

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE ESTADIOS
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Una clase de literatura: escritura de la lectura. Artículo de Pablo Aranda, Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X, pp. 1-9. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270116>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Una clase de literatura: escritura de la lectura

A literature class: the writing of reading

Uma aula de literatura: escrita da leitura

Pablo Aranda

Universidad Católica de Santa Fe, Argentina

Solari_00@hotmail.com

ORCID 0000-0002-9203-1394

Recibido: 2022-08-23 | **Revisado:** 2022-10-11 | **Aceptado:** 2022-10-27

Resumen

En este texto, se presentó el estudio de un caso particular donde el autor comparte la narración de una práctica docente, es decir, el guion conjetural (Bombini, 2002) de una clase de literatura. El cuerpo procedimental pone de manifiesto cómo, en la clase, se ensaya la producción de textos-lecturas (Barthes, 1970) por parte de los/as estudiantes a partir de la novela *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway. Los objetivos de este trabajo fueron poner en circulación una clase, dejar constancia de una práctica particular, discutir el qué, el cómo y desde qué posición se lee y valorizar el horizonte de intervención docente que posibilita la generación de envíos (Gerbaudo, 2011) y diálogos en torno a la lectura.

Palabras clave: clase, narración docente, guion conjetural, texto-lectura, envíos

Abstract

This text presents the study of a particular case in which the author shares the narrative of a teaching practice, that is to say, the conjectural script (Bombini, 2002) of a literature class. The procedural framework illustrates how in class students practice the production of texts-readings (Barthes, 1970) based on the novel *The Old Man and the Sea* by Ernest Hemingway. The objectives of this work were to make this class known, to report a specific practice, to discuss what is read, how and from which position the reading is done, as well as to enhance the horizons of teaching intervention that allows for delivery development (Gerbaudo, 2011) and stimulates discussions about reading.

Key words: class, teaching narrative, procedural script, text-reading, deliveries

Resumo

No texto foi apresentado o estudo de um caso particular onde o autor compartilha a narração de uma prática docente, ou seja, o roteiro conjetural (Bombini, 2002) de uma aula de literatura. O corpo procedimental evidencia a maneira como na aula se ensaia a produção de textos-leituras (Barthes, 1970) por parte dos/as estudantes a partir do romance *O velho e o Mar* de Ernest Hemingway. Os objetivos deste trabalho foram habilitar a circulação de uma aula, registrar uma prática particular, discutir o quê, o como, e o desde que posição se lê, valorizando o horizonte de intervenção docente que possibilita a geração de envios (Gerbaudo, 2011) e diálogos em torno da leitura.

Palavras-chave: aula, narração docente, roteiro conjetural, texto-leitura, envios

Palabras al margen

“El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse”
(Montes, 1999, p. 83)

“Leer es difícil”, con esta declaración, comienzo siempre mis clases de literatura en las escuelas secundarias donde trabajo, para, luego, rematar con “escribir también”. Un punto de partida discutible en tanto desafío y preaviso de la forma de mirar la lectoescritura. Este texto en particular es mi ejercicio, mi recupero de experiencia puesto sobre la mesa para releer mi propia práctica, mis equívocos, mis aproximaciones y atajos, aquellas pequeñas construcciones didácticas que permiten pensar cómo salir de la encerrona en que la era digital, la hiperinformación y la inmediatez nos cristaliza. Me repito como mantra: la lectura y la escritura no se adquieren sino practicándolas.

Frente a la pregunta ¿cómo son las experiencias lectoras que traemos de/a la escuela?. Pienso que no se puede dicotomizar leer y escribir y que, como docente, a esa pregunta junto a su hipotética respuesta la anteceden decisiones, diseños o réplicas de actividades, propósitos de lectura, maneras específicas o generalizadas de abordaje, teorías, conceptualizaciones, formas de nombrar eso que ocurre dentro del aula, una mirada particular del texto y de los/as estudiantes y el afán de iniciar lectores de literatura. Acciones todas estas invisibilizadas y, por esto mismo, surge la necesidad de dejar por escrito el recorrido. Sabemos que un docente es un interventor. Ubicado allí, en la clase como campo de acción, busca abrir la posibilidad, inventarla, correr el margen, saltarlo.

Lo que comparto en este texto es la narración de una de mis prácticas docentes, en la que empecé a pensar la posibilidad de trabajar la lectura literaria con la escritura y los caminos, las marchas y contramarchas, los obstáculos y aciertos que articular en tanto clase demandó esa propuesta. El caso que pondré a circular lo realicé en el año 2013, en la EESOPÍ N° 2020 de la localidad de Santa Rosa de Calchines, departamento Garay, con estudiantes de 2° año, a partir de la lectura del libro *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway. ¿Por qué en el ciclo básico de educación secundaria?, ¿por qué con esa población en particular? En primer lugar, porque, en esos años, predomina, desde los planes de estudio, una marcada inclinación hacia la lengua, quedando la literatura “sometida a distintos mandatos” (Bombini, 2001, p. 55), como complemento, agregado o apoyo en tanto socorro de la normativa, la gramática y la lingüística. En segundo lugar, porque suele suceder(nos) que el profesor de Lengua y Literatura se convierte en el “vigilante” de la lectura; es decir, su función se reduce a la de controlar si el/la estudiante leyó o no tal o cual texto. Sobre esta observación, preferí ensayar una lectura de la novela *El viejo y el mar* que posibilite una escritura analítico/interpretativa por parte de mis estudiantes; lo que el teórico francés Roland Barthes llamó “texto-lectura” (1970, p. 36). El resultado de ese trabajo se materializó, luego, en la publicación de una revista cuyo título fue *Con la lengua en la literatura*. Aquel título intentaba, de manera escandalosa, “irrespetuosa porque irrumpe en el texto” (Barthes, 1970, p. 39), evidenciar el encuentro entre esos dos espacios autónomos y diferenciables como lo son la

Lengua y la Literatura. Dichos conceptos “son objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos” (Gerbaudo, 2011, p. 26). Además, proponía un atrevimiento hacia el supuesto de la literatura como objeto cultural del que otros/as hablan y escriben y los/as estudiantes solo reciben y, en consecuencia, una (re)valorización de los saberes y del uso de la lengua de los/as estudiantes. Así fue que ensayamos —el plural nos incluye a mis estudiantes y a mí— un encuentro, un intento de comunión entre los dos términos que dan nombre al espacio curricular. El/la estudiante tuvo el arduo trabajo de ponerlos frente a frente, de diferenciarlos y de integrarlos para apropiarse de los textos y decir(se), con la finalidad de poner su lengua en la literatura. Por último, con la publicación, la circulación y la llegada de la revista a la casa de las familias de mis estudiantes, intentaba generar la posibilidad de un *envío* (Gerbaudo, 2011) de lectura hacia la obra de Hemingway, amparado en la confianza de saber que todo texto lleva, siempre, a otros textos.

Una clase de literatura: mapa procedimental

Aclaración necesaria: elegí armar estas clases pensándolas como momentos —no como horas cátedras—; lo cual me permitió dejar de cronometrar la organización de las actividades. De esta forma, mis prácticas adquirieron mayor flexibilidad y recursividad. Por lo tanto, cada momento secuenciado puede implicar tanto una clase como también varias. Ahora bien, no considero mi práctica, realizada y ahora compartida, con valor prescriptivo, sino como una de las características del llamado guion conjetural (Bombini, 2002), es decir, aquella que señala su inconclusividad. En el despliegue del armando de la secuencia didáctica, apostaré a dejar en claro desde qué posición se leyó y se enseñó en esa clase, ¿por qué la elección de esta obra y no de otra?, ¿cómo y por qué esta obra, en tanto clásico de la literatura y parte del canon escolar, se resiste al paso del tiempo?, ¿cuál es su insistencia en ser leída?

Primer momento: presentación oral y con imágenes de la obra y del autor en cuestión. Contextualización. Relato de anécdotas de algún hecho significativo de la vida del autor, para despertar interés y generar posibles envíos de lectura, como los define Gerbaudo, al decir “esa forma inesperada de la transferencia que sucede en las clases que nos dejan interrogantes, nos inquietan, nos estimulan o nos irritan conduciéndonos, deseantes, a buscar dónde continuar” (2011, p. 17). Fundamentación de la elección de *El Viejo y el mar*, motivada por una intuición: mis estudiantes —al igual que Santiago, el personaje de la novela— (con)viven con el agua, el río en este caso —a los márgenes del Paraná, por un lado, y del río Salado, por el otro—, forman y conforman parte del paisaje que los constituye como sujetos situados en un tiempo y en un espacio. Por eso, me permití pensar el agua como el “otro cielo” que los/as rodea, los/as modifica: se mueven en torno a él. El río es un actor característico de la costa santafesina, es ese “otro cielo” que también, a veces, llega a cubrirlos (sobre la problemática de las inundaciones ocurridas en la zona, ver los años 1982, 1993 y 1998). Por todo lo dicho, fue desde estos acercamientos pensada y repensada la lectura de *El viejo y el mar*, ya que “la lectura del mundo precede siempre a la

lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1981, p. 105).

Trabajamos detenidamente con el concepto de paratexto, entendido como un discurso auxiliar al servicio del texto (Genette, 1987). Me interesaba analizar el paratexto *título* con preguntas que posibiliten las predicciones, las anticipaciones: ¿qué historia podría contar un libro con ese nombre?, ¿a qué les recuerda? A partir de allí, recuperamos conocimientos previos y realizamos asociaciones. Copiamos las ideas que iban surgiendo, en el pizarrón y en las carpetas, como primer punteo. Nos detuvimos en el uso de los dos artículos determinantes y la función que cumple el conector aditivo en la construcción del título de la novela: *El viejo y el mar*. ¿Por qué el autor habrá realizado estas elecciones?

Segundo momento: una vez a la semana, realizamos la lectura en voz alta de la novela, interrumpida por preguntas que intentaban guiar (hacer foco) hacia la clave de análisis que nos proponíamos realizar. Les señalé una posibilidad de lectura, aclarando que era eso, una entre otras, y elegida de manera deliberada por parte del docente: evidenciar los elementos que se repetían en la novela. Uno de ellos fue las relaciones que el viejo establece (con la naturaleza, el muchacho, el pasado, los sueños, etc.) y el otro las aventuras que transitan dichas relaciones. En *Fragmentos de un discurso amoroso*, Barthes escribe que puede asignar al amor, al menos retrospectivamente, imaginariamente, un devenir regulado: es por ese fantasma histórico que a veces hago de él: una aventura (1977). Esta fue nuestra clave de análisis: el encuentro amoroso de las relaciones del viejo y sus consecuentes aventuras. La actividad, por lo tanto, fue que los/as estudiantes pudieran reconocer, señalar, marcar, de manera oral o escrita, las apariciones en el texto de dichas relaciones. Trabajo acompañado mediante preguntas para que los/as estudiantes piensen en ¿por qué sucedían estas relaciones dentro de la trama narrativa?, ¿a qué se debía su inclusión?, ¿por qué la repetición de estos elementos?, ¿cómo se construían, se ponían en escena, en la configuración de la novela?, ¿cómo las presentaba el narrador, por un lado, y el viejo, por el otro?, ¿en qué otros significados devenían las relaciones?, ¿qué fantasma, en el sentido barthesiano, hacía el viejo de esas relaciones? y ¿qué guardaban para la vida de Santiago esas aventuras? Se trabajó, durante todo el tiempo de lectura, escribiendo sobre la novela: anotaciones de lectura. Me interesaba generar pequeñas escrituras sobre el cuerpo textual de la novela para producir, al final del recorrido, una bitácora del viaje lector. Les recordé, de manera oral, que el tema de las relaciones que establece el personaje a lo largo de la obra ya estaba presente, en el título, a través del uso del conector aditivo. Volvimos sobre esos apuntes iniciales. El objetivo fue que, en la lectura solitaria (puesto que se leyó la novela de manera grupal hasta la mitad de esta, quedando el resto para lectura individual, extraescolar), los/as estudiantes pudieran recuperar y reparar —en el sentido de detenerse y no de saldar un error— en estas marcas textuales para seguir indagando en sus significancias.

Tercer momento: elegimos conjuntamente una fecha de finalización de la lectura. En esta, acordamos la exposición en común de la historia de la novela, recuperando, de manera oral, el armado del argumento con preguntas de tipo inductivas y deductivas.

Cuarto momento: proyección del corto homónimo de Alexander Petrov y de la película de igual nombre de John Sturges. Los/as estudiantes trabajaron con especial atención el uso de algunos recursos cinematográficos, como el cromatismo, el *flashback*, el difuminado, el picado, el contrapicado, etc. Explicación de estos recursos. La utilización de estos fue ejemplificada para que los/as estudiantes pudiesen pensar ¿cuáles podrían haber sido algunos de los propósitos perseguidos al usarlos en la adaptación de la novela al lenguaje cinematográfico? Además, recuperamos oralmente: ¿qué escenas aparecieron en el corto y en la película que no estaban en la novela? y ¿por qué el director las incluyó, es decir, las creó?

Quinto momento: escritura del primer borrador, en donde los/as estudiantes pudieron dar cuenta de todas las ideas que se les fueron ocurriendo, o despertaron su interés, durante la lectura de la novela, la proyección del corto y de la película. Luego, agrupamos esas ideas por semejanzas o asociaciones referidas al campo semántico. Elección de un tema particular para desarrollar en un texto analítico/interpretativo sobre la novela. Presentación de un breve bosquejo (primer borrador) del tema con fecha a determinar.

Cuadro 1

Posible formato del texto analítico/interpretativo

Título

Introducción: epígrafe (no excluyente). Presentación del tema

Desarrollo: justificación donde se ponga de manifiesto ejemplos de la novela, citas de autoridad (no excluyente)

Reflexiones/Conclusiones

Sexto momento: puesta en común del primer borrador e identificación del tema y de la perspectiva de análisis que cada estudiante deseaba trabajar. Relectura localizada, para realizar una búsqueda, en la novela, de frases relacionadas con la temática elegida.

Séptimo momento: entrega del segundo borrador. La corrección, en este caso, estuvo orientada a lo que el/la estudiante quería decir y visibilizando, si hay contraste, con lo que concretamente se escribió. Con esto, se pretendía que el/la estudiante pueda pensar al texto como trabajo anterior a su producto; es decir, como productividad (Kristeva, 1978).

Octavo momento: presentación de material extratextual: (1) el prólogo de Juan Villoro; (2) la entrevista realiza por Plimton George en 1958 a Ernest Hemingway; y (3) el texto *Mi Hemingway personal* de Gabriel García Márquez. Lectura grupal de la entrevista para motivar el intercambio de opiniones a partir de lo que el autor norteamericano dijo sobre el proceso de escritura en dicho texto.

Noveno momento: lectura y utilización individual del material extratextual presentado anteriormente para avanzar hacia un tercer borrador. El objetivo de dicha actividad fue que los/as

estudiantes pudiesen encontrar citas de autoridad para repensar y reescribir sus textos-lecturas. Discutimos las citas elegidas con sus pensamientos al respecto de lo que les decían estas, pusieron de manifiesto esto en sus textos, como modos de apropiación del discurso. Trabajamos el paratexto *epígrafe* como umbral que ofrece la posibilidad de entrar o retroceder (Genette, 1987) en la lectura y como una posible clave de acceso.

Décimo momento: actividad intensa de reescritura. Este momento de la clase se llevó a cabo dependiendo de la necesidad de cada caso; pero, principalmente, como tarea para la casa.

Cuarto borrador: los/as estudiantes buscaron en internet, seleccionaron e incorporaron información en sus textos-lecturas referidas a sus temas. Inclusión —atendiendo siempre al sentido que permita el propio texto— de conceptos, ideas y palabras trabajados en otros espacios curriculares. Corrección enfocada en la coherencia textual de manera conjunta profesor-estudiante.

Quinto borrador: reescritura del texto y aclaración de la posibilidad de agregar las relaciones que puedan establecer los/as estudiantes entre sus temas con el corto y la película. Para lo cual, utilizaron los conceptos desarrollados al respecto. Recuperamos los recursos cinematográficos antes mencionados. Corrección enfocada en el uso de la cohesión léxica y gramatical de manera conjunta profesor-estudiante.

Sexto borrador: ensayo y escritura de títulos con la intención de atraer y convocar futuros lectores. Corrección en conjunto profesor-estudiante. A modo de ejemplo, algunos títulos elegidos fueron: *Santiago, el luchador*, *Coraje puro*, *Esa triste realidad*, *Los leones del África y el viejo*, *Nada valió la pena, pero a la vez sí*, *El viejo y el muchacho*.

Onceavo momento: fecha de entrega del texto final y, luego, organización de la exposición de cada estudiante para una puesta en común con toda la clase. Por último, promover la inclusión de los textos, que los/as estudiantes deseen, en la revista artesanal *Con la lengua en la literatura*.

A modo de conclusión: la lengua de M. en la Literatura

Una clase no se cierra jamás. Celebro su inconclusividad, pero mi narración llega a su fin y decido hacerlo compartiendo el texto de una estudiante; es decir, la lengua de M. en la literatura de Hemingway. Este y todos los escritos de mis estudiantes, publicados posteriormente en la revista, fueron, al decir de Bombini (2001), un trabajo de lectura y escritura con la literatura, porque "al leer imprimimos también una determinada postura al texto, y es por eso por lo que está vivo" (Barthes, 1970, p. 38).

Cuadro 2

Relacionemos al viejo con el pez (por M.)

En este texto, basado en la lectura de la novela de Ernest Hemingway titulada *El viejo y el mar*, me interesa mostrar la capacidad que tiene Santiago para convivir con el animal, porque le habla como si lo conociera de toda la vida e incluso le llama hermano.

Me interesó una conexión que vi todo el tiempo entre Santiago y el pez desde que se despierta el primer día, por la mañana, hablando de peces hasta que se duerma soñando con los leones marinos que, de alguna forma, se relacionan con aquellos. Esta conexión se nota cuando le habla al pez (le habla todo el tiempo porque se siente solo), sabe lo que hace y porqué lo hace. Por ejemplo, cuando siente que va para el este, dice que lo está haciendo porque se siente cansado y está a favor de la corriente; o cuando le expresa sus sentimientos de amor porque no tiene a nadie más para decirle las cosas; o en el momento en que se turna con el pez para trabajar (una vez cada uno) y no cansarse pero tampoco hacerlo cansar al otro.

Me llama mucho la atención cómo se dice a sí mismo que "sienta como pez", se dice: "mantén tu cabeza despejada y aprende a sufrir como hombre. O como pez". Me sorprende lo metido que está ahí, en la pesca, en su trabajo, lo comprometido que está con el pez. Cómo entiende cada cosa que el animal hace e incluso dice que van uno al lado del otro "como hermanos". Pero a la vez actúa con ironía porque dice que lo ama pero lo va a matar, que no sería capaz de comérselo pero, a la vez, está comiendo un bonito y luego un dorado, es totalmente irónico...

En la película pude ver que el viejo al luchar con el pez no estaba tan calmo como yo me lo había imaginado. Estaba nervioso, con una actitud de "amenaza" constante, hacía mucha fuerza y por su cuerpo corría todo el sudor. Vi que mientras él luchaba, por poder matar al pez en una parte llovía y eso no aparecía en la novela. Tampoco me había imaginado que terminaba tan cansado hasta el punto de caerse por no tener más fuerzas o dormirse con la remera mojada, sin sacarse el pantalón y hacerlo almohada o quedar con los pies colgando tal como se acostó y dormir durante tantas horas siendo tan viejo. La película cambió algunos detalles que yo tenía en mi mente y agregó un montón más gracias a las imágenes, los sonidos, los gestos de los actores y las escenas inventadas.

Cuando el viejo mata al pez la sangre de éste atrae a los tiburones y empiezan a comérselo. Entonces defiende su trofeo golpeándolos y lastimándolos hasta alejarlos; pero ya es tarde porque sólo quedan la cola y la cabeza de su bonita pesca.

Él ama a los peces pero también a su trabajo y se forma así una constante contradicción. Por lo cual esta relación que el viejo establece con el pez es como de hermanos y, a la vez, de enemigos, ya que termina rezando para poder matarlo pero le pide disculpas por hacerlo. Yo quise remarcar esto porque me sorprende la ironía del viejo por momentos: ama su trabajo y también al pez; entonces se vuelve un poco loco al hacer lo que le gusta matando lo que quiere.



Paisajito, tinta y acrílico sobre papel. **Ana María Martín**

Referencias

- Barthes, R. (2010) [1977]. *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1994) [1970]. Escribir la lectura. En R. Barthes (1994), *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis en torno a una relación productiva. *Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.htm](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.htm)
- Freire, P. (2008) [1981]. La importancia de leer. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (1981). *Mi Hemingway personal*.
- http://elpais.com/diario/1981/07/29/opinion/365205612_850215.html
- Genette, G. (2001) [1987]. Prólogo. En Genette (2001), *Umbral*. Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2011). Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la Literatura en la escuela secundaria*. UNL-Homo Sapiens Ediciones.
- Hemingway, E. (2011). *El viejo y el mar*. Debolsillo.
- Kristeva, J. (1978). La productividad denominada texto. En *Semiótica II*. Fundamentos.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Plimton, G. (1954). "Entrevista a Ernest Hemingway".
- <https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/entrevista-ernest-hemingway>

Villoro, J. (2003). Prólogo. En E. Hemingway (2011), *El viejo y el mar*. Debolsillo.