una cosmovisión realista no se limita al realismo como movimiento estético, sino que se pueden incluir obras de diversos tipos que van desde la poesía social de Raúl González Tuñón o de Pablo Neruda, hasta relatos contemporáneos como “Final de juego” de Julio Cortázar o “Conejo”, de Abelardo

³ Se trata de un fragmento de la tercera parte de *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift y cumple con la función de invitar a ensayar la mirada extrañada del viajero en tierras extrañas, más allá del conocimiento del texto.

Castillo. Hablar de una mirada trágica, no necesariamente remite a las tragedias griegas, ni siquiera a todas las obras teatrales que pertenecen a la tragedia; también podemos pensar en poemas de César Vallejo, de Miguel Hernández, de Alejandra Pizarnik, en los cuentos brutales de Abelardo Castillo o en algunas novelas de Héctor Tizón como *El cantar del profeta* y *El bandido*.

El azorado viajero podría encontrarse también fragmentos de *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*, una propuesta de lectura en el nivel medio de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en la que los textos se organizan en narrativa - *Bestiario*, de Gustavo Roldán; *La furia y otros cuentos*, de Silvina Ocampo; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig y *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh- y poesía -“Poema, poesía, poeticidad”, dedicado al trabajo con diversos textos de poetas argentinos y latinoamericanos, “a partir de la certeza de que la escuela debe hacerse cargo de la incomodidad que produce el género y de problematizar los modos ideológicos reductivos con los que se la asocia –confesión, producción de belleza, tópicos graves o sublimes.” La propuesta menciona la presencia o ausencia de los textos seleccionados en la biblioteca que entregó la Dirección de Cultura y Educación a las escuelas de la provincia, pero no señala la relación con las cosmovisiones de los lineamientos curriculares.

Si Gulliver leyera en cambio el recorte del eje de lectura literaria del eje Lectura de los lineamientos curriculares producidos por el Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, vería que sin dar nombres de obras, los textos se agrupan por años según el soporte, los temas, los movimientos con propuestas de distintos modos de lectura: compartida, intensiva, extensiva.

Imagina la profesora –y es por eso que convoca a ponerse en los zapatos de Gulliver y sus ojos- una sorpresa extrañada de los alumnos futuros docentes frente a las propuestas jurisdiccionales. En estas nuevas tierras, las decisiones curriculares no son las provistas por las herramientas teóricas de la formación y resultan bastante ajenas a un estudiante de Letras que quizás las cuestiona en este ámbito. Sin embargo – y entonces los alumnos viajeros tendrán que ver cómo conjugan la sorpresa con viejos conocidos- en la práctica muchas de estas decisiones se imponen desde los

departamentos escolares o los docentes en ejercicio, desde los manuales o la misma biografía escolar de los alumnos ahora especialistas en Letras.

Una primera concepción se funda en las obras legítimas y su carisma y apunta a que el alumno entre en comunión con ellas o, por lo menos, con el discurso acerca de ellas (Privat, 2001, p. 47). Esta relación con las obras legítimas que se proponen como un patrimonio cultural del que no se puede permanecer al margen si se recorre la escolaridad secundaria se articulan en la idea de que enseñar literatura – en una concepción historicista/romántica- es contextualizar la obra dentro de la biografía y la producción del autor, y presentarla como un ejemplo de su poética o en una concepción historicista/retórica que supone que enseñar literatura es inscribir la obra dentro de un movimiento literario y reconocer las características de éste en ella, prestando especial atención a los procedimientos/recursos utilizados para crear la obra. (Díaz Sunico, 2000, p. 25). En propuestas más actuales –que conviven con las anteriores- y que podríamos llamar genérico/retóricas en consonancia con las clasificaciones de Díaz Súnico - enseñar literatura es inscribir la obra dentro de un género y especie (el cuento fantástico, tradicional, policial, de ciencia ficción; la poesía de vanguardia; el grotesco, el teatro del absurdo) y reconocer las características de estos en ella, prestando especial atención a los procedimientos/recursos utilizados para crear la obra lo que vuelve a la lectura, una tautología.

Otra representación acerca de qué es enseñar literatura responde a una concepción academicista, que considera a la literatura casi como un sinónimo de la teoría, y transforma a la teoría literaria en un contenido escolar en sí mismo (Bombini, 1996, p. 213) Esta reproducción de saberes del ámbito universitario en el ámbito escolar respondería a una necesidad de desmitificar ciertos saberes tradicionalmente legitimados por la escuela pues implican una “gran mentira” hacia los alumnos.

En el otro extremo de estas concepciones –pero que puede aparecer conviviendo en la práctica del aula - aparece la lectura de literatura como una lectura de placer – que quizás llega de una lectura paratextual de “El placer del texto” de Roland Barthes como señala Díaz Súnico (2005, p. 25), en la que los alumnos leen despreocupadamente porque “les gusta” aquello que se les propone. Poco legitimadas

la lectura de estos textos⁴ no suele avanzar mucho más allá del tema para lo que no es necesario poner a jugar –en términos de interpretación- los saberes disciplinares de Lengua y Literatura.

Nuevos asombros llegan a las manos de los ya desconcertados viajeros: ahora leen breves escenas de prácticas efectivamente ocurridas en las aulas de las escuelas.

- a. Los jóvenes estudiantes, me propusieron, por un momento, dejar todos mis libros y me llevaron a descubrir un mundo virtual lleno de otros textos que ellos sí querían leer. ‘¿Por qué no leemos en Wattpad?’ fue la propuesta tímida de una estudiante en aquella discusión sobre la literatura en la planificación para ese año. Como yo desconocía totalmente de qué se trataba, todos sacaron sus celulares –a pesar del cartel en la pared que anunciaba la prohibición del dispositivo electrónico- y comenzaron a mostrarme –desde el lugar del saber- la plataforma virtual. Lo que más me llamó la atención es que aquéllos que se proclamaban como no lectores, seguían a escritores en Wattpad. Otra forma de lectura que ellos no creyeron pertinente nombrar cuando yo, durante el comienzo del período escolar, les preguntaba qué leían por fuera del aula y, en su gran mayoría, habían respondido que no les gustaba leer. (Sorrentino, 2016)

- b. Llevo en la mochila “Poema del amigo” de Vinicius de Moraes, el “Soneto” de Francisco Luis Bernández, “La boca” de Miguel Hernández, los poemas cinco, quince y veinte de los Veinte poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda, “Piú avanti” de Almafuerte, “Quebrá la luna” de Gioconda Belli y “Dos palabras” de Alfonsina Storni. Alguno está en un libro; otros, fotocopiados, algunos otros, bajados de Internet. Practiqué leerlos en voz alta, entonarlos, encontrar su musicalidad y una cadencia que seduzca a los alumnos. El proyecto que tengo en mente es la licuadora poética y empieza

⁴ En general, la selección de estas lecturas no coincide con la que los jóvenes hacen por fuera de la escuela. Si bien estas son difíciles de rastrear, podemos atender a aquellas experiencias de lecturas que se hacen públicas en los canales de YouTube. Los jóvenes booktubers comentan una enorme cantidad de textos de literatura expresamente escrita para jóvenes que no tiene –en general- llegada a la escuela.

con una declamación. Teatralizar cada poema de modo tal de extrañar a los alumnos. Un escenario de lectura inesperado resultará en un silencio atento que permitirá escuchar lo que dice un poema. Declamo. Risitas. Risas. Silencio. Escucha atenta. Hablan Vinicius, Hernández, Neruda, Storni...Ahora leen los alumnos: primero serios, después se animan los más jocosos: el poema cambia según la entonación que los chicos van encontrando. Quizás el ritmo del rap, ¿qué pasa con la escucha si se rapea un poema? Apropiarse del texto y manipular sus sentidos permite aflojar la neurona poética, y los alumnos comentan los poemas y dicen qué les dice. Y eligen, cada uno, los fragmentos que más les han gustado para empezar a escribir su propio texto. Escriben más versos, escriben estrofas. Pretendo una métrica fija con poco éxito, abandono la pretensión y entonces las discusiones van por el lado de la metáfora, la comparación, la hipérbole, la antítesis, la repetición, las imágenes. Hay que ir y venir de los poemas originales y ver qué hacen, hacer lo mismo o diferente con los recursos poéticos. Y al mismo tiempo empezar a buscar imágenes: lingüísticas y plásticas. El poema escrito se reconfigura con la imagen plástica y viceversa. Los versos propios se siguen mezclando con los ajenos que ahora son propios y dialogan con las imágenes plásticas alrededor de un tema principal. Ahora solo queda corregir. Corrección, corrección, corrección y así hasta que el poema quede bien. “Bien” es una linda piedra de toque para pensar en qué es eso que es lo literario. Cuando el poema suena bien, se ve bien, se escucha bien. Hay que grabar los versos y sincronizarlos en el movie maker con las imágenes, editar el poema. El último paso es subir los audiovisuales poéticos a YouTube, publicarlos, echarlos a rodar. (Registros de la profesora Noelia Alegre que se desempeña en escuelas de Garín, 2015)

- c. El profesor seleccionó una serie de leyendas de orígenes diversos que fue leyendo y discutiendo en clase con los alumnos. Pueblos originarios, historias traídas de Europa, algún mito clásico... Cuando llegó el momento de escribir repartió barajas; cada baraja es una ilustración. Cada ilustración propone una

situación. Los chicos tenían que escribir la leyenda que puede estar contando la carta. Una alumna escribe:

El niño de la montaña

Había una vez un niño que tenía la tarea de hacer nieve. Los hacedores de nieve, por su trabajo, están atrapados y solos. Por eso el niño, veía desde su ventana, con mucha tristeza el mundo al que no podía llegar.

Alguien dice que ese es John Snow de *Juego de tronos*. El curso deja las leyendas para zambullirse en el comentario de una saga que la mayoría había visto bajada de internet. (E.R., escena a partir de observaciones de clases, Didáctica Especial y prácticas de la enseñanza, FyL, UBA, 2014)

d. Llevé a cabo la observación en la clase de Literatura de 3° año del Bachillerato Popular con orientación en Cooperativismo. La pareja pedagógica a cargo realiza integración con la materia Cooperativismo, para la que los alumnos proyectan una actividad con el fin de reunir fondos para el proyecto anual. Esta actividad consiste en la confección de ocho postales, número determinado por las dimensiones de los pliegos a imprimir. Cada postal contendrá, de un lado, fragmentos de la letra de una canción, y del otro, una imagen del autor de la canción. La integración con la materia Literatura consiste en la selección de las canciones que conformarán las postales. Para eso la pareja pedagógica asignó al curso la consigna de proponer canciones de cualquier género, en español y que traten temáticas sociales, para después elegir de entre estas las que formen parte de las postales. Durante las clases se realiza la lectura de las letras de las canciones propuestas y se reproducen también en algunos casos los videos correspondientes a través de la página Youtube, utilizando una notebook que pertenece al aula. (M.B., escena a partir de observaciones de clases, Didáctica Especial y prácticas de la enseñanza, FyL, UBA, 2014)

e. Cuando la practicante llega al curso de la escuela de Avellaneda que será aquel en el que hará su residencia, ese momento inaugural en el que se hará cargo de un grupo de segundo año de 34 chicos de entre trece y catorce años para dar sus primeras clases de Lengua y Literatura, la profesora titular del curso la sorprende con la imposición de que tendrá que dar *Rafaela*, que es lo que sigue

en el programa. ¿*Rafaela*? La practicante ni sabe qué es *Rafaela*, Pero la profesora titular dice que a los chicos les gusta leer, que el momento de la lectura es un momento gratificante y que les gustará leer *Rafaela* así que sin discusiones el tema de la residencia, el momento inaugural, el pasaje de alumna avanzada a profesora será, sí, *Rafaela*. (Reconstrucción de trabajo en clase, Residencia, IES N° 1 “Alicia Moreau de Justo”, 2016)

La mirada de sorpresa del viajero pronto se transforma en un esfuerzo interpretativo por hacer entrar en categorías reconocibles estos emergentes de la práctica que se abren lugar en los marcos amplios de los lineamientos curriculares y las tradiciones escolares de lectura. Leer canciones -que entonces son literatura- para hacer postales con sus exigencias de impresión, retomar los saberes disciplinares de la mano de John Snow y los personajes de una serie audiovisual , producir textos digitales a partir de poemas legitimados por la escuela, por la academia; leer desde los saberes disciplinares textos no legitimados por el canon académico, analizar los nuevos espacios de productores-consumidores de la mano de aquellos textos escritos por jóvenes en las plataformas digitales ...Recorrer y cruzar las múltiples posibilidades de selección de textos –apuesta la profesora- habilitaría a asomarse a la complejidad del objeto literatura en la institución escolar y verla como a “la institución literaria” indisociablemente constituida por luchas simbólicas, instancias de legitimación, maniobras económicas, discursos mediáticos” en palabras de Privat (2001, p. 57).

Lectores/profesores que dan para leer

Zonas más conservadoras y otras más renovadoras, espacios en disputa o en convivencia en las prácticas que ocurren en las escuelas en diálogo con los documentos curriculares, las tradiciones escolares, las ofertas editoriales o los “a pedido del público” y los distintos modos de leer resultan un prisma para –en la formación docente en Letras y de la mano de estas dos escenas como situaciones desafiantes - ir pensando a la institución escuela en relación con la hegemonía, las

discusiones, las tensiones que sacan al concepto de canon escolar de una representación rígida e inamovible.

Qué les doy para leer y las decisiones consecuentes es la pregunta que atraviesa toda la vida profesional docente, con las premuras acuciantes de marzo y los maravillosos proyectos para el año que viene de noviembre. Es la pregunta que invita a adentrarse en el panorama tensionado de la selección de textos pensando el problema como una cuestión epistemológica que reflexiona acerca de qué interrogantes formularle a la práctica y decidir en ella. Es también la pregunta por un canon escolar posible en sus tensiones con el canon académico, el canon personal, el canon alternativo (Fowler, 1988, p. 97) cuando ese lector -viajero que circula por tierras ajenas, en términos de de Certeau (1999, p. 181) ya no se dedica a la caza furtiva sino que – como profesor- expone sus resultados e invita a hacer otros en una comunidad de lectura que es el aula.

Como la otra cara del dar para leer, formar lectores no es –si pensamos en los múltiples modos posibles de apropiarse de los textos- imponer un modo de leer o definir de una vez y para siempre qué leer, sino de lograr, en el contexto polifónico de un aula, habilitar los distintivos modos de apropiación de los materiales culturales (Chartier, 1997) y poder pensar también acerca de ellos.

Formar lectores podría ser en estas aulas encontrar los modos de que los alumnos se adueñen de esas operaciones reservadas a los teóricos y críticos, a la lectura culta, a la lectura legitimada (de Certeau, 1999 182) y hagan suya la cultura letrada apropiándose, reapropiándose desde sus propios lentes y objetos de lectura al tiempo que van dialogando con los saberes disciplinares que la escuela pone a disposición para enriquecer y complejizar la mirada sobre eso que pensamos como literatura, los textos, el mundo.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura: apuntes sobre la historia de una deuda en *Orbis Tertius*, Año I, Nros. 2 y 3.
- Calvino, I. (1980). *Si una noche de invierno un viajero*. Barcelona: Bruguera.
- Chartier, R. (1997). Del libro a la lectura. Lectores "populares" en el Renacimiento en *Bulletin Hispanique*, Volume 99, Número 1, pp. 309-324.
- De Certeau, M. (1999). Leer, una cacería furtiva en *La invención de lo cotidiano*, México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Súnico, M. (2000). El problema de las representaciones de la literatura en la formación docente en Letras en Bombini, G. (comp.) *Campo de la didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: FyL, UBA. Ficha de cátedra. pp. 23-32
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. III N° 3, diciembre. pp. 21-32
- Brachi, C. (coord.) (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Paz, M. P. (coord.) (2012). *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario en Garrido Gallardo, M.A. *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco libros.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *Contenidos para el nivel medio. Lengua y literatura*. Buenos Aires: Ministerio de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Peroni, M (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE.
- Pionetti, M. (2012). De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual en *Estudios de Teoría Literaria*, Año 1, Nro. 2, Facultad de Humanidades / UNMDP, pp. 7-15.

Privat, J-M (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura en *Lulú Coquette*.
Revista de didáctica de la lengua y la literatura, Buenos Aires, septiembre. pp.
47-65.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la letra escrita en México, *Revista Nueva Antropología*, julio, año XII, número 42.

Sorrentino, F. (mayo, 2016). Jóvenes descubridores y creadores: Wattpad y sus 'stories you'll love' en *Actas V Simposio de literatura infantil y juvenil en el Mercosur*, Cipolletti.