
ENFOQUES: DOSSIER N°6**CATALEJOS**Revista sobre lectura, formación de lectores
y literatura para niños.

Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídosPOR NATALIA SILVINA FIORE

Resumen: Desde un punto de vista general, este artículo analiza las prácticas de lectura en la escuela como forma de leer con los demás, es decir, como experiencias de socializar a través de lo escrito. Asumimos esta concepción como punto de partida, porque consideramos que una de las causas de la resistencia a la lectura proviene de “la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales” (Colomer, 2014, p.195) y, porque nos interesa desarticular esa posición “inmediata” de rechazo que asumen los jóvenes frente a lo literario, tanto en la escuela, como en sus propias realidades cotidianas.

Siendo más específicos, a partir del análisis de autores que han reflexionado sobre la lectura escolar (Colomer, 2014; Bombini, 1994; Cuesta, 2006) y, de mi propia experiencia como docente de “Literatura” y “Prácticas del lenguaje” de nivel secundario, este trabajo cuestiona ciertas modalidades de acceder a los textos literarios y, revaloriza la práctica de lectura en voz alta como forma de transformar y renovar la enseñanza de la literatura, para educar a los jóvenes de este nuevo siglo.

En ese sentido, el desarrollo de este trabajo me permitió entrever la posibilidad de configurar una propuesta de enseñanza que aborde la lectura en voz alta y la “conversación literaria” (Bajour, 2010) como estrategias didácticas complementarias, ya que cada una propicia, a su manera, el abordaje de la oralidad en las clases de lengua y literatura.

Así, revisando autores que abordaron la complejidad y la profundidad de las experiencias que implican la lectura en voz alta en la escuela (Silva Ramos, 2010; Cassany, 2009; Negrin, 2013), concebimos a esta práctica como la estrategia fundamental para acceder a los textos literarios, en tanto modalidad que habilita la conversación literaria como situación de enseñanza, generando instancias de

aprendizaje que ponen en el centro de la escena la capacidad de hablar y pensar sobre la literatura colectivamente.

En relación a esto último, cabe destacar que la propuesta de Bajour es revisitada a la luz de un artículo de Carolina Cuesta (2013) que nos ofrece una perspectiva teórica consistente para volver a pensar el “contenido” y la orientación de las potenciales conversaciones literarias que pueden ocurrir dentro de las aulas.

Palabras clave: Enseñanza, Literatura, Lectura en voz alta, Conversación literaria, Subjetividad.

Abstract: *From a general point of view, this article analyzes reading practices in school as a way of reading with others, that is, as experiences of socializing through writing. We assume this conception as a starting point, because we consider that one of the causes of resistance to reading comes from "the loss of collective reading forms in current societies" (Colomer, 2014, p.195) and, because we It is interesting to dismantle this "immediate" position of rejection that young people assume in the face of literature, both at school and in their own daily realities.*

Being more specific, from the analysis of authors who have reflected on school reading (Colomer, 2014, Bombini, 1994, Cuesta, 2006) and, from my own experience as a teacher of "Literature" and "Language Practices" level secondary, this work questions certain ways of accessing literary texts and, revalues the practice of reading aloud as a way to transform and renew the teaching of literature, to educate young people of this new century.

In this sense, the development of this work allowed me to glimpse the possibility of configuring a teaching proposal that addresses reading aloud and "literary conversation" (Bajour, 2010) as complementary teaching strategies, since each one propitiates his way, the approach of orality in language and literature classes.

Thus, reviewing authors who addressed the complexity and depth of the experiences that involve reading aloud in school (Silva Ramos, 2010, Cassany, 2009, Negrin, 2013), we conceive this practice as the fundamental strategy to access literary texts, as a modality that enables literary conversation as a teaching situation, generating instances of

learning that put at the center of the scene the capacity to speak and think about literature collectively.

Regarding the latter, it should be noted that Bajour's proposal is revisited in the light of an article by Carolina Cuesta (2013) that offers us a consistent theoretical perspective to rethink the "content" and orientation of potential literary conversations that can happen inside the classrooms.

Keywords: *Teaching, Literature, Reading aloud, Literary conversation, Subjectivity.*

Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos

Dir. Marta Negrin

ENFOQUES: DOSSIER N° 6

Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos

Natalia Silvina Fiore¹

La lectura está dispuesta y es posible gracias a la comunicación oral, “autoridad” innumerable que los textos casi nunca citan.

Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano*

Desde un punto de vista general, en este artículo se analizan las prácticas de lectura en la escuela como forma de *leer con los demás*, es decir, como experiencias de socializar a través de lo escrito. Se asume esta concepción como punto de partida, porque considero que una de las causas de la resistencia a la lectura proviene de “la pérdida de

¹ Profesora en Letras (UNS). Ayudante de cátedra en Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina.

las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales” (Colomer, 2014, p.195) y porque me interesa desarticular esa posición inmediata de casi total rechazo que adoptan los jóvenes frente a lo literario, tanto en la escuela como en sus propias realidades cotidianas.

Más específicamente, a partir del análisis de autores que han reflexionado sobre la lectura escolar (Colomer, 2014; Bombini, 1994; Cuesta, 2006) y de mi propia experiencia como docente de “Literatura” y de “Prácticas del lenguaje” de nivel secundario, en este trabajo cuestiono ciertas modalidades de acceder a los textos literarios y revalorizo la práctica de lectura en voz alta como forma de transformar y renovar la enseñanza de la literatura, para educar a los jóvenes de este nuevo siglo.

Este trabajo desarrolla una propuesta de enseñanza que aborda la lectura en voz alta y la “conversación literaria” (Bajour, 2010) como estrategias didácticas complementarias, ya que cada una propicia, a su manera, el trabajo con la oralidad en las clases de lengua y literatura.

La revisión de autores que indagaron la complejidad y la profundidad de las experiencias que implican la lectura en voz alta en la escuela (Cassany, 2009; Negrin, 2013; Silva Ramos, 2010), permite concebir a esta práctica como una estrategia fundamental para acceder a los textos literarios, en tanto modalidad que habilita y potencia la conversación literaria como situación de enseñanza, y posibilita la generación de instancias de aprendizaje que ponen en el centro de la escena la capacidad de hablar y pensar sobre la literatura de manera colectiva.

En relación a esto último, cabe destacar que la propuesta de Bajour desarrollada en “La conversación literaria como situación de enseñanza” (2010) es revisitada a la luz de un artículo de Carolina Cuesta titulado “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” (2013), que nos ofrece una perspectiva teórica consistente para volver a pensar el “contenido” y la orientación de las potenciales conversaciones literarias que pueden ocurrir dentro de las aulas.

Lecturas ventrílocuas: o qué hacer con la lectura en las clases de lengua y literatura

El vínculo ineludible entre la literatura y la voz ocurre cuando somos capaces de atender a la materialidad del lenguaje, cuando percibimos esa densidad que es, a la vez, semántica y fónica, esa dimensión física que reconocemos cuando asistimos a un recital de poesía, una narración oral o una lectura en voz alta. Ese vínculo entre literatura y voz adquiere sentido cuando vivenciamos con el oído y con la vista una actividad que es pública y, a la vez, íntima; porque cuando observamos y escuchamos la práctica oral de la literatura esta se convierte en una experiencia colectiva, en la que se configura un modo de estar en la literatura que es inaccesible si leemos solos y en silencio.

Teresa Colomer, en *Andar entre libros* (2014), dedica un capítulo a la problemática de “Leer con los demás” y allí señala un contraste entre la tradición educativa anglosajona y la española respecto de la mayor o menor atención que se le otorga en las instituciones educativas a la respuesta del lector sobre la obra, es decir, “a los gustos y las reacciones de los alumnos y sus juicios de valor” sobre lo que leen (p.197). Y, relaciona la falta de atención a la respuesta de los lectores en la tradición educativa de las escuelas españolas, con ciertas problemáticas de la formación docente:

Según nuestra experiencia, los alumnos que se forman como profesores, están tan habituados a prescindir de su propia recepción de las obras que unos de los aspectos más difíciles de conseguir es que adviertan y expliciten esa relación personal. Sus valoraciones sobre los libros infantiles mantienen una distancia académica y profesional que les lleva a aplicar “objetivamente” los criterios educativos y literarios aprendidos (...) Incluso a pesar de darles consignas en ese sentido, se muestran reacios a relacionar la lectura con su propio proceso de comprensión, atracción o rechazo, (...) o a reproducir las divergencias o construcciones de sentido vividas en el grupo de discusión (p.197).

Estas reflexiones nos llevan a pensar en cómo esas posiciones asumidas por los futuros docentes se relacionan con la elección de una u otra modalidad de acceso a lo escrito; elecciones que condicionarán, luego, el trabajo con la recepción del texto.

Analicemos un caso. Es habitual que en programas de literatura argentina de los profesorados de nivel superior se incluya el *Martín Fierro* y que se analice e interprete en relación con marcos teóricos y operaciones críticas que vinculan el texto con abordajes sociológicos, culturales, políticos y económicos. Sin embargo, ¿cuántas veces se desplegó en un aula de nivel superior el problema de cómo concretar la lectura de este extenso poema nacional en las clases de la escuela secundaria destinadas a jóvenes que por primera vez acceden a él?

Preguntas tales como: ¿se lee completo? ¿se lee en el aula o es una lectura para la casa? ¿se realizan lecturas individuales y silenciosas o se lee en voz alta? ¿quién lo lee? ¿la profesora? ¿los alumnos? ¿se invita a un payador? ¿dónde leerlo? ¿en el patio? ¿en la biblioteca? ¿en el aula? ¿cómo se secuencia el texto para determinar la cantidad y la calidad de cada sesión de lectura?

Indagar acerca de estos interrogantes en la enseñanza superior también implica abordar una cuestión fundamental: cómo el saber teórico y crítico sobre el texto opera para que la lectura se oriente, se configure, se ejecute de determinada manera. Por ejemplo, si queremos justificar la lectura en voz alta del *Martín Fierro* se podrán recuperar diversos aspectos de la obra que han sido analizados por la crítica literaria: la comprobada circulación oral que tuvo en su época, la original composición de la “estrofa hernandiana”, la presencia de la rima, la organización de los versos finales como refranes, la construcción ficcional de la payada que inicia y cierra la primera parte del libro, etc.

Ahora, planteados algunos interrogantes sobre los modos de lectura en el aula, quisiera volver a la pregunta sobre la respuesta del lector. Teresa Colomer (2014) menciona que los docentes en formación “se muestran reacios a relacionar la lectura con su propio proceso de comprensión, atracción o rechazo” y, es más, “están tan habituados a prescindir de su propia recepción de las obras que uno de los aspectos más difíciles de conseguir es que adviertan y expliciten esa relación personal” (p.197). Esta situación nos advierte que, si los docentes asumen como lectores esta posición respecto de la lectura, su rol de mediadores se verá afectado y, por lo tanto, en la propuesta de formación lectora que realicen para sus alumnos no se tendrán muy en cuenta los gustos, reacciones y juicios de valor sobre los libros.

De acuerdo con Colomer esta situación se sostiene porque los docentes en formación, cuando realizan valoraciones, “mantienen una distancia académica y profesional que les lleva a aplicar <<objetivamente>> los criterios educativos y literarios aprendidos” (p.197). De este modo, pareciera que una problemática a tener cuenta en las instituciones de formación docente es cómo generar espacios didáctico-pedagógicos, que habiliten a los estudiantes a realizar lecturas de las obras literarias² en las que pongan en juego sus emociones, sus ideas, sus historias, sus propias lecturas personales y sus concepciones acerca del mundo para que, más tarde, puedan generar propuestas de enseñanza en las que el *universo material y simbólico* de sus alumnos actúe como mediación de cada lectura literaria.

Aquí volvemos otra vez al principio: qué hacer con la lectura de los textos literarios; porque si observamos las prácticas de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria reconocemos que, muchas veces, los jóvenes reemplazan la experiencia de leer las obras indicadas en el programa por la lectura de un resumen que obtienen de una búsqueda libre en internet de esas mismas obras. ¿Por qué? ¿Qué idea de literatura construye la escuela si los estudiantes consideran que un resumen puede sustituir al texto literario? ¿Qué trabajo realizamos en las clases de “Literatura” para que los alumnos consideren que se puede comprender, analizar, interpretar, pensar y hablar de un texto literario sin haberlo leído? Esta problemática se vincula con la ausencia de espacios como los que mencionamos antes, aquellos en los que la lectura de cada lector es un horizonte que abre cada vez más los sentidos del texto, para leer con los demás.

Entonces, quizá podamos mencionar esa “distancia académica y profesional” que los docentes asumieron en su formación respecto de la recepción y valoración de los textos literarios, como una de las responsables de que en la enseñanza secundaria se configuren un cierto tipo de lecturas que considero pertinente denominar *lecturas ventrílocuas*: aquellas en las que importa más todo lo que rodea al texto, es decir, todo lo que se escribió y se dijo sobre él, dejando en un segundo plano la experiencia personal

² Sobre esta cuestión Colomer (2014, p.200) propone que la mejor forma de enseñar a valorar los libros es “el roce con los libros”; por eso, rescata la experiencia de Aidan Chambers que “señala la necesidad de leer unas 500 obras infantiles durante los años de formación profesional para que los docentes puedan establecer sus expectativas sobre lo que es un buen libro para niños”.

de atravesar la lectura compleja y fundamental del libro, de modo tal que pareciera que cuanto más sabemos de la obra por otros, más refractaria se vuelve la propia lectura que podemos hacer como lectores *vivos*.

Dada esta situación, resulta insoslayable comenzar a indagar exhaustivamente acerca de los modos en que se cristalizan esas “lecturas ventrílocuas” en la misma formación docente y por qué se sostiene su reproducción acrítica en el nivel secundario, esta vez recurriendo al manual, al apunte del profesor o una búsqueda libre en páginas de Internet; porque cuando pensamos, hablamos, analizamos e interpretamos un texto literario en la escuela sin vivenciar con los estudiantes su lectura profunda y completa, caemos en un mero comentario de la obra en el que somos hablados por otros.

Ahora bien, ¿cómo desarticular la proliferación de lecturas ventrílocuas, que alejan a los jóvenes de la (su) experiencia de la literatura? Consideramos que la lectura en voz alta es la estrategia fundamental para lograrlo y para generar prácticas que empoderen a los estudiantes en la responsabilidad y el compromiso de pensar, interpretar, hablar y debatir, desde su propio universo, los textos leídos.

Por esta razón, es imprescindible que las prácticas de lectura y, especialmente, la lectura en voz alta, se constituyan dentro de los profesorados en Letras, en objetos de estudio que susciten la investigación y la reflexión teórica, como así también en prácticas que posibiliten indagar y proyectar experiencias educativas que renueven la enseñanza de la literatura en las aulas de enseñanza secundaria. Porque sin lectura no hay texto y sin texto no queda más que la repetición incesante de los sentidos que construyeron otros.

La lectura en voz alta: *Una palabra se te acerca al oído; te declara su oyente.*

La lectura en voz alta emerge en la escuela como una mediación que asume características propias. En principio, es necesario distinguir que esta estrategia, tal como propone Mirta Colángelo (2015) para el arte de susurrar, excluye la banalización del hecho literario, es decir, debe “ser ajena a toda variante lúdica o de animación” (p.27):

no leemos en voz alta como “ligero divertimento”, ni tampoco leemos en voz alta porque sí, pero quizá leemos en voz alta sin saber el porqué, ni el para qué. Para evitar, entonces, esa banalización habrá que revisar el *sin sentido* que habita muchas veces las prácticas de lectura en voz alta; ya que la lectura en voz alta adquiere significaciones distintas si se realiza con el propósito de generar un clima de trabajo ordenado o para propiciar una experiencia placentera; es más, tampoco se articula del mismo modo si el propósito es lograr que comprendan mejor el texto o si se lee para favorecer el desarrollo de la imaginación o incrementar la capacidad de escucha. Así, todos ellos, propósitos no excluyentes, demandan una conciencia clara y precisa por parte del mediador que selecciona la obra a ser leída, una conciencia capaz de ofrecer las condiciones de posibilidad para que el oyente se transforme, en cada lectura en voz alta, “en un recreador del universo poético, que se le transmite, según sus propias configuraciones” (Colángelo, 2015, p.27).

Ahora bien, la calidad de la lectura en voz alta es primordial para que esta se haga efectiva como estrategia didáctica capaz de promover el interés por la literatura. Silva Ramos (2010) describe con precisión esta situación cuando afirma que:

cuando el lector está capacitado, encuentra en la lectura en voz alta el medio para abordar la literatura de forma creativa y dinámica, de esta manera leer en voz alta se convierte en el factor motivante para despertar el interés en los oyentes. No obstante, cuando las actividades de lectura en voz alta no son dirigidas por una persona con conocimiento acerca de las pautas que rigen el proceso de leer para otros, se manifiesta una actitud apática e indiferente hacia la literatura por parte de los asistentes (p.11).

Siguiendo con esta línea de reflexión y para entender un poco más la complejidad de esta práctica, Cassany (2009) destaca que leer en voz alta es “una negociación” que implica para el adulto lector saber adoptar un rol de “mediador” o “intérprete”, ya que no se trata de una actividad sencilla, automática o improvisada sino que, por el contrario, requiere preparación, ensayo y búsqueda de recursos acústicos. Por eso, el autor explica que el lector oralizador:

se adapta a la audiencia, busca su implicación, su complicidad, su participación. Elige los textos para ella, los interpreta para ella. Aprovecha la entonación, la

expresión facial, la gestualidad, el ritmo, para construir un significado para ella. En muchas situaciones, incluso puede acotar el texto, añadir comentarios, hacer pausas, introducir preguntas. (p.138)

En fin, el lector “se apodera del texto para acomodarlo a sus destinatarios y a su mundo” (Cassany, 2009, p.138).

Por otra parte, existe un vínculo fundamental entre la lectura en voz alta y la comprensión e interpretación de los textos ya que, como afirma Daniel Cassany, la práctica de la oralización es una “poderosa herramienta mediadora”, es decir, muchas veces la prosa adquiere sentido “cuando le devolvemos su vestido acústico” (p.136-137). De este modo, dice el autor, resulta ser una técnica sencilla, eficaz y resolutive “para facilitar la comprensión en momentos puntuales, para dar sentido a fragmentos complejos, para enseñar a procesar la prosa” (p.137). Por lo tanto, que los estudiantes aprendan a oralizar los escritos del modo que se hace convencionalmente en la comunidad representa, según Cassany, un objetivo pedagógico legítimo en un planteamiento didáctico moderno.

Entonces, para configurar propuestas de enseñanza que incluyan la práctica de lectura en voz alta es importante considerar tres principios que el autor sintetiza de esta manera:

- Que la corrección, la precisión o la mecánica oralizadora sean solo medios para incrementar la comprensión y la interpretación.
- Practicar todos los roles y todas las variantes de la lectura en voz alta y que los estudiantes también las experimenten.
- Compartir con los aprendices las decisiones sobre lo que se lee, cuándo y cómo. Que aporten sus textos, que elijan los roles que quieren asumir, que puedan expresar sus emociones ante la lectura (Cassany, 2009).

A estos principios arriesgo la posibilidad de sumar otros, más ligados a la experiencia de leer literatura en voz alta:

1. Experimentar el placer y la novedad de oír o de pronunciar ciertas palabras, como las que construyen un verso del Poema 18 de Oliverio Girondo: “llorar de amabilidad y de amarillo”.

2. Tomar prestadas por un rato (o para siempre) las palabras de otros y hacerlas propias, como lo hizo el Principito conversando con su amigo el Zorro: –“¿Qué significa <<domesticar>>? –Significa <<crear lazos>>” –Hay una flor...Creo que me ha domesticado”.

3. La reflexión sobre el uso de la voz, el volumen, la entonación, los ritmos, las pausas, la gestualidad puede generar saberes que los jóvenes consideren oportuno incorporar a la vida cotidiana, en tanto se trabaje con ellos como aspectos del lenguaje y la comunicación que otorgan significado a lo que se dice, se expresa o se comunica. Así, el uso material de la voz puede ser una herramienta que los jóvenes aprendan a instrumentar en las clases de literatura, recitando poemas, leyendo cuentos y novelas. De esta manera, se alienta a experimentar la voz no solo en toda su materialidad fónica, sino vital, es decir, revelando su inmensa capacidad de transformar los escenarios que habitamos cotidianamente.

“Traidores de textos: volver a leer con los oídos”: por mucho que la nieguen, por mucho que la rompan, la lectura en voz alta se niega a callarse la boca.

En el título del artículo de Negrin (2013), encuentro tres líneas argumentativas eficaces para repensar la práctica de la lectura en voz alta en la escuela, como una “peculiar forma de dar corporeidad al texto” (p.33). En principio, se enuncian poéticamente ciertos prejuicios hacia este tipo de práctica, que la autora se encarga de problematizar encauzando el debate acerca de si son “traidores de textos” quienes leen en voz alta y en qué consiste esa *traición*.

Una de las escenas claves³ para plantear esta cuestión es recuperar la posición asumida por una practicante luego de observar a una profesora que, para sortear un

³ Marta Negrin recupera esta anécdota de un trabajo de Cuesta, Carolina y Frugoni, Sergio (2002) titulado “Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades “letradas” de los alumnos de Letras” y presentado en las Actas de las Primeras Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la formación de docentes”.

imprevisto, narra oralmente a sus estudiantes el cuento *Ómnibus* de Cortázar. Según la practicante, no era la manera “legítima” de enseñar literatura porque “la literatura de Cortázar << existía >> realmente en su versión impresa y, no en una narración oral que lo único que había conseguido era desvirtuar la riqueza del relato en cuestión” (Negrin, 2013, p.32) y traicionar el texto.

Aunque la escena se centra en una experiencia de narración oral, considero que los argumentos de la practicante explicitan una posición respecto del vínculo entre oralidad y escritura y, también, de las relaciones entre lectura en voz alta y literatura. De algún modo, pareciera que una obra literaria escrita excluye las prácticas orales porque existiría un cierto tipo de literatura cuya riqueza es ajena a las posibilidades que brinda la palabra pronunciada, como si, de alguna manera, la voz fuese un flujo incapaz de fertilizar con matices, ritmos y pausas la lectura del texto y, aún peor, una intromisión capaz de contaminar la sacralidad de las obras (Negrin, 2013) y la autoría de los escritores.

Habría que repensar, entonces, cuáles son los sentidos y significados que la oralidad agrega a la escritura, qué tipo de materialidad aporta al discurso escrito porque, como afirma Chartier (2007), no hay que olvidar que “el escrito es transmitido a sus lectores o a sus auditores por objetos o voces cuyas lógicas materiales y prácticas es necesario comprender” (p.19). Por eso, es necesario indagar como lectores y como docentes qué cambia en nuestro vínculo con la literatura (y en el de nuestros estudiantes) cuando escuchamos su lectura en voz alta. Un camino es revisar por qué desde la escuela primaria se suele considerar a esta práctica “una actividad asistencial y transitoria, una modalidad inevitable que finalizará cuando los niños puedan valerse por sí mismos y enfrascarse en la lectura silenciosa” (Negrin, 2013, p.28); como si la institución sostuviese la legitimidad de la lectura en voz alta en las aulas solo para aquellos niños que no han aprendido aún a leer o que se encuentran en la etapa de alfabetización inicial (p.28).

Otra de las líneas de argumentación de Negrin (2013) se inscribe en el enunciado de un simple verbo: “volver a”, que entrelaza el carácter innovador de esta práctica para la escuela, con una tradición muy antigua en la que la voz humana “fue la base y la condición de la literatura” (p.26): en el mundo grecorromano, en la Edad Media, a finales

del siglo XIX y principios del XX (en los talleres de fabricación de cigarros cubanos y estadounidenses) *leer para otros* era una práctica corriente, ya que como afirma Chartier (como se citó en Negrin, 2013) “la lectura en voz alta constituía, igual que la narración de cuentos, una forma de cultura, un pretexto para la convivencia y la relación cordial”.

Volviendo a la intrincada relación oralidad y escritura que se produce cuando se hace la lectura en voz alta de textos literarios escritos, Negrin aporta y analiza un caso ejemplar: Charles Dickens realizó lecturas públicas de sus propias obras y, “el público acudía en masa, por el gusto de ver al autor y oír de su boca los textos que quizás había leído o tenía la intención de leer” (p.29). Esta experiencia es significativa aun cuando remita al siglo XIX porque, actualmente, si asistimos a un recital de poesía dispuestos a “leer con los oídos”, a la vuelta de esa lectura nos encontraremos *sensibles* para encontrar en el texto la cadencia, los ritmos y silencios que el poeta inscribió con su voz en el poema leído.

Por último, con la última frase del título -que desborda su sentido en una sinestesia imposible: “leer con los oídos”-, la autora desmonta la persistencia de la lectura silenciosa e individual como única modalidad de acceder a la literatura para, luego, sostener y proponer la lectura en voz alta como una renovada vía de acceso a los textos literarios. Así, en otro apartado, nos remite a una escena, también escolar, que muestra y demuestra “la posibilidad que tenemos los docentes de volver posibles e interesantes, atractivas y transformadoras” nuestras clases de lengua y literatura a través de la práctica de lectura en voz alta; aun en escuelas que, eufemísticamente, solemos llamar “de alto riesgo”. Pensemos esta escena que aparece narrada en Negrin:

El primer día de clases [el profesor] intentó hablar un poco de la materia, de por qué es importante dominar el lenguaje o de los textos que leerían a lo largo del año para poder penetrar en otros mundos, otras realidades (p.31).

Como resulta habitual en nuestras prácticas de enseñanza, este colega se posicionó acertadamente en un lugar de autoridad respecto de su saber literario y de sus implicancias para el aprendizaje y la formación de sus alumnos. Sin embargo, la respuesta de sus espectadores fue tan contundente que él pudo reconocer,

inmediatamente, cómo “se oía a sí mismo hablando frente a un auditorio que no prestaba ni la más mínima atención a esa perorata inicial.” (p.31).

Para continuar la clase, que a esa altura se volvía casi insostenible, arriesgó una nueva estrategia; como había llevado un cuento y copias para los chicos improvisó una lectura en voz alta:

Si no recuerdo mal –cuenta este profesor–, comencé a leer temiendo interrupciones constantes por lo que debí hacer un esfuerzo para concentrarme en la historia y leerla en voz bien alta. Bastaron pocos segundos, las primeras palabras ‘Había una vez, en un reino muy lejano, un rey que se enfermó gravemente’ para que se produjera un silencio absoluto que los mantuvo hasta el final de la lectura. Muchos, incluso, empezaron a seguir la lectura en sus propias copias (pp.31-32).

Esta experiencia con la literatura implicó, para el profesor, descubrir que sus estudiantes no habían podido sustraerse al interés que despierta el desarrollo de una historia; pero para nosotros, que analizamos la escena, implica reconocer que fue la lectura en voz alta la que hizo “tentador” y “apetecible” el cuento para estos jóvenes, al trazar para ellos “un mapa personal de sensaciones y significados” (p. 29); un mapa del *tesoro* que está en nuestros manos: la experiencia de leer con los oídos, para conocer y explorar los textos literarios en busca de nuevos y poderosos sentidos.

Experiencias de socializar a través de lo escrito

Gustavo Bombini (1994) para argumentar que “la posibilidad de acceso a la lectura constituye un hecho social”, y que “leer es un hecho inmediatamente político”, parte de la premisa de que “no todos los grupos sociales leen” (p.50):

No leen los hombres y mujeres analfabetos de cualquier país latinoamericano, no leen las amas de casa que miran televisión, como tampoco los hacen sus maridos que al regresar de una jornada laboral intensa se incorporan al mismo ritual hogareño, no leen los maestros y profesores con doble turno o exceso de horas cátedra, no leen los que recibieron su única imagen sobre la literatura en la escuela secundaria, no leen los que nunca tuvieron una biblioteca en su casa (p.50).

Frente a este diagnóstico, que en la escuela adquiere la forma “de una reiterada queja de los profesores en Letras sobre la resistencia a la lectura por parte de sus alumnos” (p.50) habría que recuperar al docente como lector e investirlo de una ética y una responsabilidad ineludible respecto de su rol como “mediador clave” en la circulación de la literatura en las instituciones educativas y en la sociedad (Bombini, 1994, p.64). De este modo, cada aula y cada docente serían reconocidos como engranajes, “partes de una actividad sociocultural compleja” capaz de intervenir sobre los sujetos, en función de hacerlos vislumbrar que *leer o no leer* se convierte en un hecho social y político que los condiciona o que, en algunos casos, los sobredetermina en sus posibilidades de acceso a la cultura letrada.

Sin embargo, no es suficiente que el docente asuma esa posición si no se parte de un imperativo “que en la contundencia de su obviedad, está poniendo en evidencia la necesidad de sistematizar prácticas de lecturas y escritura en el aula: *solo se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo*” (Bombini, 1994, p.17). Por eso, las propuestas de enseñanza para estas prácticas “no se agotan en la mera formulación de consignas sino que requieren de una secuencia didáctica que dé cuenta de los complejos procesos de producción y recepción de textos” (p.17).

En ese sentido, se nos abre un recorrido posible en el que las prácticas de lectura en voz alta podrían ser incorporadas a secuencias didácticas configuradas y puestas en acción, en relación con otras estrategias de enseñanza como la “conversación literaria”⁴, ya que ambas se inscriben dentro del ámbito del trabajo con la oralidad.

La razón fundamental para desarrollar estas estrategias de forma imbricada en una situación de enseñanza consiste en ofrecer una secuencia didáctica en la que los estudiantes puedan acceder al texto a partir de una lectura en voz alta potente y eficaz, para que posteriormente puedan, como lectores, discutir y conversar sobre la literatura, pensando y hablando a propósito de ella. De esta manera, se configuran dos instancias capaces de contrarrestar una de las causas de la resistencia a la lectura que, según

⁴Seguimos la propuesta de Cecilia Bajour desarrollada en su artículo “La conversación literaria como situación de enseñanza” (2010) que, a su vez, retoma como marco teórico el enfoque “Dime” de Aidan Chambers.

Colomer (2014), proviene “de la pérdida de las formas de lectura colectiva⁵ en las sociedades actuales” (p.195). Es más, en tanto las dos estrategias promueven experiencias de socializar a través de lo escrito, se intenta desarticular cierta percepción de la lectura como una actividad de “marginación” de las formas habituales de socialización (la música, el deporte, etc.)”, que termina contribuyendo a su rechazo por parte de los jóvenes (p.195).

Ahora, una vez asumida la responsabilidad y complejidad en torno a esa modalidad de lectura, habrá que pensar el contenido y la orientación de nuestra conversación literaria desde marcos teóricos y conceptos pertinentes capaces de, por un lado, desarticular ciertos posicionamientos “estancados” respecto de lo que ya se sabe acerca de la lectura literaria en la escuela y, por el otro, de otorgar a la lectura en voz alta un lugar de relevancia como renovada vía de acceso a la literatura.

La enseñanza de la literatura como experiencia oída y hablada: lectura en voz alta, conversación literaria y subjetividad

En la introducción de su libro *Discutir sentidos* (2006, p.28), Carolina Cuesta se interroga sobre qué es lo novedoso que se le puede decir a un profesor de lengua y literatura y su respuesta resulta provocadora, porque habilita un nuevo posicionamiento respecto del “cuento de la lectura, la literatura y la enseñanza” en la escuela: la posibilidad de enseñar a leer y pensar lo literario “elidiendo el cientificismo estéril y especulador de la comprensión lectora y elidiendo la impostura irreflexiva del placer de la lectura”. Porque, dice, aunque percibamos como un “logro” de nuestra planificación que los estudiantes reconozcan: *el cuento que nos hizo leer me gustó porque lo entendí* “pues en el *gusto* estaría la dimensión estética, y en el *entender*, aquello más vinculado con la comprensión y el conocimiento de la literatura” (Cuesta, 2006, p.21), los docentes nos

⁵ De ahí la importancia de la lectura en voz alta, que pone en valor la presencia del otro para experimentar un hecho que exige una atención, una concentración mutua, compartida y es, en ese momento, que el silencio cobra un valor intersubjetivo, ya que en ese trayecto silencioso nos encontramos físicamente con el otro, sabemos del otro por su silencio, por su escucha, por su quietud en los instantes que dura la lectura en voz alta.

seguimos moviendo en un gran campo semántico⁶ en torno a la lectura, en el que “ambas concepciones se entremezclan para confundir, más que para iluminar qué es leer literatura” (p.21).

Una vez recuperados los interrogantes que Cuesta plantea en su libro del 2006 en torno a la lectura literaria en la escuela, queremos centrarnos en uno de sus artículos posteriores: “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” (2013); ya que nos interesa abordar cómo su perspectiva y los conceptos que propone acerca de la lectura literaria nos posicionan de un modo inédito respecto de las potencialidades de una conversación literaria en nuestras clases de enseñanza secundaria.

En ese artículo la autora propone pensar que actualmente leer en una clase de literatura implica aproximarse a la lectura como práctica social y cultural, es decir, “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos” (2013, p.101). Consideramos que esa “interacción social” se podrá poner en juego de modo eficaz, si configuramos en la clase las dos instancias didácticas imbricadas que fuimos abordando a lo largo de este texto: la lectura en voz alta del texto y la conversación literaria. Más aún, porque en la conversación “una clave se enriquece con otras claves” y la discusión puede llevar “al cambio de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas” (Bajour, 2010, p.8) habilitando de ese modo que ninguna de las partes pueda, o logre, sobredeterminar sus significaciones por sobre las otras (Cuesta, p.102).

Pese a esto, es significativo advertir que en la escuela sigue teniendo vigencia “la creencia de que hay *un* sentido en los textos literarios, que en tanto tal, es medida y valor de las lecturas de los alumnos” (Cuesta, p.102); lo que no implica asumir la posición absoluta contraria: pretender que para hacerse cargo de la polisemia de los textos, tan solo alcanza “con poner en escena indistintamente todas las interpretaciones sin seguir algunas líneas” (Bajour, p.8).

⁶Según Cuesta, leer es “comprender y disfrutar, es reconocer y degustar, es identificar y entender, es analizar, responder, hipotetizar, inferir e interpretar y opinar, estudiar y vivenciar, saber y recordar” (Cuesta, 2006, p.21).

Entonces, para correrse de ambas concepciones, que resultan *improductivas* en relación al trabajo con lo literario, la línea imaginada por el maestro debe ser “presentada con permeabilidad a las ideas que van surgiendo en la conversación”, así esta se vuelve “dialógica” y se logra una “construcción colectiva de sentidos” (Bajour, p.9). De esta manera, también, se transmite a los estudiantes que “todos los lectores crecemos con las lecturas de los otros” (p.8).

Por eso, en una conversación literaria los docentes deben ser capaces de construir un espacio de “confianza” en el que las intervenciones de sus estudiantes sean tenidas en cuenta, ya que se asume que “el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos” (Bajour, p.9). Desde esta posición se logra desarticular ciertas concepciones basadas en la “univocidad del sentido de los textos”, que ubican al docente de literatura como único responsable de “determinar dónde se hallan los sentidos y, por lo tanto, dónde se debe hurgarlos” (Cuesta, p.103).

Así, durante la experiencia, el profesor se ve en la obligación de apelar de forma constante al texto “para que sea él, el que responda o que en todo caso deje abiertas nuevas preguntas” (Bajour, p.9); este resulta ser el modo más atractivo de marcar el camino para que los jóvenes aprendan a consolidar “su argumentación a partir de la materialidad de lo que dicen o callan las palabras” (p.9).

Por otra parte, como señala Cuesta en las clases de lengua y literatura es necesario “poner la lectura en plural” y dar cabida “a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como otros regímenes de saberes” (p. 104) ya que entendemos, de acuerdo con Eagleton (como se citó en Cuesta, 2013), que “no existe la respuesta [lectura] puramente *literaria*. Todas las respuestas se hallan firmemente entretejidas con el tipo social e histórico de individuos al que pertenecemos” (pp.103-104).

Es aquí donde el concepto de “estructura de sentimiento”⁷ de Raymond Williams, mencionado por Cuesta, puede orientarnos en el modo de articular

⁷ Carolina Cuesta retomando a César Zuccarino (2007) presenta a este concepto como un tipo de “sentimiento y pensamiento efectivamente social que determina el sentido de una generación o de un

propuestas de enseñanza en las clases de literatura que atiendan a la manifestación de lecturas autorreferenciales: ligadas al orden de los sentimientos, de las historias de vida de quienes leen.

Estas son “las” lecturas que muchas veces ocurren en el aula y que pasan desapercibidas desde las propuestas de enseñanza escolares, por eso es conveniente interrogarse acerca de “las *experiencias* de docentes y estudiantes con los distintos objetos que se inscriben en lo literario, en un aula, en una escuela” (Cuesta, 2013, p.107) tomando en cuenta, también, los argumentos de los jóvenes que piensan lo literario por la negativa:

No entiendo el final” o “no me gusta porque no tiene un final, no sabés qué pasó”, frente a un relato fantástico de Julio Cortázar; “por qué es tan rebuscado, no entiendo nada de lo que dice y me aburre”, luego de la lectura de un texto de Borges; “como que vos tenés que ir armando la historia y entonces me pierdo por eso no puedo contársela”, después de leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson; “Nené es una mala mujer. Raba es buena porque se entrega por amor”, a raíz de una discusión sobre la lectura de *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig o “pero profesora qué es lo que te haría reír del Quijote” (Cuesta, 2013, p.101).⁸

Si analizamos estas respuestas, advertimos que las mismas emergen de prácticas de enseñanza que no toman en cuenta cierto tipo intervenciones de los alumnos que están “fundadas en analogías recurrentes con lo que ellos consideran el *mundo real*”; es decir, *evaluaciones sociodiscursivas* que son valiosas porque es desde ellas que “los estudiantes definen sus gustos y señalan saberes que pueden volverse explicación de los artificios” (Cuesta, p.99).

Entonces, lo interesante de propiciar este tipo de “evaluaciones sociodiscursivas” en la conversación es que dan lugar a *otras* lecturas de la literatura ligadas a la noción de *subjetividad*, entendida no como “una situación pretendidamente

período” y que, en su definición como *estructura*, pretende expresar no instancias de *fijación* sino la posibilidad de detectar allí relaciones internas, específicas, *en proceso*” (p.108).

⁸ Cuesta reflexiona sobre estas intervenciones registradas en la provincia de Buenos Aires (Argentina) reconociendo que, aunque estos tipos de comentarios son repetidos “suelen ser descartados de las investigaciones sobre enseñanza de la literatura, ya que hablan de cómo los estudiantes reconocen sus opciones estéticas por la negativa” (Cuesta, 2013, p.101).

no controlada, sujeta a lecturas caprichosas de los estudiantes⁹, sino como una instancia en la que el docente, en el marco de las situaciones de enseñanza, propicia lecturas que dan lugar “a las analogías con otras ficciones no literarias, a otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales” y que son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Cuesta, 2013, p.113).¹⁰ En este sentido, Cuesta propone explicar la experiencia de la enseñanza de la literatura:

como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad, al menos en este caso, se revela como un *hablar de la vida*, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad. Podrían ser las referencias a un dibujo animado, a un relato de la tradición oral o a ciertas circunstancias personales las que permitan convalidar o contestar a lo literario, siempre en función de esos órdenes y regímenes (p.116).

Entonces, si ese “hablar de la vida” implica, por un lado, una vida *hablada, dicha* y, por otro, “una vida que se muestra en la coyuntura de la clase y en su contingencia” (Cuesta, p.116) es más que sugerente pensar que este modo de experimentar la enseñanza de la literatura se podría concretar en las aulas a través de la conversación literaria, sin olvidar cómo “la lógica material y práctica” de la lectura en voz alta habilita los modos más productivos y significativos de acceso a los textos escritos.

A modo de conclusión

Si *leer con los oídos* es una experiencia de socializar a través de lo escrito que habilita una forma estratégica y eficaz de leer con los demás, la conversación literaria es su estrategia didáctica complementaria, porque ambas recuperan una forma de lectura colectiva que reivindica el sentido plural de los textos y la construcción dialógica de significados. Además, resulta uno de los modos más interesantes de desplazar al

⁹ De acuerdo con Cuesta, esta pretensión es peligrosa porque “sumerge en un vacío metodológico a la enseñanza de la literatura, ya que la deja expuesta a un plano casi de lo esotérico y, por ende pone bajo sospecha los saberes que los docentes consideran realizaciones de la disciplina escolar y asidero de su trabajo” (Cuesta, 2013, p.115).

¹⁰ Estas ideas, representaciones e ideologías son históricas porque “no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión, mantener cualquier “programa de verdad” en cualquier época y cualquier cultura (...) hay siempre límites aceptablemente rigurosos de lo pensable, límites imperceptibles para aquellos que están adentro (...) En todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable” (Angenot, 2010, p.16).

docente del lugar de la verdad y el saber absoluto y de desarticular las lecturas ventrílocuas, ya que a través de una dinámica oral que ubica la subjetividad del docente y de los estudiantes en el foco de atención de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura se accede a los gustos, reacciones y juicios de valor de quienes leen, con la premisa fundamental que señala Aidan Chambers (2014, p.66) en su enfoque “Dime”: la maestra debe sugerir un deseo de colaborar, indicando que “realmente quiere saber lo que piensa el lector”.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2010). "La conversación literaria como situación de enseñanza". *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 282. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bombini, G. (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cassany, D. (compilador). (2009) "Luces y sombras de la lectura en voz alta" en *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Colángelo, M. (2015). *De susurros y susurradores*. Córdoba: Comunicarte
- Colomer, T. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Cuesta, C. (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, N°2, pp. 97-119.
- Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Negrin, M. (2013). "Traidores de textos: volver a leer con los oídos". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 4, N° 7, pp. 26-34. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGDNegrin.pdf>
- Robin, Régine (2002) "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". En *Teoría literaria*, 51-56. Comps. Marc Angenot et al. México: Siglo XXI.

Silva Ramos, A. y Romero Baquero C. (2010). *La Lectura en Voz Alta como Estrategia Didáctica, Empleada para Despertar el Interés por la Literatura*. Tesis de grado de Licenciatura. Recuperado de

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7937/T26.10%20S38l.pdf?sequence=1>