

Las narraciones literarias en la memoria de recientes egresados de la escuela secundaria

Juana Nieves Porro¹

89

Las historias ejemplares, y la cultura literaria como su depósito, pueden convertir la historia de nuestras vidas en estereotipo. O pueden enseñarnos a hacer nuestra comprensión más rica, más nítida. O nos pueden enseñar la contingencia, la pluralidad histórica y cultural, y la inestabilidad de las formas en que nos construimos a nosotros mismos (Jorge Larrosa).

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria”². Su objeto es exponer algunos resultados del análisis de encuestas sobre narrativa, aplicadas a estudiantes argentinos egresados de la escuela secundaria entre los años 2009 y 2011³. El marco teórico para estudiar la relación de los jóvenes con la narrativa, la poesía, el teatro y el cine se apoya en la concepción de los géneros literarios como formas culturales de alta densidad simbólica, sujetas a un dinamismo de hibridaciones, recreaciones, desgastes y desbordes, y a sus relaciones con los sujetos y las prácticas escolares.

Con Bajtín (1998) justificamos la narración como el terreno donde los sujetos pueden descubrir la convivencia de diferentes voces y discursos que se entrecruzan y establecen relaciones dialógicas, y de diferentes textos que ponen en relación su anclaje sociohistórico y cultural. Asimismo,

¹ Universidad Nacional del Comahué. jnporro@gmail.com

² Este proyecto, en el que me desempeño como directora, se desarrolla desde el año 2010 y está orientado a producir conocimiento sobre las propuestas escolares y sobre las prácticas de docentes y de alumnos respecto de la educación literaria. En particular, se analiza el aporte y el sentido de los géneros como conocimiento y práctica.

³ Realizamos cuatro encuestas simultáneas, cada una vinculada con un género: poesía, narrativa, teatro y cine. Los encuestados fueron 100 estudiantes que entre febrero y marzo de este año participaron de un curso de ingreso a diferentes carreras del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (Universidad Nacional del Comahue), con sede en Viedma (Argentina).

con Ricoeur⁴, entendemos la narración como forma de conocimiento. La narración es una materia inherente a la condición humana para la autocomprensión, la comprensión del otro y del mundo, en un sentido abierto, precario, incompleto, siempre al servicio de ampliar la conciencia de sí y del otro.

Ratificamos este marco en el plano pedagógico, desde los aportes de Jorge Larrosa (2003). Cuando este autor trata la relación entre narrativas, personas y educación⁵, reafirma de algún modo lo sostenido por Ricoeur: que “a la pregunta de quiénes somos sólo podemos responder contando alguna historia” (Larrosa, 2003: 616) y que “el desarrollo de nuestra autocomprensión depende nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias (617)”. Importan las historias que contamos y que nos contamos, las que escuchamos y leemos y, sobre todo, las mediaciones que generan las prácticas sociales institucionalizadas, porque de todo este conjunto surge el sentido de quiénes somos. En particular, las reflexiones de Larrosa sobre las narrativas ejemplares, esas que nos incitan a pensar, reafirman que nuestras propuestas de lectura, junto al valor estético y cultural que le asignan la academia y la cultura de cada época, adquieren su sentido por lo que desatan en el lector respecto de la autocomprensión y de la comprensión del otro. Y que esto nos compromete con lo que le es propio a cada sujeto sociocultural.

También la didáctica de la literatura contribuye a nuestra comprensión de los complejos lazos entre estudiantes, docentes y literatura, fundamentalmente algunas orientaciones de Gustavo Bombini, Teresa Colomer y Louise Rosenblatt. Bombini, además de haber aportado al cuestionamiento del canon literario escolar (1994, 1995, 1999)⁶, nos convoca a analizar la promoción de la lectura como política pública y a comprender la necesidad de reorientarla para que los sujetos no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo, para que la política de lectura esté “siempre alerta a la tensión que supone toda operación de homogeneización” (Bombini, 2008: 25).

Coincidimos con Colomer en que “el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad” (Colomer, 2001: 5)⁷, objetivo también presente en los planteos de Louise Rosenblatt⁸. Rescatamos de ambas autoras la idea de que la heterogeneidad que ofrece la literatura brinda a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural y de iniciarse en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo. De los diversos trabajos sobre lectores y literatura juvenil de Colomer, reivindicamos su planteo de que la lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, del cual los profesores y las instituciones no solemos tener conciencia y cuyo estudio beneficiaría la toma de decisiones al momento de planificar el recorrido escolar (Colomer, 2005)⁹, cuestión vinculada con los resultados de estas encuestas.

En síntesis, estas referencias constituyen el marco de nuestro proyecto y han incidido al momento de procesar y analizar los datos sobre las encuestas referidas al lugar y el sentido de la narrativa.

Las encuestas sobre cada género (narrativa, poesía, teatro, cine) se conformaron con seis puntos¹⁰. El primero fue una pregunta cerrada, de carácter dicotómico, que en el caso de la narrativa indagaba si la escuela secundaria les brindó o no aprendizajes sobre narrativa. Los estudiantes respondieron abrumadoramente que sí (94,44%), resultado previsible si se piensa que es un contenido curricular de toda la escolaridad primaria y secundaria, pero cuya constatación resultó valedera.

El segundo punto los interrogaba acerca del tipo de aprendizajes que recibieron en el caso de que la anterior respuesta fuera afirmativa. Era una pregunta de opción múltiple, con seis opciones: tres vinculadas con las prácticas de lectura según un criterio de complejidad (simplemente leer, leer

⁴ En *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós, 1999. P. 133.

⁵ Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶ Nos referimos a *El lugar de los pactos* (1994), *Otras tramas* (1995) y *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina* (1999).

⁷ Colomer, Teresa. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, Año 22, Número 1. Marzo, 5.

⁸ Rosenblatt, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁹ Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁰ Cabe aclarar que, aunque entregamos 100 planillas, como no era obligatorio para los alumnos completar las 4 encuestas; sobre este género obtuvimos 72.

y analizar o leer y debatir) y tres vinculadas con conocimientos teóricos (del género, literarios o de otras disciplinas). Las respuestas vinculadas a las prácticas de lectura revelan que, aunque “leer cuentos y novelas” resultaba la opción más básica y abierta y prometía más adhesiones, fue la opción “leer y analizar cuentos y novelas” la que alcanzó el valor más alto, donde el matiz ‘analizar’ alentaba un modo de leer proclive a la ‘formación del lector de literatura’. La opción “debatir sobre cuentos y novelas”, actividad que apela al pensamiento autónomo y crítico, obtuvo un alentador 50%. En cuanto a las opciones relacionadas con la formación teórica, sólo el 44% reconoció haber aprendido conceptos sobre narración y resultó llamativo que para los alumnos fueran más frecuentes las relaciones de las narraciones literarias con nociones históricas y sociales (37,5%) que con nociones literarias (22%).

Los puntos tercero y cuarto referían al grado de importancia que los alumnos le asignaban al aprendizaje de la narrativa. La diferencia entre esos puntos estribaba en que el primero debía ser completado por quienes afirmaron haber aprendido sobre este género y el segundo por quienes lo negaron. En ambos casos se plantearon 4 opciones¹¹, de las cuales los alumnos debían elegir una. Entre los primeros (ese 94,4%), el 58,33% lo consideró muy importante, el 32% importante, el 4,16% poco importante, y el 1,38% nada importante. En definitiva, el 83,33% de los encuestados consideraba importante el aprendizaje de la narrativa.

El quinto punto les requería citar las 5 obras narrativas que “trabajaron” en la escuela y que más recordaban. El término ‘trabajar’ fue colocado para significar obras leídas a las que les asignaron tiempo y actividades. Si bien esperábamos obtener la mayoría de los 5 títulos por participante, la muestra dio un promedio de 1,5 títulos por alumno, lo que evidenció cierto desajuste entre la abrumadora afirmación sobre los aprendizajes de la narrativa y su importancia frente a la escasa y a veces nula identificación de títulos o de autores. El conjunto de relatos citados ofreció un total de 99 títulos¹².

Con respecto a los subgéneros incluidos en los textos mencionados, el valor más relevante lo alcanza la novela (53%). Le siguen el cuento con 19%, el teatro con 10% y la poesía y epopeya con el 6%. La narrativa *non fiction*, el diario, el ensayo y la fábula reúnen el 10%. En general, esto muestra que los alumnos tienen un concepto abierto de narración, capaz de incluir hibridaciones y transformaciones. Pero ¿por qué la novela tuvo ese lugar de privilegio en los recuerdos de los recientes egresados? Tal vez los estudiantes recuerdan más las novelas por su extensión; la lectura y el análisis de una novela tienen más probabilidades de ser retenidos en la memoria a largo plazo. Aunque por el lugar que ocupa este subgénero en nuestra formación como profesores, cabe también la hipótesis de que repetimos la historia de nuestra formación “genérica”, trabajando prioritariamente la novela.

Esto nos permite recuperar el valor y el sentido de la novela en la formación humana. Este género que nace con Miguel de Cervantes, tan estudiado por Bajtín, que imita, parodia y estiliza otros géneros y ejercita la crítica a sí mismo cuando intenta estereotiparse, constituye, desde su naturaleza polifónica, una forma crítica del conocimiento humano y de la experiencia social del mundo. Capaz de recoger la diversidad social de las lenguas y los estilos del habla, en su dialogismo y en su hibridez abre relaciones entre el lector, el lenguaje y la cultura que van más allá que otros géneros narrativos. Además, este resultado alienta la valoración del libro como objeto estético y semiótico.

Vemos en la Tabla 1 las 10 obras que encabezan la lista y los porcentajes logrados:

<i>Martín Fierro</i> de José Hernández	24	33,33%
<i>Cruzar la noche</i> de Alicia Barberis	7	9,72 %
<i>Crónica de una muerte anunciada</i> de G. García Márquez	7	9,72 %
<i>El fantasma de Canterville</i> de Oscar Wilde	7	9,72 %
<i>El juguete rabioso</i> de Roberto Arlt	5	6,94 %
<i>La Odisea</i> de Homero	5	6,94 %
<i>La pregunta de sus ojos</i> de Eduardo Sacheri	5	6,94 %

¹¹ Nada importante, poco importante, importante, muy importante.

¹² El 68% del total de las obras correspondió a la lengua española, el 19% a traducciones de autores de lengua inglesa y el resto (autores de lengua francesa y alemana, y clásicos griegos) alcanzó valores muy bajos.

<i>Los ojos del perro siberiano</i> de Antonio Santa Ana	5	6,94 %
<i>Romeo y Julieta</i> de William Shakespeare	5	6,94 %
<i>El Quijote de la Mancha</i> de Miguel Cervantes	4	5,55 %

Tabla 1.

Martín Fierro, un texto polémico y complejo cuando se intenta clasificarlo genéricamente, se destaca notoriamente del resto. Carolina Cuesta, en su libro *Discutir sentidos* (2006), plantea que el valor que le otorgamos a *Martín Fierro* como formador de un sentido de lo nacional, “como texto representativo de la cultura escrita argentina y también del canon literario nacional y, sobre todo, escolar” (84), suele estar relacionado con un modo unívoco de leer. En su libro, la autora recupera la experiencia de un practicante que debe enseñar esta obra y encuentra que la primera lectura de sus alumnos no se plantea desde el ‘prestigio’ que le atribuimos la mayoría de los docentes argentinos, sino desde cierta irreverencia hacia el lenguaje y hacia el estereotipo gauchesco, fundada en los saberes culturales del grupo. Cuesta nos hace pensar cómo este modo de leer interpela la labor docente y nos impulsa a indagar más acerca de cómo se ubica *Martín Fierro* en la cultura escolar actual y qué sentidos abre a las culturas juveniles de este momento.

Otra lectura recordada es *Cruzar la noche*, novela juvenil y ficción sobre la dictadura argentina y la historia de hijos apropiados. El hecho de que figure en las listas de obras que los organismos gubernamentales suelen enviar a las escuelas y que ocupe un lugar importante en los espacios virtuales dedicados a la enseñanza secundaria, la ubica dentro del canon literario escolar actual. De algún modo se configura como la alternativa para que los jóvenes lean la ficción sobre la dictadura argentina. En cuanto a las dos restantes, *Crónica de una muerte anunciada*, con su narrador múltiple, su complejidad genérica y su corte trágico, representa al autor más citado por los alumnos y a la literatura latinoamericana, mientras que *El fantasma de Canterville* representa la europea. Relato gótico o cuento fantástico, es otro de los textos actualmente promovidos por editoriales y espacios virtuales para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Resulta afín con la oferta del mercado y con el gusto que expresan muchos lectores adolescentes por la literatura gótica. Es probable que detrás de esta inclusión escolar, el docente pretenda aproximarse al gusto de los estudiantes.

El sexto y último punto de la encuesta los invitaba a señalar los 5 textos narrativos que más les habían gustado, independientemente de que los hubieran leído dentro o fuera de la escuela. En este caso la lista total reveló 101 títulos diferentes, casi la misma cantidad que los obtenidos con el punto 5 pero con mayor diversidad de subgéneros y de autores.

Las cinco primeras obras de la lista alcanzan valores bajos, del 5 y 4% y son: *Mi planta de Naranja lima* del brasileño José M de Vasconcelos (1968); *Los ojos del perro siberiano*, del argentino Antonio Santa Ana (1998), *El principito* del francés Antoine de Saint Exupéry (1943), *El diario de Ana Frank* (1945) y *Romeo y Julieta* de William Shakespeare (1597). Salvo esta última obra, el resto comparte la categoría de novela juvenil o literatura juvenil y todas tienen como protagonistas a niños, adolescentes o jóvenes. Esto indica que el gusto de varios de los encuestados pone en valor estas dos características.

Mi planta de naranja lima es una novela juvenil que fue bestseller y conformó parte del canon escolar de varias décadas atrás. Su presencia indica que se puede convocar a la lectura desde el realismo social. Esta novela, que explora la marginación infantil en Brasil y expone de manera cruda y emotiva el problema universal del querer y ser querido, probablemente suscite en el lector adolescente movimientos de autocomprensión y comprensión del otro, ligados tanto al marco familiar como al social.

En cuanto a *Los ojos del perro siberiano*, esta novela sobre un adolescente que se propone descubrir la verdad de un conflicto que aleja a su hermano mayor de la familia y termina descubriendo la discriminación, la no aceptación del diferente, la enfermedad y la muerte, es muy probable que genere procesos identitarios o de comprensión del otro. En el mundo virtual aparecen numerosos resúmenes de esta novela producidos por alumnos secundarios y comentarios positivos, que parecen indicar que este texto puede resultar cercano a sus vidas por los temas, por el lenguaje y por los escenarios que exhibe. También aparecen propuestas docentes que destacan cómo está tratado

el problema discriminación-aceptación de las diferencias. Manuel Peña Muñoz, un estudioso chileno de la literatura infantil y juvenil considera relevante la lectura de este libro que habla del SIDA y destaca que contribuye “a crear un clima de tolerancia dentro de una sociedad libre de prejuicios y estereotipos” (2010: 370).

El principito, uno de los libros más traducidos en el mundo, que sin ingresar a la escuela formó parte también desde hace tiempo del canon infanto-juvenil, da cuenta de que con su tono filosófico y su implícito deseo de formar para la paz y los valores humanos, sigue significando algo en los adolescentes de esta era posmoderna. Y, por último, *El diario de Ana Frank*, incluido en la escuela con el auge de las narrativas del yo, la escritura autobiográfica, la literatura testimonial, ofrece un acercamiento al impacto que provocó el Holocausto en la experiencia humana. Y *Romeo y Julieta*, la tragedia del amor prohibido corrobora que las historias de amor sigue siendo convocantes.

Al comparar las respuestas de los puntos 5 y 6 observamos que hay 35 títulos comunes a ambas listas, es decir, que el 65% de las obras más recordadas por la escuela o mencionadas por el gusto son diferentes. De los 10 títulos que encabezan la lista de las recordadas por la escuela, sólo *El juguete rabioso* no aparece entre los que les gustaron, y de las 5 obras que encabezan la lista de sus gustos, sólo *El principito* no figura entre las obras vistas en la escuela. Esto permite diferenciar los resultados de lo que plantea Colomer (2008) acerca de que las fronteras entre lectura personal y lectura escolar se difuminan, que se atenúa o desaparece el lugar de la lectura propia.

Cuando comparamos lo que se atribuye a la escuela y lo que gusta desde el punto de vista de las lenguas de procedencia, el porcentaje general de obras escritas en lengua española desciende del 68% obtenido por las obras recordadas en la escuela al 43% cuando se habla del gusto. El porcentaje de obras de autores argentinos, también baja de 39% a 25%. En cambio, la cantidad de países de procedencia de las obras sube de 12 a 16 cuando se habla del gusto y se incluyen en la lista obras de un autor asiático y de un autor sudafricano, lo que daría cuenta de una mayor diversidad en varios planos.

Respecto de la narrativa y sus subgéneros, es destacable la relevancia de la novela por encima de otras formas genéricas, especialmente, la fuerte presencia de la nueva novela juvenil. En este sentido, nuestros resultados coinciden con la afirmación de Peña M. (2010), cuando sostiene que en Latinoamérica se ha potenciado muchísimo esta literatura en los últimos 30 años, “que han surgido nuevas tendencias, se han revalorizado las raíces culturales y se ha profesionalizado el género” y “la crítica ha sido también más profesional” (Actas CEDELIJ 2010: 381). También Guerrero G. (2008), nos advierte que las transformaciones de la literatura infantojuvenil impactan de manera diferente, tejen nuevos conceptos de infancia y de adolescencia. Nos cabe entonces la posterior tarea de profundizar las características de la literatura juvenil de estas listas y sus impactos. Asimismo, los resultados de la encuesta marcan el agotamiento del canon nacionalista.

Por último, si bien los resultados de este instrumento investigativo nos brindan algunos perfiles de la relación entre los estudiantes y la narrativa, valen sobre todo en tanto nos orientan sobre nuevos interrogantes al momento de pasar a la utilización de otras herramientas, como las entrevistas o los relatos.

Bibliografía básica

- Bajtín, Mijail. (1998) *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo. (2008) “Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo”. Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña. UBA, N° 19. Buenos Aires, julio. 111-130.
- Bombini, Gustavo (2008) “La lectura como política educativa”. Revista Iberoamericana de Educación N° 46, enero-abril, 19-35.
- Colomer, Teresa. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, Revista Latinoamericana de Lectura: *Lectura y Vida*, Año 22, N° 1. Marzo. En http://www.oei.es/fomentolec-tura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, Teresa y Manresa, Mireia. (2008) "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción" *Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña*. UBA, N° 19. Buenos Aires, julio. 145-157.
- Cuesta, Carolina. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Guerrero Guadarrama, Laura. (2008) "La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil: ecos de la posmodernidad" en *Revista OCNOS* N° 4, 35-56. ISSN 1885-446X.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña Muñoz, Manuel. (2010) "Una interpretación del momento actual de la literatura infantil latinoamericana: luces y sombras". En: *Segunda parte: El presente de la LIJ Iberoamericana*. Actas y Memoria CILELIJ.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: S XXI, Tomo 2.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*, Barcelona: Paidós.