

**REFLEXIONES SEMIÓTICAS EN TORNO A RESIGNIFICACIONES DE LA
OBRA LITERARIA QUE HACE EL ALUMNO-LECTOR**

Viera, Gonzalo de Jesus- FHyCS- UNaM

Hoy la escuela tiene el desafío de proponer en las clases de literatura una lectura significativa que implique para cada alumno el reconocimiento del texto literario, diferenciar sus partes y, fundamentalmente, poder construir una interpretación personal que le permita incorporar su experiencia, sus saberes, su mundo y su propia voz...¹

El presente trabajo intenta construir un conjunto de textos, en el sentido de entradas o recorridos reflexivos, que permitan al docente crear estrategias para enseñar literatura en la escuela, y favorezcan la construcción de un puente entre el universo del individuo y el ficcional de una manera resignificativa.

Para ello nos es fundamental apoyarnos en las recientes teorías semióticas que problematizan los sentidos puestos en juego en el momento de encuentro del lector con un texto. Con el fin de comprender qué pasa con el alumno-lector. Ello, enmarcado en una enseñanza que recupere los modelos constructivistas, y el trabajo cooperativo, con estrategias innovadoras, en aulas heterogéneas.

Pareciera que a veces para el docente le resulta más cómodo trabajar en el aula con una lectura determinada con antelación por sí mismo, en vez de sumergirse en un abanico de interpretaciones inesperadas que podrían nacer de los alumnos. Pareciera totalmente más fácil construir algo firme, que no se altere en el aula, antes de realizar configuraciones flexibles que puedan adecuarse a lo que pudiera surgir en una clase. Es

¹ SETTON, Jacobo (2004) “La literatura”, en Alvarado Maite (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmas Editorial. Página 126.

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

por ello que primero indagaremos brevemente por modos tradicionales de acercamiento a lo literario, sin intención de realizar un esquema histórico, sino simplemente ahondar cuestiones comunes que son como vestigios que aun suscitan de una enseñanza mecanizada.

Breve conjetura sobre modos tradicionales de acercamiento a lo literario en la escuela:

Si nos ponemos a observar las tradiciones de la enseñanza de la literatura, podemos darnos cuenta como durante siglos, la actividad de la lectura literaria en la escuela, estaba arraigada a un proceso cuasi mecánico de lectura preceptiva y observación de los elementos básicos del discurso literario. Según Setton:

Dentro de ese marco, sólo se le demanda al alumno que reconozca y describa los elementos formales, como una taxonomía (...) se le pide una interpretación unívoca, única lectura que no percibe la fuerte ligazón que une la materia literaria verbal o formal con su sentido. El alumno incorpora, entonces, esos saberes, sin encontrar una lectura propia, porque no adquiere una significación para él. (129)

Este encuentro con lo literario en la escuela, generalmente ya tenía orientaciones preestablecidas por el docente, donde la lectura era guiada de manera lineal hacia la comprensión de un movimiento literario, algún aspecto de la historia, una interpretación hipotética de lo que el autor podría llegar a querer decir en la obra, un análisis estructural del relato, etc.

De esta manera, el foco se encontraba, la mayoría de las veces, en algún contenido al que se quería llegar por medio de la lectura literaria, y no en las interpretaciones, recorridos, resignificaciones que podrían llegar a realizar los alumnos a partir de sus

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

configuraciones particulares. Es decir, la lectura literaria en la escuela era forjada hacia una lectura ya hecha por el docente, una lectura específica, lineal y predeterminada, que podría desembocar, en los peores casos, en un intento, por parte del alumno, de reconstruir líneas de una lectura hipotética propuesta por el docente, más que realizar una lectura propiamente dicha de la obra.

Ya en este punto, es pertinente aclarar que, en ningún momento rechazamos, ni mucho menos creemos que no sean fructíferas los acercamientos a lo literario mencionados más arriba. Todo lo contrario, creemos sumamente válido que, si el objetivo pedagógico fuese desde un principio trabajar sobre un movimiento literario específico, estructuras de análisis, profundización sobre determinados temas, u otros contenidos, dichos acercamientos sean necesarios. Lo que nos preocupa, y que intentamos traer a colación como problema, es el hecho de plantear la lectura literaria cerrada solamente a estos modos de procedimientos. Es decir, de definir a la lectura literaria únicamente a partir de estos acercamientos, relegando su verdadera amplitud. Nos resulta sumamente alarmante creer que cuando se habla de lectura literaria, se piense solamente en realizar un análisis estructural, reconocer al autor, movimiento o componentes contextuales en que surgió la obra, por nombrar algunos, y se deje de lado las numerosas posibilidades que brinda la lectura literaria.

Analía Gerbaudo y Héctor Manni, en su artículo *¿Por qué resulta tan difícil?*², reflexionan sobre el abordaje de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela, y exponen al respecto que:

² Publicado en el 2006 dentro del libro *Los alumnos, los docentes y los textos: comprender y producir escritos en el aula*. UNL.

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

Encontramos algunas propuestas de intervención pedagógica a las que hemos convertido en parámetros que resolvieron nuestras prácticas pero, a poco de andar, comprobamos que mecanizaron la lectura de nuestros alumnos, estructuraron sus modos de operar con los textos y, en general, no alcanzaron a comprender todas las dimensiones que tienen como prácticas discursivas... (7)

Este recorrido nos lleva a hacernos preguntas sumamente interesantes: ¿Qué ocurre con el lector al encontrarse con una obra literaria? ¿Cómo podemos propiciar una lectura sin líneas estructurantes de lectura creadas por el docente? ¿Cómo trabajamos con el abanico de interpretaciones que pueden surgir de una misma obra en aulas heterogéneas?

Estas cuestiones son las que nos interesan, y sobre las cuales intentaremos de profundizar en el apartado siguiente, sin dejar de enfocarnos en el alumno-lector, que se construye y construye con la obra literaria.

El encuentro con lo literario: intercambios y resignificaciones:

Según Ricoeur, cada relato individual de ningún modo puede ser único, ya que estos se encuentran atravesados por imaginarios sociales que posibilita la memoria, esto implica que nuestras vidas sean una red multifacética de relatos (1999).

De esta manera el relato, como todo texto, "...siendo semióticamente no homogéneo, entra en juego con los códigos que lo descifran y ejerce sobre ellos una influencia deformadora. Como resultado, en el proceso de avance del texto del destinador al destinatario se produce un cambio del sentido y un crecimiento de éste..." (Lotman 60). Se produce lo que Augé denomina una *semiotización particular*.

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

Concebir de esta manera el relato, pone de relieve al lector, al observador (en todo un rol de etnólogo), que es el encargado de recorrer el tiempo del relato, desde configuraciones particulares. Así, el alumno-lector trae a colación su propia autobiografía y rellena los vacíos de la obra, reflexiona sobre los envíos que le suscitan, traza su propio recorrido personal, vive la obra literaria.

Setton considera que el lector al encontrarse con la obra literaria

...pone a funcionar sus saberes previos: sus lecturas anteriores, sus conocimientos, sus códigos culturales, su ideología, su experiencia, al mismo tiempo que propone claves de lectura y cursos de lecturas. Sabe que al estar frente a un texto literario debe ir buscando sus sentidos posibles.

(128)

En el momento de la lectura, el lector va actualizando la trama y a la vez la trama actualiza al lector, ya que, como sostiene Ricoeur, la trama es un laboratorio de la identidad. Allí entran en juego el accionar de los personajes, como también así, los imaginarios sociales que los configuran, proveyendo también así, una identidad a la trama misma, es decir una configuración de sentido.

En este ir y venir de significados, el alumno-lector va completando la obra, mientras que la obra aporta a la construcción de la identidad del lector. Es por ello que, nos parece relevante incentivar al docente a configurar modos de acercamientos a las obras literarias de una manera en que las mismas propicien una multiplicidad de sentidos, donde se recuperen situaciones o momentos identitarios con el lector.

El trabajo con la literatura en el aula: un acercamiento particular:

Pensar el trabajo áulico, con acercamientos a las obras literarias desde esta perspectiva expone la valoración a la heterogeneidad de los sujetos, a sus propias

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

competencias y experiencias. Se pone el acento en el estudiante y se ofrece la obra literaria para ayudar al crecimiento personal. Se profundiza las interpretaciones que pudieran surgir y se busca conexiones con los contenidos curriculares, con el objetivo de articular los conocimientos y no darlos de manera fragmentada.

Esto implica romper con los enfoques disciplinares fragmentados y anquilosados; también pensar otras formas de aprender que incluyan una perspectiva estética en los diversos campos de conocimientos. Para el cual es esencial la configuración de *estrategias de borde*. Edith Litwin alude a las estrategias de borde para designar aquellas prácticas “(...) originales o divertidas, a la introducción del humor o a la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido” (40).

Para ello es necesario que la planificación no sea una tarea mecánica, sino que esté pensada de acuerdo a los componentes contextuales, como ser, las particularidades del grupo de alumno, la relación de la obra literaria con otros textos, el tiempo dedicado a la lectura, el objetivo pedagógico, el trabajo cooperativo, etc. María Gaspar³ remarca también la importancia de las *resistencias* de la obra, según las cuales se podrá operar sobre ciertos niveles del texto y no otros, circunscribiendo las actividades a configuraciones determinadas.

De esta manera, la selección de formas de trabajo con corpus literarios acordes a las características de los sujetos, propicia la configuración de aulas heterogéneas (Anijovich) y de un aprendizaje significativo, dado que el texto, los personajes, la lectura

³ Gaspar, María Del Pilar (2006): “Algunos ejes para pensar la planificación de clases de lectura”.

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

solitaria y con otros, la conversación sobre lo leído son recursos que funcionan en la *zona de desarrollo próximo*. A la cual Vygotsky refiere como:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (1979)

De esta manera, más que intentar llegar a conclusiones específicas o enumerar estrategias que permitan el acercamiento a lo literario, hemos planteado entradas que ayuden a repensar formas de trabajos en el aula, donde se presente la lectura literaria como algo abierto, donde cualquier interpretación, envío o coyuntura que suscite es válida. Un intento de exponer el intercambio de sentidos que acontece en el encuentro de la obra con su lector, para que el docente reflexivo pueda aprovechar este intercambio y se sitúe en la Zona de Desarrollo Próximo, desde donde podrá aportar a la construcción del sujeto.

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA CELEHIS
6, 7, 8 de noviembre de 2017
Mar del Plata

Bibliografía:

Augé, M. (1999) “La vida como relato” en La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos. R. Bayardo-M. Lacarriu (Comps.) Buenos Aires: La Crujía.

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós 2008.

Gaspar, María Del Pilar (2006): “Algunos ejes para pensar la planificación de clases de lectura”.

Gerbaudo, A. y Manni H. (2009): “¿Por qué resulta tan difícil?” en *Los alumnos, los docentes y los textos: comprender y producir escritos en el aula*. UNL.

Lotman, I. (1996): “La semiótica de la cultura y el concepto de texto” y “El texto y el poliglotismo de la cultura” en *La Semiosfera I*. Madrid: Cátedra.

Ricoeur, P. (1999) “La función narrativa y la experiencia humana del tiempo” y “La identidad narrativa” en *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós

Setton, Jacobo (2004) “La literatura”, en Alvarado Maite (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Vigotski, Lev S. (1934): *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.