

## **El género narrativo en la memoria de recientes egresados de la escuela secundaria**

**Juana Porro**  
**Universidad Nacional del Comahue**

Entre los autores que problematizan la tensión que existe entre literatura y pedagogía encontramos a Jorge Larrosa y a Carlos Skliar (2006)<sup>1</sup>. Al reivindicar el sentido de la literatura en la formación humana, ambos nos interpelan a encontrar formas de aproximación. Larrosa critica las operaciones pedagógicas que a partir del control anulan la experiencia salvaje y descontrolada de la lectura. Skliar afirma que el lenguaje de la planificación y el de la innovación pedagógica, lenguas del saber, del poder y del mercado, borran todo trazo de subjetividad y anulan u opacan la experiencia, en claro contraste con lo que desata el lenguaje literario. Sus palabras refuerzan la idea de que la capacidad de desviación, interrupción y apertura a lo desconocido propia de la lectura literaria es altamente significativa en la formación y la transformación de los sujetos. Y esa significación está presente cuando en nuestro proyecto de investigación<sup>2</sup> pensamos la lectura en relación con los géneros literarios, esas formas culturales de alta densidad simbólica, propias de la evolución del pensamiento humano y en relación con la historia y con la cultura.

Desde este marco es que planteamos las encuestas sobre narrativa, poesía, teatro y cine, a 100 estudiantes egresados de la escuela secundaria entre 2009 y 2011, estudiantes que, entre febrero y marzo de este año, participaron del curso de ingreso a carreras de nuestra sede universitaria en Viedma. Y en este trabajo analizamos algunos resultados relacionados con el género narrativo.

Al solicitar las encuestas insistimos especialmente en su carácter anónimo, en la importancia de la autenticidad de los datos y en la posibilidad de desistir si esta exigencia los incomodaba. Si bien la muestra se constituyó con 100 estudiantes, como sus colaboraciones no eran obligatorias, el número de respuestas varió en cada género y en el caso de narrativa obtuvimos sólo 72. Queríamos saber si ellos reconocen que han aprendido o no, con qué actividades relacionan lo aprendido, cuáles son las obras narrativas que más recuerdan de la experiencia escolar, qué subgéneros atribuyen implícitamente al campo de la narración, y cuáles son los subgéneros más mencionados y supuestamente trabajados en la escuela.

Con respecto a las relaciones entre narrativa y formación, reconocemos en primer lugar el poder del encuentro con saberes de la condición humana, social, cultural y estética que ofrece este género. Desde Bajtín, Angenot y Kristeva sabemos que la narrativa es el campo donde los sujetos pueden descubrir la convivencia de diferentes voces y discursos que se entrecruzan y establecen relaciones dialógicas, o de diferentes textos que ponen en relación su anclaje sociohistórico y cultural. A partir de esas relaciones de interdiscursividad e intertextualidad comprendemos cómo se inscriben los relatos en la sociedad y cómo se vinculan al imaginario de una época.

En segundo lugar, desde un punto de vista más filosófico, compartimos la tesis de Ricoeur acerca de que nosotros, narrando las acciones de nuestra vida, respondemos a la pregunta ¿quién soy? o ¿quién eres?, es decir, construimos nuestra identidad, y su idea de que también en la ficción con muchísima frecuencia se pone en juego la problemática de la identidad. También apelamos a Larrosa que, con su artículo “Narrativa, identidad y desidentificación” (2003), sigue esta línea de pensamiento. Allí sostiene que lo que nos pasa y los que somos tiene sentido sólo en la narración de lo que nos ha pasado en el camino y de quiénes hemos sido en eso que nos ha pasado. Y con esto nos incita a considerar que en el aprendizaje del discurso narrativo y en la participación en prácticas discursivas narrativas, constituimos, aprendemos, mejoramos y

<sup>1</sup> Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila.

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria”. CURZA, Universidad Nacional del Comahue, 2010-2013, bajo mi dirección.

modificamos tanto el lenguaje que utilizamos para autodescribirnos como los modos de discurso en los que articulamos la historia de nuestras vidas. Desde su perspectiva, las historias que nos da la literatura nos impulsan a pensar la nuestra y a encontrar una identidad narrativa abierta y desestabilizadora, capaz de transformarse, de alejarse de los estereotipos. Fortalecemos así nuestro pensamiento acerca de cuánta relevancia tiene el abordaje de la narración en la educación literaria, en tanto puede colaborar en la construcción de una identidad en movimiento.

¿Qué nos dicen las respuestas de los estudiantes respecto del género narrativo? En el primer interrogante el encuestado debía señalar si la escuela le brindó o no aprendizajes sobre narrativa. Fue un interrogante cerrado y dicotómico, sólo admitía un sí o un no. Mientras que frente a la misma pregunta sobre el género cine solo respondió afirmativamente el 64%, en el caso de la narración el 94,5% de los estudiantes dio una respuesta afirmativa. Asimismo el 90,33% catalogó esos aprendizajes como ‘importantes’ y ‘muy importantes’, dejando casi nulas las categorías ‘poco’ y ‘nada importante’. Sin dudas, resultaría difícil para un reciente egresado de nivel medio negar aprendizajes sobre narrativa cuando este contenido comienza a trabajarse desde la escolaridad primaria. No obstante, las respuestas convalidaron nuestra hipótesis.

El otro interrogante también era cerrado pero admitía seis alternativas que, a la vez, no resultaban excluyentes. Queríamos saber qué tipos de aprendizajes les ofreció la escuela sobre narrativa y planteamos tres opciones fundadas en un criterio de progresión de las prácticas (la sola lectura, el análisis y el debate), y otras tres, relacionadas con nociones teóricas de distinta procedencia. Los resultados cuantitativos se ven en el siguiente cuadro:

<b>Si respondiste sí, ¿qué aprendizajes te ofreció?</b>		
Leer y analizar cuentos y novelas	5 9	<b>82%</b>
Leer cuentos y novelas	5 4	<b>75%</b>
Debatir sobre cuentos y novelas	3 6	50%
Conceptos teóricos sobre narrativa	3 2	44,5%
Relacionar una obra literaria con nociones sociales o históricas	2 7	37,5%
Relacionar una obra narrativa con nociones de literatura	1 6	22 %

Suponíamos que el mayor porcentaje lo obtendría la alternativa “leer cuentos y novelas” por ser la actividad más básica y abierta, cuyo amplio sentido puede implicar para el encuestado decodificar, comprender o interpretar. Sin embargo, el valor más alto, 82%, lo obtuvo la alternativa “leer y analizar cuentos y novelas”, donde el matiz ‘analizar’ alienta algún grado de ‘formación del lector de literatura’. En cuanto a la alternativa “debatir sobre cuentos y novelas”, que expresa de algún modo una actividad propia del pensamiento crítico, alcanzó un 50%. Por otra parte, en las alternativas relacionadas con conceptualizaciones, los valores no alcanzan el 50% y las relaciones con nociones históricas y sociales (37,5%) son más frecuentes que las relaciones con nociones literarias (22%).

También se les solicitó que, de las obras narrativas que conocieron en la escuela, citaran las cinco que más recordaban. Las respuestas no fueron previsibles: sólo un 15% del total de los alumnos pudo citar 5 o más obras; el 31% citó entre 3 y 4; el 32%, entre 1 y 2 obras; y el 21% dejó ese espacio vacío. Es complejo interpretar qué sucede con ese 21% que dejó el espacio vacío. ¿Fallas de la memoria de los estudiantes sobre su pasado reciente? ¿Expresión del

desinterés con que ellos leen las obras? El hecho de que solo el 43% logró recordar o citar 3 o más obras puede estar implicando tanto cuestiones relativas a intereses, actitudes o compromisos de los alumnos como a formas precarias, rutinarias o no significativas de abordaje que pudimos promover los docentes. De todos modos, este resultado origina una preocupación y conforma un foco interesante para futuras investigaciones.

A partir de la lista pudimos identificar la cantidad y variedad de obras y autores así como las manifestaciones genéricas que éstas revelan. La suma de respuestas configura una lista de 99 obras y habla de una concepción abierta de lo que es narrativa. Al referirnos a cuentos y novelas nosotros reducíamos el campo de las narraciones literarias a esas expresiones, pero el siguiente cuadro muestra qué géneros o subgéneros incluyeron los alumnos cuando citaron las obras concretas.

Novela	40	
Novela juvenil	14	<b>54</b>
Cuento		<b>19</b>
Teatro		<b>10</b>
Poesía – epopeya		<b>6</b>
Non fiction		<b>3</b>
Ensayo		<b>2</b>
Diario		<b>1</b>
Otros		<b>5</b>

El mayor porcentaje de lecturas escolares recordadas se lo llevaron las novelas. Este lugar de privilegio de la novela puede estar relacionado con el hecho de que la formación literaria de los dos últimos años se apoya especialmente en este género; o puede tener relación con el privilegio que alcanza la novela en la formación literaria del profesorado, o con su extensión. Otro aspecto a destacar en ese 54% es el fenómeno de inclusión de la novela juvenil<sup>3</sup> (14%), con predominio de autores argentinos y en estrecha relación con la oferta editorial.

Con respecto al cuento, aunque a priori sabemos que ocupa un lugar relevante en las prácticas escolares de los tres primeros años del nivel secundario, su baja proporción respecto de la novela puede vincularse al hecho de que los alumnos los olvidan más fácilmente porque remiten a ese tiempo anterior, o porque la brevedad de este género produce un impacto más efímero que el de la novela<sup>4</sup>. Finalmente, entre las obras poéticas, de teatro, la non fiction, los ensayos, el diario y otros textos híbridos, que suman el 27% de la muestra, el listado denota una clara apertura sobre la noción de narrativa.

Por otra parte, la vasta heterogeneidad que de por sí ofrece la literatura y la hipótesis de que suele haber un conjunto de obras que van refundando el canon escolar por influencia del mercado editorial o de los diseños curriculares, fueron dos cuestiones presentes al observar los títulos de las obras que incluyeron los estudiantes. En este sentido, descubrimos que 60 de las 99 obras habían sido citadas por un solo alumno. El resultado puede ser un reflejo de la diversidad en los criterios de selección que ponen en juego los docentes o de la peculiaridad de los recuerdos de los alumnos, en tanto estas lecturas, como dijimos al principio, comprometen sus subjetividades e identidades. De todos modos, es un resultado alentador frente a la posibilidad de encontrar que los alumnos procedentes de distintas escuelas secundarias leyeron las mismas obras. No puedo dejar de relacionar esta cuestión con el alerta de Chartier (2008) sobre “las listas de obras para leer” que intentaron imponerse en Francia y los debates que abrieron. Comparto su idea de que toda lista será siempre arbitraria, injusta y prescriptiva al mismo tiempo que esterilizará las lecturas que se desbordan. También lo pongo en relación con

<sup>3</sup> Fenómeno inexistente en periodos anteriores, cuando la novela juvenil sí ocupaba un lugar importante en la formación secundaria de países como España o de Méjico.

<sup>4</sup> En algunos casos, los alumnos citaron cuentos de un determinado autor sin mencionar los títulos.

un tema que instala Bombini (2008), cuando manifiesta la necesidad del despojo del credo nacionalista que le daba sustento y credibilidad a la enseñanza de la literatura en anteriores décadas, en función de “las vertiginosas transformaciones culturales que ponen a los profesores de literatura frente a nuevos sujetos y a complejos escenarios para el desarrollo de su práctica”. (Bombini 2008: 126) Sin dudas, los resultados de nuestra encuesta no dan cuenta de la existencia de un canon nacional.

Ahora bien, al observar cuál es la literatura que predomina desde el punto de vista de su procedencia, podemos deducir esa ruptura con el canon nacional. El 24% de las obras son argentinas, el 20% estadounidenses, el 17% mejicanas, el 16% francesas, el 12% británicas y el 6% colombianas. Si relacionamos esta información con las lenguas de origen, vemos que el 47% son obras de lengua española, el 32% de lengua inglesa y el 16% francesas.

En cuanto a las relaciones entre obras y autores, predomina la diversidad, salvo el caso de las obras colombianas, en el que todas las obras corresponden a un mismo autor: Gabriel García Márquez. ¿Por qué en la memoria de los estudiantes es el único autor que aparece con seis obras? Caben varias hipótesis: a) que el realismo mágico es un género que despierta el interés de los adolescentes y por ello recuerdan los nombres de las obras; b) que el realismo mágico mantiene su lugar en las actuales prescripciones o sugerencias curriculares de algunos distritos argentinos que promueven la literatura en relación con las distintas cosmovisiones, siguiendo a Colomer (2001), o c) que es un autor preferido por los docentes al momento de enseñar. En un documento curricular de la provincia de Buenos Aires leí un listado de autores y obras sugeridos para el ciclo superior, en el cual, por la cosmovisión del realismo mágico sólo García Márquez aparecía con dos obras. Y por algún relato de experiencias escuchado podría agregar que en el imaginario de algunos profesores García Márquez es un escritor de novelas consideradas más accesibles a los lectores adolescentes que las de otros autores.

Y finalmente, ¿cuáles obras aparecen con más frecuencia?, ¿qué significados ponen en juego? Aquí hubo un solo texto que fue mencionado por el 33% de los alumnos, *Martín Fierro*, seguido de tres obras cuya presencia alcanzaba en cada caso al 10% de los encuestados: *Cruzar la noche* de Alicia Barberis (literatura juvenil), *Crónica de una muerte anunciada* (realismo mágico) de Gabriel García Márquez, y *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde (relato gótico). Esta son las cuatro obras que encabezan la lista de obras recordadas por los recientes egresados.

*Martín Fierro*, un texto clásico de la literatura argentina, polémico y complejo cuando se intenta clasificarlo genéricamente (poema épico para Lugones; poema gauchesco para Calixto Oyuela; novela para Borges; historia, poema o cuento para Martínez Estrada, con diferentes sentidos para Viñas que para Sarlo), instalado en la cultura popular, es la obra narrativa más recordada. Cómo se ubica en la cultura escolar actual y qué sentidos abre a las culturas juveniles de este momento son interrogantes que bien justifican una posterior indagación. Carolina Cuesta en su libro *Discutir sentidos*, plantea que el valor que le otorgamos al *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” (Cuesta 2006: 84), hace que imponemos un modo unívoco de leer. Ella recupera la situación de un practicante que debe enseñar esta obra y encuentra que la primera lectura de sus alumnos no se plantea desde el ‘prestigio’ que nosotros le atribuimos sino desde cierta irreverencia hacia el lenguaje y el estereotipo gauchesco, fundada en sus saberes culturales, y cómo este modo de leer interpela la labor docente.

La otra expresión de la literatura argentina es *Cruzar la noche*. Novela juvenil actualmente editada por Colihue en su Colección Leer y Crear, con fuerte presencia en los espacios virtuales dedicados a la enseñanza secundaria, esta obra pone en juego un tópico de alto sentido para nuestra cultura en tanto ficción sobre la dictadura y la condición de hijos apropiados. Su presencia en el listado también encuentra relación con el hecho de que es parte de la actual oferta editorial para el sistema educativo y está en la lista de obras que suelen recibir las escuelas. Esto alienta la posibilidad de decir que *Cruzar la noche* es parte del canon literario de

la escuela actual y que las ficciones sobre la dictadura se leen desde allí. En síntesis, en la memoria de nuestros encuestados la narrativa argentina se ve numéricamente representada por una doble expresión genérica: la literatura gauchesca y la literatura juvenil.

Por otra parte, la literatura latinoamericana está representada en *Crónica de una muerte anunciada*. Desde el punto de vista genérico esta obra también revela cierta complejidad ya que muestra los matices de la crónica en tensión con el sumario y es promovida tanto como novela negra que como la novela más realista de este autor. La cuarta obra entre las más mencionadas, *El fantasma de Canterville*, representa la literatura europea. Relato gótico o cuento fantástico del siglo XIX, comparte con *Cruzar la noche* el hecho de que también es un texto actualmente promovido por editoriales para escolares y por espacios virtuales que hablan de literatura en el nivel medio. Puede inferirse además que su presencia resulta afín con el gusto que los actuales lectores adolescentes expresan por la literatura gótica y con la oferta del mercado. En la XXXIII Feria Internacional del Libro, realizada en México dos meses atrás, decía un profesor que las nuevas generaciones de lectores prefieren la lectura de best sellers, en particular la de la serie “Crepúsculo”, de Stephenie Meyer, o de la saga de “Harry Potter” de Joanne Rowling. Si bien *El fantasma de Canterville* pertenece a otra época y plantea otra estética, mantiene un punto de contacto con esas preferencias juveniles que también se repiten en Argentina.

Hasta aquí nuestro análisis. Los resultados de la encuesta permiten concluir que la mayoría de los recientes egresados considera que sí ha aprendido sobre narrativa y, sobre todo, que ha aprendido a analizar textos narrativos. Señalan que el género narrativo más frecuente en esos recuerdos es la novela, aunque la lista global de obras habilita la presencia de diversos entramados genéricos y las obras más recordadas dan cuenta de ello. En este sentido, indican que las obras de autores argentinos que más citan los estudiantes son *Martín Fierro* y *Cruzar la noche*. En particular, los resultados nos interpelan a seguir investigando por qué sólo un 15 % de los encuestados pudo nombrar los cinco títulos que les requeríamos y otros aspectos que indican la tensión entre literatura y pedagogía.

Por último, aun cuando pensamos que la encuesta es un recurso investigativo con algunas limitaciones respecto de otros, en este caso facilitó la obtención de una muestra compartida por una interesante cantidad de sujetos en breve tiempo. En este sentido, consideramos que ha ofrecido una orientación sustancial para definir los nuevos interrogantes de las entrevistas o los relatos de experiencias a realizar en la subsiguiente etapa de nuestra investigación.

## Bibliografía

- 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. P. 111-130.
- Chartier, Anne Marie. (2008) “Mediación o transmisión. Los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX”. *Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña*. UBA, N° 19.
- Colomer, Teresa. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, *Revista Lectura y Vida*, Año 22, Número 1. Marzo. pp. 6-23.
- 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. P. 145-157.
- Cuesta, Carolina. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Dirección General de Cultura y Educación. “Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to año. Literatura. Versión preliminar”. Prov. de Buenos Aires. [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/literatura\\_5.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/literatura_5.pdf)

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius  
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

Huay, María Elena. (2008) "Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo". *Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña*. UBA, N° 19. Buenos Aires, julio. P. 179-195.

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

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila.

Ricoeur, Paul.

Diario La razón. Versión virtual. Méjico, 28 de febrero de 2012  
<http://www.razon.com.mx/spip.php?article112587> Consulta: 10 de marzo de 2012.