

María Florencia Ortiz
(Coord.)



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes



Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes

María Florencia Ortiz

(Coord.)

**Colecciones
del ClFFyH**



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes /
Marcela Carranza... [et al.]; coordinación general de María Florencia Ortiz. - 1a ed.
- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades,
2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1759-4

1. Literatura. 2. Medios de Enseñanza. I. Carranza, Marcela. II. Ortiz, María Floren-
cia, coord.

CDD 807

● ● Área de **Publicaciones**

Autoras: Marcela Carranza; Débora Cingolani; Valeria Daveloza; Elisa Filippi; María Alejandra Forgiarini; Lucrecia M. López; Nadia V. Marconi; Ornella Matarozzo; Mariana S. Mitelman; M. Florencia Ortiz, María Elisa Santillán y Adriana Vulponi.

Revisión y corrección: Victoria Picatto

Imagen de portada: Georgina Ravasi

Diseño gráfico y diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Puentes posibles.

Reflexiones en torno a la mediación literaria y la construcción de lectores

María Alejandra Forgiarini*

Lucrecia López*

De docentes e investigadoras, la mirada puesta en las prácticas¹

Leer es un acto de arrojo, es abrirse al mundo y sentirse en libertad de desechar, es ir buscando palabras de otros para encontrarse con uno mismo. Lo que uno hace cuando lee no es entender al que escribió, sino comprenderse un poco más a sí mismo y comprender un poco más el mundo en el que vive.

María Teresa Andruetto

Pensar la mediación de la literatura y activar la manera en la que acercamos a niños, niñas y jóvenes a esos mundos que se presentan cotidianos para nosotras docentes, pero a veces alejados de ellos, suele ser una tarea compleja y una constante para quienes nos encontramos en aulas, bibliotecas, espacios de promoción, animación y formación lectora.

El acto de *mediar* implica desplegar una serie de estrategias/ procedimientos/ técnicas/ conocimientos en torno a la lectura y a los textos y, al mismo tiempo, supone el desarrollo de lazos de empatía, la creación de un espacio de encuentro genuino, incluso un momento de acogimiento a tra-

¹ Este artículo es una reelaboración ampliada de la ponencia “Tendiendo puentes. Algunos interrogantes sobre la mediación entre lo literario y los jóvenes”, que ha sido presentada en el marco del *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizado por el Profesorado Universitario en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades (UNSAM), que tuvo lugar los días 23 y 24 de agosto de 2019 en el Campus Miguelete de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. malejandradeletras@gmail.com

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. lucreletras@gmail.com

vés de la literatura. Ante la diversidad de caminos lectores, de trayectorias biográficas que están presentes en el aula, se hace indispensable escuchar esa heterogeneidad, darles la palabra, hacer que circulen y se nutran mutuamente.

El trabajo que aquí presentamos recupera experiencias de lectura que hemos desarrollado en el ámbito escolar donde nos desempeñamos como docentes: se trata de dos escuelas públicas secundarias, una localizada en la ciudad de Córdoba y la otra, en Colonia Caroya. A través de la deconstrucción que supone el mismo acto de narrar lo acontecido, nuestro objetivo es reflexionar precisamente sobre las prácticas de lecturas y, especialmente, acerca de las posibilidades que lxs docentes concebimos para nuestrxs jóvenes para dar lugar a la subjetividad lectora y a las diferentes interpretaciones de un mismo texto.

La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse

María Teresa Andruetto dice que “leer, escuchar, escribir es abrir para nosotros y para otros un camino de libertad” (2015, p. 112), no da lo mismo que lxs jóvenes lean o no, que puedan acceder a la literatura como experiencia o no. Desde este lugar revisamos nuestra práctica docente como mediadoras, echándoles luz a partir de conceptualizaciones teóricas que nos permiten construir supuestos e imaginar posibles intervenciones de enseñanza.

Para nosotras este hacer se vuelve también un objeto de reflexión y discusión, advertimos que recuperar la narración de las propias prácticas (Gerbaudo, 2009) implica un desdoblamiento en nuestra intervención en el campo de la enseñanza de la literatura, en tanto docentes e investigadoras. Asumimos el desafío de tomar distancia para deconstruir las experiencias y, de esta manera, interrogarnos sobre el problema que involucra a lectores, lecturas, mediación y escuela.

¿De qué modo podemos construir un vínculo sólido, amable y duradero entre jóvenes y textos literarios? ¿Cómo motivar a nuestros estudiantes en la lectura? ¿Cómo permitirles que construyan su propio camino lector, sin condicionamientos, en un espacio como la escuela –limitante históricamente–? ¿Qué estrategias didácticas elaboramos para animar a chicos y chicas a dar el paso hacia la *frontera indómita*?

Reflexionamos desde la pregunta, a través del interrogante analizamos los puentes contruidos y ensayamos andamiajes posibles entre lectores y literatura dentro del ámbito escolar. La escuela se presenta como un lugar privilegiado para que se dé el encuentro entre libros y jóvenes, es el espacio de comunión entre una fracción de la cultura y las nuevas generaciones, “la gran ocasión” en palabras de Graciela Montes (2006):

Que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse. (p. 1)

Asumirse como el lugar para que las ocasiones de lectura acontezcan, implica también saberse parte de un todo. Situándonos desde la escuela, y atendiendo a lo planteado por Beatriz Robledo (2019), sería óptimo mirar lo que implica la mediación en tanto labor de la esfera pública, tal como la desempeñada desde las bibliotecas populares, desde la promoción de lectura; nos referimos específicamente a crear vínculos entre el campo social y cultural, a colaborar en las configuraciones de las identidades socio-culturales a través de la lectura. Y, para ello, a la necesidad intrínseca de conocer al grupo de estudiantes, de atender a los diversos usos sociales y culturales que puede tener la lectura, a explorar la variedad de textos (universales, regionales) que se podría ofrecer a los lectores. Para lograr, de este modo, generar espacios y momentos propicios para encuentros efectivos y potentes con lo literario, para favorecer experiencias significativas en la formación lectora, puesto que la escuela sigue siendo por excelencia el espacio de encuentro de cada niñx-joven con lo literario, con el libro. En esta línea, coincidimos con Gustavo Bombini (2007) cuando considera:

La escuela pública como garante de circulación de ciertos contenidos culturales, de que chicos de cualquier condición social puedan ponerse en contacto con aquellos objetos que quizás no formen parte de su experiencia cotidiana. (p. 52)

La relación entre lxs emisorxs –lxs adultxs– y lxs destinatarixs –lxs jóvenes– es asimétrica. Detrás del libro que se destina hay construcciones de niñxs y jóvenes que se configuran social, política y culturalmente, no son sujetos *tabula rasa*, tienen toda una concepción previa y una mirada

del mundo. Desde su lugar, lxs jóvenxs conciben la realidad, la crean, la manipulan, la transforman. Como mediadorxs, debemos enseñarles todos los caminos posibles para hacerlo; no coartar, ni excluir. Recuperamos una reflexión de Delia Lerner (2002):

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. (p. 1)

En este sentido, la lectura se concibe como un derecho en todas sus dimensiones: el derecho a leer en sí, a desechar, el derecho a dejar ciertas páginas sin leer, o incluso a releerlas varias veces; el derecho a dejar un texto a la mitad, a escuchar lo que otros leen en voz alta, a sorprenderse y anticipar finales; el derecho a leer de cualquier forma y en cualquier sitio, el derecho a comentar cada línea del texto o a guardar silencio al finalizarlo; el derecho al enojo porque el tiempo no alcanza para terminar o porque eso que está entre manos es muy aburrido. Daniel Pennac, en *Como una novela* (1992), plantea incluso el derecho a no leer, así como a decidir qué y cómo leer, cuándo y para qué hacerlo.

Interpelamos nuestra tarea de mediadoras a fin de mirar las posibilidades que construimos y otorgamos a lxs jóvenes, pues traer un libro al aula no es sinónimo de construir lectores ni tampoco de garantizar la lectura como derecho. Esta tarea es mucho más compleja y requiere de mediadores atentxs, de docentes que se animen al desorden y a la pluralidad que permitirá que nuestrxs jóvenes asuman su lugar activo de encuentro con el libro y que no sean merxs receptores-repetidores.

Ahora bien, ¿qué hacer cuando en el intento de formar lectores las cosas no ocurren cómo lo imaginamos? ¿Hasta dónde dejamos que nuestrxs estudiantes se apropien de lxs textos? Pues, en el decir, las cosas se presentan de una manera, pero en el acto concreto de lectura dentro de un aula, la situación de asumirse lectores puede ser muy distinta.

Experiencia 1²: El aula de literatura como escenario de intercambio de voces

A continuación les compartimos una narrativa de una experiencia de lectura en un aula de quinto año de secundaria a comienzos del año 2021, en un IPEM³ de zona sur de Córdoba capital.

Después de un año sin habitar las aulas, ahí estábamos mis estudiantes y yo listxs para empezar a transitar el ciclo escolar.

Conocía al grupo de jóvenes, la mayoría de ellxs habían sido mis alumnxs desde que estaban en segundo año, lo que me permitía conocer sus trayectorias escolares, sus formas de trabajar.

Esxs jóvenes, ya no eran niñxs, habían crecido y su mirada sobre los hechos sociales no era llana, siempre había algo más para decir.

Empezamos el año adentrándonos en la lectura de “La gran ocasión” de Graciela Montes, clase a clase fuimos desgajando esa idea provocadora para algunxs de ellxs acerca de que leer es algo más que descifrar palabras, es construir sentidos. De a poco, abriéndose lugar dentro del aula, aparecieron escenas de lecturas en las que ellxs se reconocían como lectores incluso antes de haber comenzado su escolarización en el nivel primario. No les resultó difícil ni ajeno reconocer que todxs habían aprendido a leer mucho más que los textos y que cada unx tenía algo para compartir.

Clase a clase fuimos conociendo distintas experiencias personales y singulares de cada unx, reconociendo que lo que traemos de afuera nos complementa y contribuye a la construcción colectiva del conocimiento.

De esta manera, avanzamos hacia las lecturas propuestas en el programa de la materia. Después de un año de hacer la escuela en casa y de luchar contra los avatares de la tecnología, de ingeniármelas para dar clases a jóvenes que en sus casas sólo contaban con un celular para dos, tres o más hermanxs, decidí replicar las lecturas que ya tenía previstas en el programa del año anterior, utilizar el mismo esquema e incluso las mismas actividades, no sólo con el objetivo de optimizar tiempos, sino también de darle lugar a una planificación que no había sido totalmente aprovechada.

2 En las narrativas de las experiencias que presentamos en este trabajo, optamos por conservar la primera persona del singular, como una manera de respetar la particularidad, así como la autenticidad de los hechos relatados.

3 La experiencia 1 corresponde a una práctica desarrollada por la profesora Lucrecia López en el IPEM 183 Pedro B. Palacios de barrio Congreso, entre los meses de marzo y abril de 2021, con estudiantes de la burbuja 1 de 5to año A turno mañana.

El corpus contaba con una serie de textos breves que se reunían bajo el tópico de *la mujer y los condicionamientos sociales*⁴, y nos permitía empezar a recorrer la literatura latinoamericana, también en el desarrollo de las clases invité a mis estudiantes a pensar y fundamentar de qué otras maneras podrían vincularse los textos del corpus propuesto, a fin de que surjan nuevos ejes de lectura.

Como he mencionado, son textos con los que ya he trabajado años anteriores, por lo que como docente estaba preparada para lo que podría surgir. Error.

La clases parecían serenas, luego de estudiar a Graciela Montes, avanzamos con la lectura del texto de Mujica Láinez *–El ilustre amor–*, ellxs habían leído el cuento en sus casas y como no les resultaba claro, lo releímos de manera colectiva y en voz alta, desandamos cada escena y en una conversación literaria nos focalizamos en el eje propuesto, tal como sostiene María Teresa Andruetto “para que un joven se convierta en un lector innovador capaz de ir más allá del consumo de un relato, además de libros de calidad, necesita ayuda” (2015, p. 92). Parecía que todo marchaba bien, lxs estudiantes seguían mi exposición y línea a línea se compenetraban con aquello que se revelaba ante ellxs.

Avanzamos hacia el texto de Sor Juana, “Hombres necios...”. Y esas clases que yo disfrutaba, acabaron. Se hizo la noche dentro de un aula iluminada por un sol otoñal de mayo.

Los corderitos que escuchaban mi lectura se convirtieron en lobos, lxs tímidxs jóvenes a quienes yo incentivaba a pensar, a decir, a dar a conocer su mirada sobre los textos literarios y los hechos sociales, estaban tomando cuerpo ahí, frente a mí. En ese momento era como si hubiese estado regando conejitos, esa flor graciosa que mi mamá tenía en el patio de casa y de pronto hubiesen surgido plantas carnívoras.

Nunca antes me había sentido tan interpelada. Luego de la exposición y un recorrido por el Barroco, luego de analizar el poema y profundizar en el eje que nos convocaba, un grupo de jóvenes me confrontó y expuso su malestar por la elección de los textos, por la temática elegida. Ellxs fundamentaban que no era necesario que en la escuela, que en las clases de Literatura, “también se trataran estos temas feministas” (expresión de una estudiante).

Desde que doy clases soy pregonera de la importancia de darle voz a lxs jóvenes, de que puedan hablar y manifestarse, decir si una lectura no les gusta o por qué la prefiere en lugar de otras, que puedan ser lectores críti-

4 Los textos propuestos y que forman parte del corpus de esta narración son: “El ilustre amor” de Manuel Mujica Láinez, “Hombres necios...” de Sor Juana Inés de la Cruz, “Tú me quieres blanca” de Alfonsina Storni y “Yerma” de Gabriel García Lorca.



cos, dueños de sus propios recorridos y búsquedas, que sean hacedores del discurso. Pero nunca creí que mi deseo fuese a cumplirse tan fuertemente. En ese momento hubiese querido tener un control remoto y silenciarlxs. ¿Por qué nos cuesta tanto aceptar que nuestrxs estudiantes piensen diferente? ¿Cómo se manejan estas situaciones que se salen de control y dan lugar a lo imprevisible, a lo no planeado?

Por otro lado, un grupo de chicas también había tomado la palabra para dar cuenta de la necesidad de hablar de ciertos temas en el aula, defendían su postura con argumentos de hechos actuales con ejemplos de mujeres silenciadas, maltratadas y condicionadas en pleno siglo XXI, tal como les ocurría a las mujeres de nuestros relatos.

Y allí estaba yo, mediando entre las voces disonantes, disidentes y dispares de mis estudiantes, tratando de parecer imparcial, de no manifestar la incomodidad que sentía ante estos jóvenes que tenían voz propia para darle sentidos a una situación que les desagradaba, tal como yo quería que ocurriera y que ellxs hicieran; pero quizás no conmigo, no con mi clase.

Es contradictorio, lo sé, en ese momento sentí como si mi propio deseo se me hubiese vuelto en contra, simplemente porque no pude anticiparme a sus lecturas, porque no pude mantener las riendas y escuchar lo que yo esperaba. A partir de esa discusión que duró algunas clases, les propuse que –en pequeños grupos– leyeran nuevamente los textos –incluso que buscaran otros– y que pensarán en una nueva línea de análisis, en nuevos tópicos que atravesaran dos o más textos literarios, tal como estaba previsto desde el comienzo y los compartimos en una mesa redonda de exposiciones. Fue un desafío para ellxs y para mí aprender a escuchar y, sobre todo, a respetar la diversidad de lecturas.

Tantas veces dije y trabajé para que lxs jóvenes que habitan mis aulas construyan su propio pensamiento, explícitamente les he dicho que ellxs no tienen que pensar como yo, que no me tienen que repetir, en todo caso tienen que poder fundamentar su mirada sobre los hechos sociales y literarios. Y ahora eso estaba ocurriendo.

María Teresa Andruetto, en su texto “Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura”, dice que “convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad” (2015, p. 101). Eso estaba sucediendo allí, como el brote de una germinación, mis jóvenes estudiantes estaban adueñándose de la escena áulica, otorgando sus propias impresiones y significaciones a esos textos canónicos con los que nos adentramos en la literatura latinoamericana. Fui testigo de ese crecimiento personal, intelectual y de pensamiento que le puso palabras a decires distintos.

La *experiencia 1* que presentamos nos muestra que leer es más que un hacer mecánico o utilitario, es “un acto de arrojo” de apertura y libertad, tal como reza el epígrafe de Andruetto. Leer es comprender y comprenderse un poco más en cada página que se avanza. El itinerario de lecturas, ese *camino lector* (Devetach, 2009) es un recorrido vital, que va más allá de la escuela, pero que puede y debería ser nutrido por esta mientras se transite por los diferentes niveles educativos.

Se trataría de que las decisiones metodológicas y epistemológicas de las prácticas de enseñanza de literatura se orientaran a la apertura de posibilidades para que las lecturas germinen dentro de realidades específicas, atravesadas permanentemente por lo social, lo histórico, lo institucional, así también por lo grupal y lo personal, lo íntimo de cada lector.

En otras palabras, el desafío es generar oportunidades, crear pretextos, tal como reflexiona Irene Vallejo (2019), en *El infinito en un junco*:

Aconsejan, animan, urden actividades y crean pretextos para que la mirada de un lector despierte las palabras dormidas, a veces durante años, de un ejemplar apilado en una estantería. Saben que ese acto tan cotidiano es en el fondo –levántate, Lázaro– la resurrección de un mundo. (p. 163)

En esta cita, la autora se refiere específicamente a lxs bibliotecarixs; pero arriesgamos a hacerla extensiva a todas las personas que trabajan en la mediación de lectura, que se encuentran entre textos y posibles lectores.

En *El infinito en un junco*, la autora se detiene a reflexionar en torno a su propia biografía como lectora; buscando los orígenes de su pasión en la infancia y atribuyendo a la lectura en voz alta un lugar muy especial:

En mi caso, todo se remonta al país de la infancia, y creo que hay un motivo esencial: mi primer contacto con la literatura fue como lectura en voz alta; como encrucijada donde confluyen todos los tiempos –el presente de la escritura y el pasado la oralidad–; como pequeño teatro con un solo espectador, como cita fiel, como plegaria liberadora. Si alguien lee para ti, desea tu placer; es un acto de amor y un armisticio en medio de los combates de la vida. Mientras escuchas con soñadora atención, el narrador y el libro se funden en una única presencia, en una sola voz. Y, de la misma forma que tu lector modula para ti las inflexiones, las sonrisas tenues, los silencios y las miradas, también la historia es tuya por derecho inalienable. Nunca olvidarás a quien te contó un buen cuento en la penumbra de una noche. (Vallejo, 2019, p. 111)



Reconocemos la potencialidad de la lectura en voz alta, la amorosidad de ese gesto que nutre el camino lector y puede ir sembrando el gusto por los libros. Y para eso, de más estaría advertir que no hay edad; porque ¿a quién no le gusta que le lean un poema o un cuento? Nos preguntamos y advertimos que deberíamos ir con más cautela: ¿qué pasa con aquellxs que no pueden responder ante esta pregunta porque aún no han experimentado la lectura en voz alta, porque sus primeros contactos con lo literario han sido diferentes a lo que recuerda Vallejo? Vamos un paso más: ¿qué pasa cuando eso sucede entre nuestrxs estudiantes, en medio de una clase?

Experiencia 2: Las clases de literatura como posibilidad de dar de leer leyendo

A continuación compartimos la segunda narrativa de experiencia⁵ que se llevó a cabo durante 2018 en un cuarto año de una escuela secundaria en la ciudad de Colonia Caroya, provincia de Córdoba:

Sentarse a preparar la clase con la cual presentamos una obra literaria, diseñar una secuencia didáctica en torno al libro que deseamos dar de leer, como profesoras y, antes, como lectoras que han disfrutado de esa experiencia, supone tomar una serie de decisiones que tengan en cuenta tanto los diseños curriculares de la provincia, como las particularidades de la institución y del grupo al que se la vamos a ofrecer. Asumirnos autoras de las propuestas didácticas que llevamos al aula (Gerbaudo, 2009).

Posicionada desde ese lugar, cada año comienzo dedicando unas semanas a ir conociendo a mis estudiantes, con quienes vamos a ir recorriendo los derroteros literarios; para luego tomar decisiones sobre el qué y el cómo de los contenidos programados. En general, en esos momentos siempre me sobrevuela una duda: ¿cómo generar ganas de leer?, ¿cómo lograr que todo el grupo pueda vivenciar, acercarse un poco más, asomar las narices y quedarse con ganas de seguir andando por esos caminitos bifurcados por donde nos puede llevar la lectura de literatura?, ¿será posible? Interrogantes demasiado amplios para los tiempos de las instituciones escolares, esos que se mueven en una sintonía diferente a la de cada estudiante. En fin, con preguntas y sin esperar respuestas, voy comenzando a trazar una hoja de ruta para mis clases.

5 La segunda narrativa corresponde a una experiencia desarrollada por la profesora María Alejandra Forgiarini en el Ipem 165 Presbítero José Bonoris, de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba), con estudiantes de un cuarto año, entre los meses de abril y junio de 2018.

Con este grupo de cuarto habíamos comenzado a introducirnos en el mundo de la literatura y de la ficción, entrelazando experiencias propias, esas que traían consigo de años previos; con reflexiones hechas por escritores y que yo les invitaba a buscar e ir compartiendo: una frase de Ray Bradbury, un pensamiento de Jorge Luis Borges, unas líneas de Ana Frank, otras de J. K. Rowling. A esa variedad de voces, le sumé un fragmento de *Hacia una literatura sin adjetivos* de María Teresa Andruetto (2010), específicamente ese apartado en el que reflexiona sobre “¿Para qué sirve la ficción?”. Leído en voz alta, de a poco, deteniéndonos a pensar entre todas esas frases cargadas de connotación. Palabras ajenas, desconocidas, que, al ser leídas, interrogadas en su significado, buscadas en el diccionario, se iban transformando en términos propios, y nos permitían complejizar el panorama que habíamos ido tejiendo hasta el momento. Entre otras, nos quedaron resonando: “un relato es un viaje que nos remite al territorio de otro o de otros”, una “posibilidad de hacer un impasse, de sortear la pesada flecha de lo real [...] para imaginar otros derroteros humanos” (Andruetto, 2010, pp. 32- 33).

Para concluir, volví a las experiencias de lectura con las que habíamos empezado ese recorrido reflexivo. Les invité a registrarlas por escrito, describir ese recuerdo, anotando si habían sentido algo similar a lo que habíamos estado conversando previamente. Hacia el final de la puesta en común, casi al toque de timbre, un joven que había permanecido callado hasta el momento, levantó la mano. Dijo que no había escrito nada, porque no leía, no le gustaba leer. Casi como un acto reflejo (no era la primera vez que me encontraba ante una respuesta como esta), le propuse que pensara bien: “Puede ser que tengas algún recuerdo de un momento en que hayas escuchado leer, que te hayan leído, o una historia que te hayan contado...”. Mi plan B se diluyó al instante: “No, profe. A mí no me leían cuando era chiquito”.

En ese momento improvisé algo relacionado con que ya tendría una oportunidad, que ya encontraría un libro que le gustara. Sin embargo, esas respuestas, la que me había dado él y la formulada por mí, me quedaron dando vueltas mucho después del toque de timbre. Revisé lo planificado para los próximos encuentros, interrogándome sobre cuál era el lugar que me correspondía asumir como docente, como mediadora y lectora, ante la situación de ese joven y tal vez de otros que habían permanecido en silencio y que quizás tampoco habían tenido la posibilidad de vivenciar eso de lo que yo había hablado de modo tan natural.

Así fue como comenzamos con la lectura de la novela *Es tan difícil volver a Ítaca* de Esteban Valentino⁶, para ir abordando, según lo programado,

6 Recomendamos la lectura del artículo “La intertextualidad y su potencialidad en la enseñanza de la literatura: Una lectura de *Es tan difícil volver a Ítaca*”, de Ornella

la vigencia de los mitos y el tópico del héroe. Claro que lo que a mí me ocupaba era no tanto el qué, pues ya lo había abordado años previos, sino el cómo: “La cuestión es sobre todo cómo se lee y cómo se invita a otros a leer” (Andruetto, 2017, p. 48).

Bajo el formato de taller, propuse distintas instancias de lectura compartida y de charlas literarias durante las clases. En la medida en que el mobiliario nos lo permitía, nos disponíamos en ronda para abordar de manera colaborativa la novela, avanzando capítulo a capítulo, clase tras clase (a lo largo de dos encuentros semanales, durante tres semanas). Al inicio, era mi voz la que asumía la lectura y después les invitaba a continuar el relato a quien quisiera. En las primeras clases era yo la que terminaba leyendo casi todo, pero de a poco el “lea usted profe, que lee bien” o el “siga profe, nos gusta escucharla” fueron cediendo para dar lugar al “yo sigo”, “un pedacito, no más”.

Si alguien ingresaba en el aula en ese momento (por ejemplo, una preceptora para dar un aviso), hacía referencia al silencio que reinaba; era ese silencio expectante de quien se dispone a agudizar los oídos para escuchar cómo continuaba la novela.

Lxs mismos estudiantes se reían de verse así, aparentemente en “modo avión”, como unx de ellxs propuso, o bajo algún encantamiento que les bajaba los decibeles; me decían que era lindo que alguien les leyera, que les hacía recordar a momentos de su niñez. Al final de un encuentro, aquel joven que semanas antes me había inquietado, se acercó para comentarme que la actividad le hacía sentir raro, “como un chiquito”, y que le gustaba eso de ir imaginando la historia a medida que la escuchaba. La lectura requiere de tiempo: un tiempo para que germine, para que signifique en cada lector/a; como en este caso, escuchar a otrxs leer, sentirse parte de esa ronda, de ese acto en que se da a leer de manera gratuita, puede ser puerta de entrada para irse asumiendo lector/a, y avanzar un paso más.

La lectura en voz alta era parte de la conversación literaria que iba creciendo en la ronda de estudiantes. Luego de avanzar unos capítulos, destinaba un momento para invitarles a intercambiar las impresiones personales sobre lo escuchado y dar lugar al diálogo en torno a lo leído; práctica durante la que, de modo progresivo, se pusieron en juego aprendizajes previos de categorías literarias y lingüísticas; así como saberes de mundo portados por cada participante. Al mismo tiempo, el intercambio también condujo a enriquecer las interpretaciones personales, e incluso fue la base para generar nuevas enseñanzas y aprendizajes.

Tal el caso de lo sucedido apenas comenzamos la novela, al identificar la presencia de dos voces narradoras (el joven y su madre) que construyen el relato y que van entretejiendo la historia; o bien, poco después, ante la

existencia de un relato enmarcado: las aventuras de Ulises que la madre le va contando a su hijo. Leímos la novela y también *La Odisea*. Les propuse indagar particularmente en algunas aventuras recuperadas por Valentino, observábamos cómo habían sido contadas por Homero, ese poeta del que alguien explicó que era ciego y que además había escrito sobre la guerra de Troya, lo cual trajo alusiones a películas y videojuegos conocidos por varios. El lenguaje empleado en el poema homérico fue lo que más les llamó la atención y lo que más dificultades les presentaba. Entonces, les invité a ir más despacio, detenernos ante la connotación y las alusiones mitológicas, releer, buscar en diccionarios o en la *web*, hasta lograr comprender el episodio en cuestión. De esta manera, ellos y yo fuimos apropiándonos de un modo diferente de leer, porque “si bien leer es transitar de un libro a otro, encontrar los propios senderos en medio de un bosque, no se trata de entrenarnos en sistemas veloces de lectura, sino de una lenta apropiación de lo que leemos” (Andrueito, 2017, p. 46).

Junto a las conversaciones de cada clase, les propuse que cada uno hiciera un registro de su lectura personal: comentarios, ideas, frases que les llamaron la atención por algún motivo, impresiones. En esas anotaciones que finalmente me entregaron, comprobé dos cosas: por un lado, que la dimensión simbólica de la palabra (imprevista, fuera de lo propuesto en lo planificado) y el tópico del héroe fueron cuestiones de reflexión que les permitieron pensar en los posibles motivos de la vigencia de los mitos clásicos e ir más allá, interpelarse a sí mismos. Por otro, y en relación con lo anterior, el modo en que fueron profundizando su inmersión en la obra, pasando de reflexiones más apegadas a la zona superficial de la narrativa (“no le entiendo”, “él [protagonista] es caprichoso”) a capas más profundas de sentido:

Me gustaron bastante las reflexiones de la madre, y la forma poética de la escritura en algunas ocasiones. Encontrarse en una situación así y tratar de no centrarse en el porqué, me pareció una de las reflexiones más humanas, siendo que algunas personas por naturaleza cuestionan todo, a veces necesitamos dejar fluir algunas cosas para poder avanzar saludablemente.

(Valentina)

La *experiencia 2* nos permite reflexionar sobre los tiempos de cada lector, esos que son tan singulares como el camino que cada quien va trazando.

Se trata de un proceso paulatino, de descubrimiento e inmersión, durante el cual podrían ir tomando forma las ganas, el placer, ese entusiasmo por leer. Es decir, por ir avanzando en el texto, haciendo y deshaciendo hipótesis, dando forma a significados, a lo dicho y a lo oculto, entre líneas.



Un placer, entonces, que implica dificultades (Andruetto, 2017); que puede suponer el desafío de la complejidad, así como resistencias, interpelación hacia lo leído, hacia lxs otrxs, hacia la propia subjetividad de quien lee (“A veces necesitamos dejar fluir algunas cosas para poder avanzar saludablemente”, concluye Valentina, al comentar la novela). En palabras de Pedro Cerrillo (2016):

La lectura placentera es un descubrimiento personal (de otros mundos, de otros sueños, de otros pensamientos) que se produce en un determinado momento de la vida de las personas, pero que llega cuando se ha recorrido un itinerario lector prolongado en el tiempo. (p. 193)

Lejos de poder ser supuesto, previsto, impuesto, el placer por leer “es un territorio conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal” (Cerrillo, 2016, p. 193). Ante esto, la labor de quienes actuamos como mediadoras de la lectura, implica generar los espacios y los tiempos propicios. La escuela, en todos sus niveles y modalidades, continúa siendo el lugar privilegiado, una de las únicas oportunidades que algunas personas tienen para vincularse con lo literario, con el arte en general, con la posibilidad de la palabra en particular.

Y dentro de las prácticas posibles, la lectura en voz alta, ese acto de dar de leer leyendo, es una posibilidad para acompañar a lxs jóvenes en ese proceso de encuentro con la obra literaria y con lxs otrxs a través del texto; de hallar significados que colaboren a comprender un poco más el mundo; que pueda volverse una dimensión posible desde la cual pensarse y actuar (Andruetto, 2015; Bodoc, 2017).

Sobre esa potencialidad de leer, recuperamos esta reflexión de Carlos Skliar (2005):

Leer es detener el tiempo que nos asigna este mundo e impedir que la máquina utilitaria del universo siga su camino de masacres. Leer es dejar de hacer ruido. Leer es apoyar el cuerpo en un tiempo que no vivimos, para intentar vivirlo. Leer es quitarse de la tiranía opaca de un único tiempo. Leer es ese instante en que la conversación con los muertos se vuelve pura vida. Leer es la detención que podría hacer más hondo al mundo. (párr. 12)

A modo de cierre (del capítulo, no de las prácticas)

Lo expuesto nos invita a pensar que la lectura de textos literarios en la escuela secundaria debería ser una práctica transformadora que incomode y haga pensar; queremos crear las condiciones para que ese derecho y esa libertad –la de leer– tenga lugar. En palabras de Beatriz Vottero (2012):

Esta es precisamente la idea que nos seduce cuando pensamos en la lectura literaria escolar no sólo como un proceso de análisis y/o de interpretación de la obra enmarcada en un periodo o movimiento literario determinado, sino sobre todo como una puerta de entrada, como un umbral que invita, como una pasarela, un pasadizo, un puente y a la vez un territorio, un lugar donde se pueda habitar, sentir, sabernos vivos, con todo el cuerpo, comprometiéndonos con nuestra propia historia personal, dejándonos atravesar por la palabra para construir otros universos posibles, y sobre todo para construir nuestra propia subjetividad, lo que equivale a decir construir y apuntalar una identidad. (p. 4)

El lugar de la literatura en la enseñanza, entonces, cobra relevancia considerando que, por su complejidad y riqueza fomenta el acceso a distintas formas de pensamiento, entre ellas la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales. Precisamente, es esa característica de la literatura la que le otorga un papel preponderante en la formación lectora que la escuela tiene que fomentar y fortalecer (Montes, 2006). Debería tratarse, entonces, de un proceso paulatino y singular que implique escenas diversas de lectura (mesas de lecturas, lecturas fragmentarias y de obras completas, ronda de lecturas compartidas, rincones de lecturas individuales, lecturas exploratorias y lecturas analíticas, entre otras); y que se extienda a lo largo de la trayectoria escolar y de los diferentes niveles de enseñanza. Tal como sostiene Devetach, “finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables, que se entranan con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo” (2009, p. 21).

Leer y acceder a la lectura literaria es un derecho básico, vital. En palabras de Michel Petit (2015):

Proponer literatura y obras de arte es animar el espacio concreto, darle sentido. Es introducir a otro mundo que abre radicalmente ese espacio material, de manera vital para quien se siente fuera de lugar, fuera de juego. Entre lugares ficcionales y materiales, los intercambios serán incesantes. Territorios familiares servirán de decorado, de cimiento a las páginas



leídas [...] Para que la mirada que llevamos a lo que nos rodea esté viva.
(p. 121)

En este sentido el trabajo docente se asimila a la labor artesanal, en tanto creativa, pues tenemos que atender a las particularidades del grupo, a la heterogeneidad presente en cada aula, a las biografías lectoras, a los contextos socio-culturales donde se encuentra la escuela, las familias (contextos en los que se mueve cada joven, más allá del ámbito escolar). Somos quienes habilitamos (o no) el encuentro, y si pensamos en términos absolutos, tal como lo han hecho varios autores (Andruetto, Montes, Colomer, entre otros), la escuela suele ser el único espacio en el que los jóvenes se encuentran con todo el universo de lo literario; es en nuestra aula en donde tienen la posibilidad de tomar contacto con el libro, con la literatura, con el hábito de lectura, con ese valor simbólico otorgado a la práctica de leer, tal como ocurrió con la obra de Esteban Valentino en la escuela de Colonia Caroya.

Ser mediadorxs de literatura en secundaria es ser capaces de acompañar sin condicionar el camino, es abrir puertas sin la necesidad de obstruir los mundos que se despliegan frente a nuestros jóvenes; ser mediadorxs significa estar dispuestxs a perder el control y dejarnos conducir a un lugar que nunca imaginamos, es dar lugar a la diversidad y multiplicidad de miradas sobre un mismo objeto, así como sucedió en la primera experiencia. Pues:

La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la irrupción y la apertura del mundo. (Larrosa, 2003, p. 521)

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Andruetto, M. T. (2017). Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario. En Domínguez, P. (Coord.), *Diálogos entre mediadores de lectura: algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil* (pp. 45-63). Comodoro Rivadavia, Universitaria de la Patagonia: EDUPA.
- Bombini, G. (2007). "La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible". *Revista Novedades educativas*. Año 18, N° 194. Febrero de 2007.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005, 13 de febrero). Situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos. *La Vanguardia*. En línea en: <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y Enseñanza. En M. Dalmaroni, *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). En línea en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larrossa, J. (2003). La clase de literatura (crítica de las retóricas humanistas sobre literatura y educación). En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 511-522). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de lectura*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. M.E.C.yT., Dirección Na-

cional de Gestión Curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura.

Montes, G. (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. E. (2019). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. E. (2019). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Skliar, C. (2005). Leer en seis notas [ponencia]. *Jornada Compartir la Palabra*, Buenos Aires, Argentina. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/?p=1202>

Valentino, E. (2010). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Buenos Aires: SM.

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Editorial Siruela.

Vottero, B. (2012). Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal [ponencia]. *V Congreso Internacional de Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

