

I SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LA SUBSEDE UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO  
V REGIONAL DE LA SEDE ARGENTINACATEDRA UNESCO  
“LECTURA Y ESCRITURA: NUEVOS DESAFÍOS”  
Mendoza, 4, 5 y 6 de abril de 2002

Panel: “*La lectura y la escritura en la formación docente*”

Expositora: **María Susana Capitanelli.**

Título: “*La lectura literaria en la formación docente.*”

Como mi exposición se refiere la lectura literaria, comenzaré compartiendo con ustedes la contemplación y lectura silenciosa de un poema de Alejandra Pizarnik:

*AMANTES*

*una flor  
no lejos de la noche  
mi cuerpo mudo  
se abre  
a la delicada urgencia del rocío*

***Alejandra Pizarnik. (1936-1972)***  
***Los trabajos y las noches.***

Dije contemplación y lectura porque creo que este poema pide ser mirado. Es leve, sutil, despojado, abierto. En él, el personal código poético de Pizarnik se juega por la brevedad extrema, por la libertad en una disposición gráfica que se carga de significado marcando la cadencia de los momentos sugeridos en relación con el título, por el verso libre y la vasta diafanidad en las metáforas. Este texto nos remite a la plenitud de un lenguaje artístico que, dentro del panorama de la poesía argentina del siglo XX, es absolutamente original.

Desde esta breve contemplación y lectura, y desde un comentario mínimo en el que utilicé las expresiones “*código poético*” y “*lenguaje artístico*” introduciré mi tema: la relación de los estudiantes del profesorado universitario de E.G.B con la literatura como una carencia difícil pero no imposible de superar.

Si un lector de 20 a 23 o 24 años, edad promedio de nuestros alumnos, experimentó desde niño el goce íntimo con el libro elegido por instinto, sin intermediarios, con tan sólo el límite que impone una biblioteca cercana y lo que ella contiene, puede sorprenderse con un poema como el de Pizarnik, pero no lo rechaza, más bien se abre a él. Acepta esa especie de punta de iceberg que son las palabras concretas y se dispone a develar todo lo que no se ve, la profundidad del iceberg que permanece sumergida y que la estructura textual propone completar a través de una experiencia personal. Ello exige reconocer un tipo de texto, asumir que se está en el ámbito de la lengua poética y atreverse al juego que ella propone, activar procesos asociativos para completar espacios vacíos, permitir que la imaginación haga crecer el texto en el propio mundo interno, evocar y seleccionar vivencias personales que podrían conducir a identificaciones propias de la emoción estética, etc. En suma, ese

lector no intentaría “traducir” el texto a un lenguaje referencial. Sabe que la poesía no es el desarrollo en versos más o menos extensos, de un tema al que se le suman adornos generalmente llamados “recursos literarios”. Sabe, quizás sin saber que sabe, que en la literatura el sistema de la lengua funciona de otra manera pues remite a códigos estéticos. Ciertamente entre nuestros alumnos no abundan estos lectores.

La mayoría de los estudiantes que ingresan al profesorado no tienen hábitos de lectura de textos complejos, como los teóricos cuya lectura exigen diversas materias de la carrera, incluyendo las literarias. Desde las asignaturas que me conciernen (Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura) es más grave aún su escaso vínculo con textos literarios, lo que les dificulta situarse en el universo ficcional, acceder a la especificidad del lenguaje literario y comprender las convenciones que todo texto estético implica. En tanto receptores, se acercan a la literatura condicionados por sus hábitos lingüísticos no literarios, es decir, por los de la comunicación cotidiana o por los que adquieren a través del conocimiento de otro tipo de textos. Les resulta entonces muy complejo reflexionar sobre unos fenómenos, los literarios, respecto de los cuales no tienen experiencia concreta. Un texto como el de Pizarnik, les resulta “raro”, no se parece a lo que conocen como poesía, la contundencia del título los inhibe y bloquea las múltiples sugerencias y construcciones de sentido que abre el poema.

Estos alumnos serán en el futuro maestros de 1º y 2º ciclo de la E.G.B. Como tales se encontrarán, por una parte, con las exigencias de los CBC, cuyos contenidos no siempre son coherentes con los enunciados teóricos de los mismos acerca de la Literatura. El hecho de que, al menos formalmente, la escuela haya asumido el rol institucional de mediadora entre el niño y la literatura se presenta como una alternativa democratizadora: todos los niños que acceden al sistema educativo podrían vincularse con la literatura. Pero cuando la escuela se ocupa de un vínculo que en nuestros tiempos ya no está signado sólo por el deseo y el azar, el mismo depende de la índole de la mediación pedagógica que puede aproximar o acentuar una distancia que de hecho existe.

Por otra parte, nuestros alumnos se encontrarán con un difuso conglomerado textual denominado “literatura infantil”. Se trata de un universo discursivo múltiple y complejo, condicionado tanto por el desarrollo tecnológico como por la industria de la cultura, las políticas del mercado editorial, las instituciones culturales y educativas. Estos condicionantes aseguran una difusión heterogénea y fragmentaria que atraviesa una larga cadena de intermediarios. El vínculo entre el niño que nuestros alumnos encontrarán en las aulas y la literatura está signado por el poder adulto ejercido desde el rol del destinador que concibe al niño como destinatario. La diversidad de intenciones, los distintos imaginarios de los adultos destinadores dejan a este destinatario habituado a la cultura de la imagen, escasos márgenes para el goce, salvo, quizás, el disenso silencioso o la resistencia pasiva, es decir, no leer.

Sintetizando los problemas con los que nos encontramos: ¿qué mediación pedagógica pueden realizar en este contexto estos futuros docentes con tan escasa competencia literaria? ¿Cómo suplimos en un cuatrimestre años de inexperiencia literaria? ¿Cómo logramos que sean selectores críticos de

literatura para niños si tienen tan escaso vínculo con la literatura general y a veces representaciones estereotipadas sobre la denominada “Literatura infantil? ¿Cómo introducimos la Didáctica de la literatura sin antes construir con ellos nociones teóricas claras que la sustenten?

Desde mi punto de vista, la competencia literaria docente incluiría cuatro componentes: experiencia estético-literaria, competencia enciclopédica, competencia pragmática y competencia didáctica. Los dos primeros fundan a los otros dos.

Mi tema es entonces didáctico. Se refiere a algunas posibilidades para el desarrollo de los dos primeros componentes de esa competencia docente, es decir, la experiencia estético-literaria y el componente enciclopédico, y a la relación entre ambos.

La palabra "experiencia", referida al vínculo del futuro docente con la literatura, juega con una doble significación. Una es simple, cotidiana: experiencia en el sentido de acumulación y reiteración en el hacer, lo que va conformando un saber hacer.

El otro significado proviene de perspectivas teóricas y se refiere a que nuestros alumnos tendrían que ser capaces de realizar experiencias estéticas, en relación con textos literarios que les produzcan placer a ellos como adultos, que pongan en juego tres procesos básicos. Siguiendo a Hans Jaus (1986), esos tres procesos son: 1) la experiencia estético- receptiva que no sólo exige observar sin interés práctico el objeto artístico, sino también que - como cuando se entra al mundo lúdico – se lo cree como objeto imaginario. Esa creación implica un distanciamiento, es decir un acto que crea un objeto de la conciencia imaginativa. 2) La catarsis o experiencia estético-comunicativa, por medio de la cual se produce la identificación con aspectos del objeto estético y se expresan o liberan emociones. 3) La poiesis o placer producido por la obra hecha por uno mismo, es decir la experiencia estético-productiva.

La relación con lo estético como experiencia vivida supone disfrute en lo cognitivo y en lo emocional. Disfrutar es "alegrarse por o de una cosa" pero también "participar y apropiarse de ella". Apropiación es incorporación de esquemas, adquisición de nuevos saberes y experiencias que se integren con los que ya se poseían, o que los pongan en crisis o los reformulen. La recepción tiene entonces aspectos creativos, en la medida que el receptor participa productivamente y se apropia del objeto estético.

En este sentido vamos a distinguir la “creación” de la “creatividad” propia de la recepción literaria. Desde el punto de vista de la creatividad, tanto en la escritura como en la oralidad creativas, tenemos en cuenta que los procesos creativos son prioritariamente relacionales. Lo esencial en ellos es el descubrimiento y la creación de asociaciones y combinatorias. (Bruner, 1980). Todas las formas de creatividad surgen de situar los objetos en una nueva perspectiva de manera tal que se perciben relaciones que antes no eran evidentes. La participación creativa consiste en gran medida en descubrir estructuras en la experiencia y no en imponerle estructuras. Estos procesos están regidos por el criterio de no-racionalidad que, desde el punto de vista psicológico, hace referencia a los procesos primarios no controlados conscientemente. Los procesos no racionales otorgan plasticidad a las ideas y a las

imágenes y nos liberan de los condicionamientos producidos por las inferencias de tipo lógico. Una vez suprimidas las limitaciones inferenciales, los objetos, el lenguaje inclusive, se tornan maleables y aparecen nuevas perspectivas. Sobre la base de esos procesos primarios, sensibles e intuitivos, la actividad combinatoria procede luego en sucesivas fases de elaboración más concientes y racionales hasta la metacognición.

Los tres procesos de la experiencia estético-literaria conforman un "hacer" complejo que desde el punto de vista didáctico, en el aula universitaria, incluyen varios procedimientos: desde el deseo, que como profesores tenemos que saber provocar, el distanciamiento, el ingreso al mundo ficcional, la sensibilización y la desestructuración de estereotipos verbales para una recepción desautomatizada e intensificada de los signos que configuran el texto, la construcción imaginaria de mundos que completa espacios vacíos. El intercambio con el texto exige la asociación, en la que emergen, a partir de los signos del texto, representaciones de contenidos no siempre concientes, imaginarios o vinculados con la historia personal del receptor, los cuales facilitan la evocación, la identificación y la expresión propias de la catarsis. En el aula universitaria, son también procedimientos la exploración convergente y divergente del texto, la exploración de su lenguaje y del sentido que este construye. Para lograr la comprensión global y conciente del código artístico específico de cada texto y desarrollar la competencia literaria, hay que establecer relaciones transtextuales, reflexionar sobre los rasgos textuales e interpretar en relación con el contexto de producción y el de recepción. En esta fase, estamos ya en pleno desarrollo de la competencia enciclopédica.

En el corto plazo del dictado de una asignatura no podemos desplegar el saber acumulativo en el sentido llano de la palabra "experiencia". No es posible tampoco, a partir de un solo texto y en el tiempo limitado de cada clase, agotar todos los procedimientos a los que me referí. Sí podemos generar situaciones para algunos de los procesos de la experiencia estético-literaria, reflexionar sobre ella e inferir nociones para el conocimiento de los textos literarios, o sea, brindar herramientas para la competencia enciclopédica.

Un ejemplo claro de experimentación creativa con el lenguaje poético es el despliegue asociativo a partir de esos poemas tan breves y la vez tan vastos y profundos llamados "*haikus*", como este de Matsuo Bashô (1644-1694. Haikus de las cuatro estaciones) que dice :

Un leve instante  
se retrasa sobre las flores  
el claro de luna

Estos brevísimos poemas de estructura aparentemente muy sencilla, a la vez tenues y densos, son de origen japonés y Matsuo Basho está considerado el mayor poeta de los haikus. Para los japoneses el haiku "*no es lo que dice sino lo que no dice*". Es la "*expresión de una visión intuitiva de*

*la realidad, casi pre-simbólica"* (Villalba, 1994). No comunica conceptos sino sensaciones muy adheridas a lo real vivido. En ellos las palabras no acorazan las sensaciones sino que dejan abiertos espacios para la intuición más allá de lo verbal.

Situados en nuestra recepción actual y, tanto espacial como culturalmente muy distante del origen de los haikus, es posible experimentar con ellos y arribar a nociones complejas sobre la poesía, tales como la de condensación, a partir de un proceso asociativo simple que consiste en producir gran cantidad de imágenes y sinestesias a partir del texto. Así, la levedad y el instante tienen texturas, colores, aromas; el retraso de la luna y ella misma, como así también las flores, asumen sonidos, colores, movimientos, evocaciones personales, identificaciones, etc. No "interpretamos" el haiku y su consistencia simbólica, no lo analizamos, simplemente "abrimos" el texto, lo hacemos crecer en cada uno en un proceso muy primario y elemental de la experiencia estético-literaria que busca lo que hay más allá de la palabra y genera resonancias.

Dije generar situaciones, o sea, crear en el aula momentos experimentales en los que se condensan algunos procesos de la experiencia estético-literaria. Un único texto no alcanza para esto. Es necesario elegir varios. La elección es clave y está condicionada por diversos factores: permitirnos poner en marcha algún o algunos procesos de la experiencia literaria – el ingreso al mundo ficcional, por ejemplo\_ , tomar conciencia de esos procesos e inferir nociones teóricas – en este ejemplo: semejanzas y diferencias entre juego y ficción, comprender conceptos como los de historia y discurso, ficcionalidad y verosimilitud, el narrador ficcional como categoría textual, etc. Luego volver a los textos o ir a otros para observarlos a la luz de esas categorías y establecer relaciones entre texto y contextos (de producción y recepción). De manera que la elección de los textos está vertebrada no sólo por los contenidos conceptuales (teóricos) del programa sino también por la posibilidad de llegar a esos contenidos a través de la experiencia estético-literaria de nuestros alumnos.

Tanto conceptual como procedimentalmente se parte de lo que en apariencia es más conocido, en nuestro caso partimos de la literatura de origen oral (por ejemplo: canciones, rondas, nanas, rimas de sorteo) que la mayoría de los alumnos conocen, aún cuando la hayan recibido como producciones escritas. Y digo en apariencia porque el conocimiento que los alumnos traen no incluye aspectos esenciales de ese tipo de literatura, tales como el compromiso del cuerpo en movimiento que es un elemento estructurante de los textos. Por lo tanto la construcción de nociones, en este ejemplo a través de experiencias lúdicas, presupone siempre desestructurar estereotipos, desautomatizar el vínculo con el lenguaje verbal, estimular la sensibilidad senso-perceptiva y lingüística, desplegar conscientemente habilidades motrices, desarrollar una actitud lúdica, explorar el lenguaje y sus posibilidades, establecer relaciones entre los distintos lenguajes (verbal y corporal), promover asociaciones, descubrir matrices combinatorias, proyectar el yo emotivo, corporal, imaginativo y cognitivo en todo este proceso.

Con otros textos, y me quedo en los ejemplos de poesía por una cuestión de tiempo, se experimenta con los aspectos gráficos, de los caligramas por ejemplo, o con los rasgos fónicos (ritmo,

métrica acentual, rima, aliteraciones) que configuran el sentido de un poema. Esto abre inferencias sobre los contextos de producción a la vez que nos permite introducir nociones como las de semantización y resemantización de aspectos gráficos, fónicos, morfológicos y sintácticos en la poesía. Se logra así conciencia respecto de la especificidad del lenguaje literario y se abren puertas para la comprensión de aspectos teóricos que de otro modo son inaccesibles o sólo se adquieren de manera superficial.

Los ejemplos mencionados forman parte de una oralidad creativa. En cuanto a la escritura, trabajamos, por ejemplo, la metáfora como proceso complejo, partiendo de la sensibilización corporal para reforzar las nociones de asociación, y condensación. También inferimos nociones básicas de narratología (historia y discurso, narrador ficcional, ficcionalidad y verosimilitud) mediante la manipulación productiva de narraciones literarias leídas en clase.

En las clases de Literatura en el profesorado, este tipo de trabajo tiene prioritariamente un valor instrumental definido que acota su práctica y la somete necesariamente a los ritmos académicos. Está en el aula, primero, para provocar y ahondar la experiencia estético-literaria; a partir de allí y en segunda instancia, para reflexionar y desarrollar la conciencia textual que permite decodificar los textos literarios como tales. Luego como herramienta metacognitiva, para la conceptualización de lo que se realiza refiriéndolo a una bibliografía como vía para la comprensión de temas específicos del programa. La metodología implica el protagonismo de los alumnos. De ella resultan productos conceptuales que serán aplicados en otras situaciones: la planificación didáctica y la práctica docente. La eficacia de este tipo de trabajo depende de la elección de la oportunidad y del modo de proponer tanto la escritura como la oralidad creativa en el aula universitaria.

Dije al comienzo que mi tema es la relación de los estudiantes del profesorado de E.G.B. con la literatura como una carencia pero no imposible de superar.

El planteo didáctico que he esbozado no supe años sin experiencia literaria. En cambio sí permite que nuestros alumnos se “den cuenta” de que leer literatura es leer de otra manera. Para darse cuenta deconstruyen lecturas previas, desestructuran estereotipos, experimentan y asumen la codificación múltiple propia de los textos literarios. Es un comienzo para seguir leyendo, ya situados en otro lugar respecto del lenguaje verbal, y para seleccionar en el futuro reflexivamente.