



LA CRÓNICA LITERARIA EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA¹

Cecilia Cuesta C.

Universidad de Los Andes, Venezuela
cecibon@gmail.com

RESUMEN

La dinámica de la enseñanza de la literatura a nivel universitario ofrece, a través de la investigación y práctica de la crónica literaria, otras alternativas en la pedagogía de la literatura por la brevedad, la diversidad en los temas y el lenguaje accesible. El propósito de esta experiencia pedagógica consistió en propiciar la construcción de significados y facilitar la comprensión a través de experiencias significativas con la lectura y escritura de crónicas. Los resultados demuestran que a partir de la autorreflexión sobre el proceso de lectura y escritura es posible la construcción de significados. Asimismo, la composición escrita de una crónica realizada post lectura afianzó en los jóvenes la confianza y motivación para posteriores eventos con la literatura.

Palabras clave: pedagogía literaria, lectura y escritura, crónica literaria.

¹ Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT-ULA. Código: H-1169-08-9-6-B

Introducción

La formación del lector literario en el ambiente educativo tiene como finalidad abrir un compás de discusión en el cual participen vidas, emociones y argumentos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, en un todo armónico y coherente (Goldin, 2002). Es necesaria, entonces, la labor del docente universitario, que vincule la práctica de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, pues el texto literario requiere su comprensión y la búsqueda de nuevos significados dirigidos al análisis crítico de nuevas lecturas, en el nivel académico superior.

La literatura en dicho nivel basa sus principios en el aprendizaje de textos discursivos diversos y la producción escrita de los estudiantes en respuesta a su lectura. Un primer acercamiento a las actividades de aprendizaje orientadas por el docente, muchas veces, dan cuenta de una visión reducida sobre el autor y su obra. La construcción de significados por parte de los jóvenes y sus experiencias con la literatura, como lectores y escritores, queda en segundo plano en este proceso.

Asimismo, se asume, en el ámbito de la docencia, el dominio de la lengua escrita por parte del estudiante de literatura, cuando en realidad son una minoría los aventajados. La experiencia de los jóvenes en el aprendizaje de textos literarios puede ser motivo de frustraciones y fracasos por la falta de comprensión de esos textos. Dicha experiencia pudiera convertirse en una limitante para los alumnos cuyo aprendizaje se centra en repetir y transcribir

lo que les ofrecen los libros, o en lo que expresa el profesor en el aula de clase. En este diseño de la enseñanza de la literatura centrada en el profesor, “¡el que más aprende en la materia es el docente!” (Carlino 2006, p. 5). La investigadora antes citada anota que es en el docente donde descansa la mayor actividad cognitiva. El alumno es así un rezagado en el aprendizaje. Veamos:

queda de parte del profesor investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios —por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico—, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio... En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares —vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida— es el que verdaderamente aprende (p. 5).

Es decir, los docentes descuidamos el pensamiento significativo en detrimento del aprendizaje de la lectura y escritura literarias por parte de nuestros estudiantes. Omitimos valiosos saberes como “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos” (Gottschalk y Hjortshoj 2004, citado en Carlino 2006, p. 6).

En la práctica de mi experiencia con la pedagogía literaria, me he preguntado: ¿Cómo familiarizar a los estudiantes con su propio proceso de lectura y escritura? ¿Qué materiales ofrecerles de manera sencilla y práctica que conduzca a la construcción de significados reales para ellos, antes de enfrentarse a textos literarios más complejos? ¿De qué manera acercarlos a la lectura y composición de textos narrativos? Dar respuesta a estas cuestiones me llevó a diseñar una estrategia con base en la crónica literaria.

Consideraciones teóricas

Sobre la lengua escrita

Algunos estudios referidos a la escritura demuestran la importancia de la práctica escrita en la comprensión de textos narrativos, y también lo esencial de dicha práctica “como medio para incrementar la habilidad del pensamiento y de razonamiento de los estudiantes”, en la vía hacia el fortalecimiento del aprendizaje creativo (Villalobos 2006, p. 33).

En efecto, el aprendizaje significativo de los jóvenes en la construcción de nuevos significados, se incrementa cuando lectura y escritura se realizan de manera conjunta con propósitos específicos vinculantes, es decir, cuando ambas actividades forman una unidad, y no cuando se realizan en forma aislada, tal como lo expone Applebee (1981) al señalar los beneficios que se obtienen en este tipo de actividades.

Marshall (1987, citado en Villalobos 2006) investiga el efecto de la escritura literaria en el pensamiento y el aprendizaje. Sus hallazgos apoyan la idea de llevar a cabo con estudiantes la práctica de escritura, sea personal o formal y, en el contexto de la lectura. Se les aproxima así a otras lecturas desde perspectivas literarias más apropiadas que cuando participan de la escritura restringida, esto es, la escritura en la que sólo responden a preguntas cortas relacionadas con los aspectos de cada historia, sin mediar un encuentro entre lector y texto que propicie la construcción de significados. Por otro lado, Marshall refiere que la escritura indujo en los estudiantes un mayor análisis, interpretación y deliberación de las historias literarias.

Fenomenología del proceso de la lectura literaria

Varios autores como Iser (1978), Gadamer (1986) y Rosenblatt (2002) aciertan en sus apreciaciones, muy conocidas en el ámbito educativo, sobre la importancia de la interrelación existente entre lector y texto.

En este sentido, Rosenblatt refiere la construcción del significado que elabora el lector cuando se sumerge en el acto de lectura. En un acto creativo, el que lee no es un lector pasivo; al contrario, dinamiza procesos de elaboración cuyo resultado es la interpretación coherente del texto.

Iser, no muy alejado de lo propuesto por Rosenblatt, contribuye con la teoría de la recepción del texto literario, cuyos postulados, entre otros, conciben la lectura como un proceso donde intervienen el lector y el texto en la generación o construcción del significado de la obra. Es decir, Iser propone “la intersección entre la lectura y los constructos textuales”. En este sentido, “la concretización de la lectura no es una mera subjetividad del lector sino la relación de las imágenes del lector con los esquemas de la estructura textual” (Pozuelo Ibancos 2007, p. 50).

Gadamer propone la comprensión del texto como un diálogo que se establece con uno mismo: “Por ejemplo, en un intento por hacer que los estudiantes se den cuenta de su propia voz, las primeras etapas de instrucción los involucra al escribir y discutir un evento significativo en sus vidas” (Villalobos 2006, p. 43).

Sobre la crónica literaria

La enseñanza de la literatura en el nivel académico superior, como es natural suponer, incluye la comprensión de textos discursivos diversos y la producción escrita como respuesta a su lectura. Novelas, cuentos, poesía, teatro y ensayo constituyen esta variedad a la que aludo. Sin embargo, a no ser por el estudio de la crónica de Indias, o aquellas escritas en el siglo XIX por los escritores modernistas, el estudio de la crónica literaria es poco frecuente en la enseñanza de la literatura en las escuelas de Letras.

En este sentido, el investigador y cronista Monsiváis (1987) se pregunta:

¿Por qué la crónica ocupa esa posición marginal en la historia de nuestra literatura? Ni el enorme prestigio de la poesía, ni la seducción omnipresente de la novela, explican adecuadamente el desdén por tan importante género en las relaciones entre literatura y sociedad (p. 753).

Y es que dentro del canon literario, el género de la crónica ha sido estudiado en virtud de constituir una relación cronológica de eventos de la historia de los países, ciudades, personas o épocas, quedando reducido al estudio como tal.

La influencia del nuevo periodismo a mediados del siglo pasado (Wolfe, 1973) eleva la prosa periodística a la categoría literaria, hecho que había sido reservado para los trabajos de ficción, principalmente la novela. Fue decisivo, para los escritores descubrir el artículo periodístico como

recipiente de técnicas literarias, desde los tradicionales dialogismos del ensayo hasta el monólogo interior (Cuesta, 2007).

En el devenir de la crónica, poco a poco y sin abandonar su condición circunstancial e inmediata, comienza a buscar, como la novela, una mayor permanencia. Comienza a perder la superficialidad periodística de la noticia en beneficio del análisis, del diagnóstico reflexivo, del diálogo, sin confundirse con ninguna de estas inflexiones del pensamiento (Rufinelli, 1987).

Rufinelli (1987), en sus estudios sobre la crónica literaria, la define como “un género movedizo, flexible. Una estructura por medio de la cual el narrador es parte de lo narrado, se compromete con lo que dice, o bien, transparentan los objetivos y las intenciones de su discurso” (p. 70).

La crónica, atenta siempre a los cambios discursivos en la novela, el ensayo, la autobiografía y el cuento, responde, en su relación con otros géneros, a las demandas de la cultura y a las exigencias de un público consumidor. Por sus características, su estructura, accesibilidad y versatilidad, la crónica puede constituirse, en la formación literaria de los estudiantes, en una experiencia personal vital (Cuesta, 2007), razones que nos condujeron a seleccionarla para este estudio.

Propósitos de la investigación

- Determinar si la experiencia literaria de los estudiantes, a través de la lectura y escritura de crónicas literarias, propicia la construcción de significados.
- Facilitar la comprensión literaria a través de experiencias significativas.
- Fortalecer la escritura a través de la composición de una crónica de autoría propia.

La crónica literaria como experiencia pedagógica

Durante las primeras seis semanas de un semestre académico, 10 estudiantes cursantes de la cátedra de Literatura Venezolana de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, y la investigadora, llevamos a cabo esta experiencia pedagógica enmarcada dentro de la investigación cualitativa con estudio de casos.

La experiencia pedagógica se apoyó en los conocimientos previos de los estudiantes sobre la crónica en general, para lo cual aplicamos un cuestionario a fin de verificar, básicamente, lo que ellos conocían a través de periódicos de circulación regional y nacional.

Registramos los significados que fueron construyendo a partir de la lectura y cómo cada uno de ellos expresó su experiencia previa con crónicas. Constatamos, en efecto, el grado de familiaridad que tenían como consecuencia de haber estado expuestos a la prensa escrita. A partir de allí, cada uno de los estudiantes fue relatando episodios conocidos que provenían de la lectura de crónicas periodísticas, lo que permitió la autoconfianza en el propio proceso de lectura y la construcción de saberes generados desde su experiencia particular.

Una segunda instancia la constituyó la presentación de textos de crónica literaria de escritoras venezolanas donde se aprecia la construcción literaria del lenguaje: “Carta a Marilyn Monroe” y “Orgullo de cronista”, de la escritora Carmen Mannarino (1986); “¡Oh! Susana” y “Miss Venezuela: otra fracasada versión de El Dorado”, de la escritora Elisa Lerner (2000); “El periodismo

como género literario” y “La venus del Cafetal” de la escritora Milagros Socorro (2000); “Peluquería viperina” y “De género”, de la cronista Rosa Elena Pérez Mendoza (2006), entre otras.

A los estudiantes se les presentó el material propuesto para la lectura a los fines de este estudio, para que lo leyeran en su totalidad y luego seleccionaran el de su preferencia con el fin de, por un lado, familiarizarse, con la estructura del texto literario, y por otro, tener un encuentro estético con la obra en el sentido de Rosenblatt (2002). Se promovió la discusión sobre las crónicas de su preferencia, previa a la producción del texto escrito. Una vez finalizada la discusión, se procedió a la producción escrita contemplando tanto las características del género encontradas en las crónicas leídas, como las comparaciones en cuanto al estilo, la temática y el lenguaje de cada una de las autoras.

Concluida esta etapa, los estudiantes abordaron la biografía de las autoras estudiadas, y encontraron que entre ellas mediaban años de experiencia y contextos históricos y sociales diferentes, importantes a la hora de ubicar y estudiar la obra literaria en el contexto de la cultura escrita.

Resultados

En cuanto al proceso de lectura, el grupo de alumnos participantes encontró esta experiencia importante al darse cuenta de que, a partir de la autorreflexión sobre el proceso de lectura y escritura, es posible la construcción de significados.

Asimismo, la composición escrita realizada post lectura afianzó en los jóvenes la confianza y motivación para posteriores eventos con la literatura, en particular, con la generación de un texto literario. El desarrollo del conocimiento y

la formación del pensamiento dirigidos al aprendizaje significativo de una experiencia particular quedó evidenciado en los resultados finales con la escritura de un texto de autoría propia.

En efecto, la composición de una crónica personal permitió visualizar la incorporación del narrador cronista como parte de la historia narrada, lo cual constituye un aspecto relevante del género y una de sus características particulares.

Además, los participantes encontraron puntos de contacto de la crónica, como género discursivo, con otros géneros literarios como cuentos, novela, teatro y ensayo; y establecieron relaciones con experiencias autobiográficas y cotidianas que les servirán para continuar produciendo textos escritos de su particular agrado, resultado importante en la experiencia realizada.

Es oportuno señalar que, con respecto a los temas escogidos por los estudiantes para la composición escrita, encontramos heterogeneidad en sus preferencias, tal como corresponde en el género cronístico. Así, leímos temas variados relacionados con literatura, cine, música, arte merideño, moda, turismo, deporte, cultura y sus valores, entre otros.

Los alumnos se percataron de la paradoja suscitada en el desarrollo de la experiencia, pues ellos, como lectores mismos de la prensa escrita, han leído crónicas sin saberlo; es decir, su familiarización con el género era previa a esta situación de aprendizaje, mas no lo sabían. A esto se suma el

hecho particular de percibir que las crónicas de la prensa escrita pueden ser literarias.

Fue interesante constatar en la escritura de crónicas de qué manera el estar familiarizados con otras estructuras literarias permitió que algunos estudiantes narraran al estilo de cuentos o de experiencias personales autobiográficas, cotidianas.



Conclusiones

En este estudio propuse la construcción significativa de la lectura y la escritura, a partir de la crónica literaria, con el apoyo teórico de algunas investigaciones provenientes de distintas áreas del conocimiento. Los hallazgos encontrados me permiten concluir que la pedagogía literaria en el nivel universitario debe centrar sus esfuerzos en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita más que en la repetición de saberes ya establecidos, ajenos al proceso de aprendizaje de los alumnos.

La docencia de la literatura debe cimentarse sobre principios básicos de la estética literaria sin olvidar la meta principal, la cual es la consolidación del aprendizaje significativo de los alumnos.

Aunque muchos de los estudiantes poseen conocimientos literarios previos, siempre agrada y estimula la posibilidad de vivenciar en las clases el tema de la lengua escrita y la relación con el abordaje del propio proceso de la lectura, la escritura y la literatura. La práctica realizada en este estudio fortaleció la aproximación del texto literario desde otra perspectiva acorde con nuevos retos en la construcción de saberes.

Las características inherentes a la crónica como género literario: versatilidad, brevedad y popularidad, propician la experiencia literaria y el aprendizaje significativo en los jóvenes.



Bibliografía

Applebee, A.N. (1981). *Writing in the secondary school: English and the Contents areas*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, C. (2007). *La metáfora norteamericana: cine, literatura y sociedad en las crónicas de Elisa Lerner*. Tesis doctoral sin publicación, University of Massachussets, MA, Estados Unidos de Norteamérica.

Gadamer, H. (1986). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.

Goldin, D. (2002). Liminar. Rosenblatt, L. *La lectura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica. pp.7-12.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

Lerner, E. (2000). ¡Oh Susana! *En el entretanto*. Caracas: Monte Ávila Editores. pp. 51-52.

Lerner E. (2000). Miss Venezuela: otra fracasada versión de El Dorado. *Crónicas ginecológicas*. Caracas: Línea Editores. pp. 29-36.

Mannarino, C. (1986). Orgullo de cronista. De propios y de extraños. Caracas: Academia Nacional de la Historia. pp. 139-141.

Mannarino, C. (1986). Carta a Marilyn Monroe. *De propios y de extraños*. Caracas: Academia Nacional de la Historia. pp. 13-15.

Marshall, J. D. (1987). The Effects of Writings on Students' Understandings of Literary Text. *Research in the Teaching of English*, 21, 31-63.

- Monsiváis, C. (1987). De la santa doctrina al espíritu santo (Sobre las Funciones de la crónica en México). *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 35.2, 751-753.
- Pérez Mendoza, R. E. (2006). Peluquería viperina. *Juanita Poulin y otras Crónicas*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana. pp. 23-25.
- Pérez Mendoza, R. E. (2006). De género. *Juanita Poulin y otras crónicas*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana. pp. 47-49.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2007). *Desafíos de la teoría. Literatura y géneros*. Mérida: Editorial El Otro El Mismo.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale, IL: The Southern Illinois University Press.
- Rufinelli, J. (1987). La crónica como práctica narrativa en México. *Hispanic Journal*, 8.2, 67-77.
- Russotto, M. (2002). *Dispersión y permanencia. Lecturas latinoamericanas*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado Facultad de Humanidades y Educación, UCV. p. 17.
- Socorro, M. (2000). El periodismo como género literario. *Criaturas verbales*. Caracas: Ediciones Angria.
- Socorro, M. (2000). La Venus del Cafetal. *Criaturas verbales*. Caracas: Ediciones Angria.
- Villalobos, J. (2006). La lectura y la escritura como herramientas para el desarrollo del conocimiento y aprendizaje. En *La lectura y la escritura. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones del Vicerrectorado Académico, CDCHT, CEP. pp. 33-58.
- Wolfe, T. (1973). *The New Journalism*. New York: Harper & Row.