



Didáctica de la literatura: aportes de la perspectiva etnográfica

Eliana Marolo*

Introducción

Podemos empezar afirmando que en el campo de la didáctica de la literatura, hace décadas que se viene hablando de los mismos problemas que giran en torno a cuál es la mejor definición de literatura para llevar al aula, qué textos literarios seleccionar para incorporar en cada año, cómo motivar a los y las adolescentes que no leen, de qué manera trabajar la “comprensión lectora”, cómo “construir” a los y las jóvenes en lectores/as críticos/as y prepararlos/as así para el ejercicio de la ciudadanía, qué consignas de escritura y lectura literarias proponer; entre muchas otras cuestiones que se plantean como problemáticas, fundamentalmente, desde la mirada de los especialistas, los Diseños Curriculares y la formación docente; aunque incluso también desde los/as mismos/as educadores/as que suelen manifestar su preocupación en capacitaciones, jornadas y salas de profesores/as. Ante este estado de cosas, cabe preguntarse, entonces, “qué es lo que ‘fallaría’ para que se siga interpretando (...) que esos problemas históricos en cuanto persistirían requieren de su insistencia en su formulación y mismos tratamientos” (Cuesta en Troglia, 2019, p. 3).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente es que el presente trabajo procurará recorrer los principales aportes de la didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica, dado que entendemos que hoy se presenta, en nuestro país, como alternativa a la perspectiva sociocultural [1] que, si bien es la que viene dominando la escena desde hace dos décadas, ha mostrado cierto estancamiento al no poder ofrecer respuestas superadoras a esas problemáticas que persisten a pesar del paso del tiempo. Este desgaste termina por plasmar una mirada negativa de la escuela, del trabajo docente y de las y los estudiantes porque, por un lado, la juventud siempre suele ser presentada por sus carencias ya que las y los

* Eliana Marolo es Profesora de Lengua y Literatura (ISFD N°3), Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ), Especialista en Escritura y Literatura (INFoD) y Especialista en Educación y TIC (INFoD). Actualmente se desempeña como docente de Literatura y Prácticas del lenguaje en escuelas secundarias de Bahía Blanca.

elianaem1988@gmail.com

adolescentes son esos sujetos que hay que “moldear”, “construir” y sacar, a través de la lectura y escritura literarias, de esa supuesta pasividad en la que los sume la televisión, los videojuegos y las redes sociales; y, a su vez, los y las profesores/as siempre son quienes no están trabajando de manera correcta para conseguir esos objetivos (Dubin, 2019).

En este sentido, la enseñanza de la literatura de perspectiva etnográfica renueva el campo de la didáctica específica ya que busca situarse en el trabajo docente como unidad de análisis para sus desarrollos observando las recurrencias que se dan en las aulas, entendiendo a estas últimas como espacios vivos donde ocurre la enseñanza. De esta manera logra resignificar – e incluso reivindicar – la labor docente al postular que estos problemas que se presentan como históricos “no son responsabilidad de los/as docentes o de los/as estudiantes, sino que hay un desajuste entre lo que se propone y las realidades para las que se propone (...) y que sin un estudio de lo que efectivamente ocurre en las aulas, vamos a seguir en esta historia que se reactualiza agregando nuevos términos, pero que mantiene la misma matriz (...) definiendo *per se* los problemas, con qué enfoques se abordarían, qué contenidos, objetivos para que los/las docentes, en suma, los apliquen”. (Cuesta en Troglia, 2019, p. 3).

Didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica: marcos teóricos y conceptuales

Las investigaciones realizadas desde una didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica parten de una concepción de la escuela como construcción social que adquiere sus particularidades según el momento histórico singular, el lugar donde se sitúe y los sujetos que la habiten (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Teniendo en cuenta esto, proponen dejar de lado las abstracciones formales y reemplazar la histórica mirada “desde arriba” – que es la versión oficial, hegemónica y, por lo tanto, parcial – para centrarse en una mirada “desde abajo” que dé cuenta de la existencia de la historia “no documentada”, es decir, de aquella en la que se plasma “la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ellas de la acción de los sujetos particulares” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3) [2]. En este marco, los estudios de perspectiva etnográfica no parten de abstracciones ni de postulados de cómo debería ser la enseñanza, sino que se basan en datos recolectados en las aulas concretas a través de observaciones, de registros de clase, de análisis de resoluciones de consignas de los y las estudiantes, entre otros, que hacen posible la formulación de hipótesis de validez a partir de lo que efectivamente ocurre en las aulas de literatura contribuyendo, de esa manera, en “una tarea de documentar lo no documentado” (Dubin, 2015, p. 79). Tal como señala Carolina Cuesta, este movimiento metodológico y

epistemológico permite señalar que las clases de literatura se corresponden con una noción de lectura como acto social y cultural (Rockwell, 2005), es decir, como “negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos. Interacción a la que ninguna de las partes puede, o logra, sobredeterminar sus significados por sobre las otras” (Cuesta, 2019, p. 274).

Por otra parte, al asumir esta perspectiva en la didáctica de la literatura, se presenta la necesidad de revisar categorías y realizar reconceptualizaciones de los objetos de estudio porque “no necesariamente los intereses de una teoría literaria son consecuentes con los modos de leer literatura en las aulas” (Cuesta, 2010, p.8). Es por esta razón que los aportes provenientes de la sociocrítica y de los estudios culturales resultan fundamentales para renovar marcos teóricos y encontrar no soluciones sino, al menos, nuevas respuestas o modos distintos de abordar aquellas categorías que históricamente se han presentado como problemáticas: literatura, lectura, ficción, subjetividad; conceptos que van acompañados de una serie de axiomas escolares sobre la enseñanza de la literatura que necesitan ser repensados si queremos comprender aquellos significados, saberes, posicionamientos y creencias que los y las adolescentes ingresan a las aulas y ponen a circular en relación con la literatura.

En este sentido, la noción de discurso social de Marc Angenot (2010) resulta central porque permite correr a la literatura de ese lugar casi sagrado en el que siempre se la ha ubicado, “destabilarla”, para así poder ponerla a dialogar con una teoría general de los discursos sociales:

(...) podemos llamar "discurso social" (...) a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo *decible* –lo narrable y opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo. Se trata entonces de hacer aparecer un sistema regulador global (...). Lo que yo propongo es tomar *en su totalidad* la producción social del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el "sistema completo de los intereses de los cuales una sociedad está cargada" (Fossaert, 1983a: 331). Así, pienso en una operación radical de desclausuramiento que *sumerja* los campos discursivos tradicionalmente investigados como si existieran aislados y fueran autónomos (la literatura, la filosofía, los escritos científicos) en la totalidad de lo que se imprime y se enuncia institucionalmente. (Angenot, 2010, pp. 21-22).

Por su parte, y en la misma línea que Marc Angenot, Régine Robin habla de un objeto literario que ha eclosionado, que ha estallado frente al nuevo imaginario que han creado las nuevas tecnologías y la gran cultura de masas. Esto no significa que la literatura haya desaparecido sino que "a partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene

su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario" (Robin, 2002, p. 53). Se trata, entonces, de distintas formas de pensar lo literario que siempre son sociales, culturales e históricas y de aquí también el lugar central que adquieren los y las lectoras/es (que, en una clase, son tanto docentes como alumnos/as) ya que la producción de sentidos que expresa un texto literario siempre va a dialogar con las producciones de sentido de esos/as lectores/as quienes, además, van a establecer relaciones con otros discursos sociales porque, como dice Terry Eagleton nadie se aproxima a un texto como si fuese "culturalmente virgen" sino que todas las lecturas "se hallan firmemente entretejidas con el tipo social e histórico de individuos al que pertenecemos" (Eagleton, 1988, p. 58).

De esta manera se logra una apertura que saca a la literatura de su aislamiento para introducirla en la "amplia red interdiscursiva" (Robin, 2002, p. 55) permitiendo que adquieran otro sentido y valor aquellos comentarios de los y las estudiantes, dejados siempre de lado por la academia, en los que realizan analogías entre lo que leen en las clases de literatura y otros discursos sociales como noticias periodísticas, series, películas, videojuegos, anécdotas personales, entre muchos otros. Tal como señala Carolina Cuesta, "otro posicionamiento sobre la literatura (...) habilita también otro posicionamiento (...) sobre la enseñanza de la literatura, que reconozca la variabilidad de los modos de realización de eso que se llama la literatura en la disciplina escolar y el sistema educativo, pero también en otros espacios sociales [3]" (Cuesta, 2013, p. 105).

Modos de leer en el aula: literatura, consumos culturales y categorías que 'estallan'

Si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que en las diferentes situaciones de enseñanza de la literatura se expresan diversos modos de leer que dan cuenta de distintas formas de pensar lo literario que, por lo general, en el caso de las y los estudiantes:

están fundados en analogías (...) con lo que ellos consideran el mundo real. Estas reenvían constantemente al mecanismo de la ficción, pero no de manera objetivada, sino como forma de validar lo que ellos consideran real, en homologación a lo verdadero. A través de dichas analogías, los estudiantes definen sus gustos y señalan los saberes que pueden volverse explicación de los artificios. No obstante, esos saberes hablan de un objeto literatura diversificado, tanto de indagación como de enseñanza, y que, por lo tanto, contribuye a la desestabilización de la disciplina escolar y del trabajo docente. (Cuesta, 2019, p. 272).

Se trata, entonces de reconceptualizaciones y otras formas de pensar el objeto literario y las categorías históricamente ligadas a él, formas que exceden a aquellos conceptos clásicos

que aprendimos en nuestra formación docente y que nos obligan a ir más allá del texto literario en cuestión para permitir el ingreso de nuevos sentidos en relación con otros regímenes de saberes.

Cabe destacar que, la mayoría de las veces, esos otros discursos a los que los/as jóvenes hacen referencia en relación con la literatura, provienen de otros consumos culturales como el cine, los videojuegos, la *fanfiction*, las series, los programas de televisión, los cómics y manga, los distintos videos de YouTube, etc., que también presentan historias, modos de contar y de relacionarse con un concepto de ficción que, por esa razón, se ha pluralizado. Al respecto, es sumamente interesante la investigación de Manuela López Corral (2020) que pone de manifiesto la continuidad que existe entre los consumos culturales de los y las alumnos/as y los contenidos curriculares escolares. Esta autora retoma a Michel de Certeau para explicar que, contrariamente al sentido común y a lo que afirmaron otros enfoques que han realizado una lectura poco acertada del autor, el consumo no necesariamente supone “pasividad” ni docilidad en la relación con una “práctica cultural”, sino que el consumidor “fabrica” algo durante ese acto de consumir” (Certeau, 2000 citado en López Corral, 2020, pp. 29-30), es decir que esto también echa por tierra la posibilidad de una lectura unívoca.

A continuación, para ejemplificar lo señalado hasta el momento, nos valdremos de un fragmento de una ficción que justamente no es literaria, sino que se trata de otro consumo cultural. En el tercer capítulo de la serie estadounidense *La directora* (2021) [4], podemos asistir a una escena en la que un profesor de muchos años está dando una clase sobre *Moby Dick* y cuenta que la obra fue un fracaso en el momento de su publicación ya que resultó denostada por la crítica provocando que su autor, Herman Melville, muriera en el anonimato. Comenta que, igualmente, esto había sido predicho por el escritor en las cartas dirigidas a su amigo Nathaniel Hawthorne, a quien le había dedicado el libro. En ese momento, un alumno interrumpe la exposición para preguntar si van a discutir el hecho de que Melville golpeaba a su esposa. El docente responde que, si bien algunas profesoras feministas habían propuesto esa línea de lectura, no había pruebas definitivas por lo que él sugería atenerse únicamente al texto diferenciando así al Melville “autor” del Melville “persona”; pero el estudiante en cuestión contrargumenta diciéndole que él mismo, minutos antes, había hecho una referencia al Melville “ser humano” al hablar de sus cartas personales a Hawthorne. Al quedarse sin respuestas, el profesor no hace más que retomar su explicación y, ante el descontento manifiesto del grupo, una profesora joven con quien está compartiendo la cátedra, tranquiliza a los/as presentes diciéndoles que en su clase

analizarán la violencia del autor hacia su esposa además de que hablarán sobre las importantes contribuciones que las mujeres que formaron parte de la vida de Melville hicieron a su obra.

Más allá de los estereotipos de profesor tradicional al que la mayoría odia frente a la profesora creativa y novedosa a quien todos/as aman, por demás cuestionables, es interesante la escena porque, por un lado, muestra de manera muy clara la forma en la que los/as alumnos/as relacionan las obras literarias con sus propios intereses y proponen modos de lectura ligados a otros discursos que son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Angenot, 2010 citado en Cuesta, 2019); además, cuestionan, por otra parte, creencias estancas como aquella que reza que hay un sentido unívoco en los textos literarios que los/as alumnos/as deben descubrir, como si “los significados de un texto” se hallaran “como muelas de juicio dentro de la encía esperando pacientemente ser extraídas” (Eagleton, 1988, p. 58). El estudiante en cuestión, desde un posicionamiento histórico, político, ideológico, no hace más que proponer una clave de lectura desde una perspectiva de género a la vez que provoca la eclosión de la desgastada categoría de autor ligada al axioma escolar que dispone que el mismo “no es quien habla en los textos literarios” para, de esa manera, “liberar el análisis de los textos literarios narrativos de factores extrínsecos (...)” y así terminar reafirmando “el sentido único e inmanente” de los textos, postulado que aún tiene más que vigencia (Cuesta, 2010, p.8).

Conclusiones

El recorrido realizado procuró mostrar algunos de los aportes principales de la didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica, la cual, preocupada tanto por lo documentado como por lo no documentado (Ezpeleta y Rockwell, 1983) pone de manifiesto las tensiones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes buscando resignificar la labor docente al correrse del imperativo, de tinte moral, de cómo debería ser la enseñanza para estudiar lo que realmente ocurre en las clases de literatura; a su vez también logra contribuir al trabajo docente al poner en entredicho y problematizar ciertas categorías relacionadas con la literatura como disciplina escolar que ya no alcanzan para dar cuenta de los modos de leer y de pensar lo literario que tienen los y las estudiantes.

En esa búsqueda, la didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica encuentra nuevos marcos conceptuales en la sociocrítica y en los estudios culturales que permiten renovar el marco teórico, desacralizar la literatura y proponer categorías que realmente hagan sentido

con lo que ocurre efectivamente en las aulas de literatura donde los y las jóvenes ingresan otros consumos culturales y hacen referencia a otros discursos sociales para vincular con los textos literarios que leen en las clases; poniendo de manifiesto, de este modo, el carácter transdisciplinario de la literatura y, con ello, la necesidad de sus nuevos problemas de estudio (Cuesta, 2013).

Finalmente, cabe destacar que esto invita a revisar el corpus de textos seleccionado para llevar a cabo propuestas didácticas y permitir que ingresen los constantemente cambiantes consumos culturales de los y las adolescentes ya que, como dice Carolina Cuesta, se trata de resignificar el canon escolar a partir de criterios de ampliación más que de reemplazo o achicamiento, fundamentalmente porque si “no abrimos los corpus a otros discursos sociales, la literatura pierde frente a esos otros consumos que los suponen” (Cuesta, 2019, p. 293). Por esta razón es necesario ponerla en relación con todo ese universo de modos de narrar cercano a los/as alumnos/as que no proviene exclusivamente de la literatura sino de las películas, las series, los mangas, el periodismo, las redes sociales, la televisión, entre otros.

Notas

[1] Si bien aquí se menciona únicamente la perspectiva sociocultural, cabe destacar, siguiendo a Carolina Cuesta (2019), que lo que se observa en documentos y programas oficiales es más bien un “encastre” de distintos enfoques que presentan más continuidades que rupturas en cuanto a sus planteos y conceptualizaciones.

[2] Cabe aclarar que no plantean dejar de lado lo documentado, por el contrario, es fundamental estudiar y analizar las políticas educativas, los documentos y programas oficiales y todo aquello que conforma “la palabra autorizada” pero lo que propone la perspectiva etnográfica es prestar atención también a lo “no documentado”, es decir, a todos aquellos saberes docentes que ocurren de manera concreta en las escuelas y que históricamente han sido desdeñados por los especialistas sin darles la importancia que merecen.

[3] Cuando Cuesta (2019) historiza las diferentes perspectivas predominantes en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, encuentra que “todas comparten la creencia de una determinación de los textos literarios por sobre los lectores” (p. 93). Esto demuestra la urgencia de la necesidad de renovar marcos teóricos que realmente hagan sentido con las conceptualizaciones realizadas por estudiantes y docentes en las clases de literatura.

[4] El título en inglés es *The chair*, se trata de una producción de Netflix Studios dirigida por Daniel Gray Longino.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cuesta, Carolina (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”, en: *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB)*. Año 28, Nro. 55, diciembre, Campinas (San Pablo), UNICamp-Global Editora, pp. 5-12.
- (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro. 2, julio-diciembre, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. pp. 95-117.
- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila/Unsam Edita.
- Dubin, Mariano (2015). “La esquina del futuro: escribir entre el barrio y la escuela”. *SAGA revista de Letras*. Nro. 3, primer semestre, Rosario, Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, pp. 67-85.
- (2019). “Parte 1. Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: hacia una reformulación disciplinar desde el cotidiano escolar”. *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de doctorado. Memoria Académica (Repositorio institucional de la Fahce - Univ. de La Plata), pp. 17-86.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México, FCE. [En línea]. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1kXrrDLjrrUAIxzg0EabukcjqTNz4fCTi/view> [Visitado el día 29 de marzo de 2022].
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172/13658> [Visitado el día 18 de marzo de 2022].
- Gary Longino, Daniel (director). (2021). *La directora* [serie de televisión]. Estados Unidos. Netflix Studios.

- López Corral, Manuela (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles* [Tesis de grado]. Memoria Académica (Repositorio institucional de la Fahce - Univ. de La Plata).
- Robin, Régine ([1993] 2002). "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura", en: Angenot, M.; et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.
- Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, Nro. 3, noviembre, Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.
- Trogliá, María José (2019). "Nuevas maneras de pensar en viejos problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Una conversación con Carolina Cuesta". *Dar a leer. Revista de Educación Literaria*. Vol. 1, Nro. 2, septiembre, CURZA-UNCOMA, pp. 1-7.