

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LOS ÓRDENES DE LA VIDA: LECTURA, EXPERIENCIA Y SUBJETIVIDAD

Carolina Cuesta

Universidad Nacional de La Plata – La Plata, Argentina
deptole@fahce.unlp.edu.ar

En este trabajo se abordará el objeto de estudio enseñanza de la literatura desde una perspectiva social y cultural. Dicha decisión supone la búsqueda de conceptualizaciones sobre la lectura y la literatura en sus relaciones con otros conceptos, como experiencia y subjetividad. Se plantea la necesidad de redefinir qué se entiende por estas categorías en la investigación sobre la enseñanza de la literatura; más cuando los textos literarios son interpelados desde analogías que los estudiantes realizan con otras discursividades, a partir de sus creencias sobre la literatura: qué consideran real e irreal, verdadero o falso, respecto de los textos literarios y sus ficciones.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; lectura; experiencia; subjetividad.

**O ENSINO DA LITERATURA E AS ORDENS DA VIDA:
LEITURA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE**

Neste trabalho aborda-se o objeto de estudo ensino de literatura a partir de uma perspectiva social e cultural. Essa decisão supõe a procura de conceptualizações sobre a leitura e a literatura em suas relações com outros conceitos, como experiência e subjetividade. Apresenta-se a necessidade de redefinir o que se entende por essas categorias na pesquisa sobre o ensino da literatura; principalmente quando os textos literários são interpelados desde analogias que os estudantes realizam com outras discursividades, a partir de suas crenças sobre a literatura: o que consideram irreal, verdadeiro ou falso, com relação aos textos literários e suas ficções.

Palavras-chave: ensino de literatura; leitura; experiência; subjetividade.

**THE TEACHING OF LITERATURE AND THE ORDERS OF LIFE:
READING, EXPERIENCE AND SUBJECTIVITY**

This article will address its topic, the teaching of literature, from a social and cultural perspective. This decision implies a search for conceptualizations on reading and literature in their relations with other concepts, such as experience and subjectivity. It becomes necessary to redefine what we understand by these categories in research on the teaching of literature, especially when literary texts are approached from the standpoint of parallels which the students establish with other discursivities, on the basis of their beliefs about literature: what they consider real or unreal, true or false, concerning literary texts and their fictions.

Keywords: education of literature; reading; experience; subjectivity.

Antecedentes de la investigación

EN OTROS TRABAJOS DEDICADOS A la investigación de la enseñanza de la literatura (Cuesta 2003; 2006; 2010; 2011), hemos demostrado la posibilidad de localizar una zona de las clases de literatura en la que constantemente los alumnos, con sus preguntas y comentarios, se detienen en palabras, frases, caracterizaciones de voces o personajes, que develan la hechura literaria, su artificio. En general, las intervenciones de los alumnos están fundadas en analogías recurrentes con lo que ellos consideran *el mundo real*. Estas *evaluaciones sociodiscursivas* (Bronckart y Plazaola Giger 2007) reenvían constantemente al mecanismo de la ficción, pero no de manera objetivada, sino como forma de validar lo que ellos consideran real, en homologación a lo verdadero¹; a través de dichas evaluaciones, los estudiantes definen sus gustos y señalan los saberes que pueden volverse explicación de los artificios. Sin embargo, esos saberes hablan de un objeto *literatura*, tanto de indagación como de enseñanza, que ha estallado y que, por lo tanto, contribuye a la desestabilización de la disciplina escolar Literatura:

Desde este punto de vista, un poco por doquier, la institución escolar ha ido a la quiebra, ella que era la que organizaba las guías del saber leer y del saber cómo descifrar. Aquí una vez más, la cultura de

-
- 1 Remitimos al lector a nuestra tesis de Doctorado en Letras (2011), *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*, en la que hemos desarrollado estos últimos avances con respecto a la enseñanza de la literatura. En esta investigación se encuentra el análisis específico de todos los casos de clases de literatura, de formación docente en Letras y formación en Didáctica de la lengua, así como de la literatura destinada a profesores y maestros y los encuentros de educación no formal registrados en distintos puntos de la Argentina. Básicamente, se trata de casos recolectados y estudiados mediante las directrices epistemológicas y metodológicas de la investigación social cualitativa. Los casos fueron protagonizados por jóvenes que se hallaban a mitad o final de los estudios secundarios, o que iniciaban su carrera en la universidad. En el trabajo también se realizan referencias a la educación primaria.

masas, en una gran distinción y una gran equalización de los puntos de vista, ha nublado las pistas que daban acceso, en la univocidad, al objeto literario. (Robin 2002, 54)

Esto no significa, como señala Régine Robin, la sentencia de muerte de la escuela o de Literatura como disciplina escolar —tampoco de la literatura en sí ni de las teorías literarias—; se trata de replantear al objeto de estudio en todo aquello que lo excede, al igual que sus métodos de análisis, superados también por este nuevo estado de la situación (Robin 2002, 54). Así, la literatura, reconocida en sus diversos espacios de estudio, incluida la escuela, puede ser puesta a dialogar con una teoría general de los discursos, que permita reentenderla y rediseñar sus métodos de análisis. El caso que propone Robin para demostrar este estallido de la literatura —“ese suelo que se hunde” y que hace necesaria “una nueva concepción del campo literario”— es justamente el de “las fronteras borrosas entre el narrar y argumentar atrapados en el orden irreductible del lenguaje y sus representaciones de lo real” (2002, 55).

Perspectivas como la de Robin permiten entender la relevancia de los comentarios de los estudiantes de educación secundaria registrados en distintas escuelas de la Argentina (Cuesta 2011); comentarios que, dada su recurrencia, se presentan como casos susceptibles de generalización (Geertz 1992) que permiten validar la necesidad de pensar las relaciones entre nuevos conceptos en la literatura y su uso en la enseñanza². Intervenciones registradas en la provincia de Buenos Aires, Argentina, tales como: “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;

2 Formulamos ya no la necesidad de convalidar un campo llamado Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues no cabe duda de que existe y se legitima cada vez más en quienes venimos especializándonos en sus temas de indagación, sino de reconocer el carácter transdisciplinario de la literatura y, con ello, sus nuevos problemas de estudio. Muchos de estos problemas están ligados

“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 2010, 9) son argumentos ofrecidos y solicitados a los docentes sobre las formas en que los textos literarios se construyen. No obstante, aunque este tipo 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. Con ello, también suelen quedar descartados para las problematizaciones acerca de las subjetividades y experiencias que la literatura motoriza, a través de su lectura y los comentarios que suscita (Cuesta 2006).

Los argumentos mencionados revelan qué implica leer en una clase de literatura y, con ello, la especificidad del objeto de indagación. Así mismo, las opiniones de los estudiantes pueden estar motivadas por la modalidad de un taller de lectura o no, es decir, muchas veces se motorizan por preguntas expresas de los profesores sobre los textos literarios, que pueden ir desde la clasificación de un narrador, la pertenencia a un género, una síntesis argumental, hasta qué han sentido o pensado a partir de la historia leída.

Más allá de las categorías de literatura y lectura

Por lo expuesto hasta el momento, es claro que estamos manejando hipótesis basadas en observaciones y relatos de clases de literatura; hipótesis que posibilitan desligarse de las categorías de lector

al estancamiento de la propia producción del campo, ya que aparece empanzanada en la repetición de sus propios reclamos de reconocimiento hacia los estudios literarios, lingüísticos, la investigación educativa y, especialmente, la didáctica y pedagogía en general. En todo caso, estas discusiones refieren a preocupaciones que no son las de los maestros y profesores, y tampoco las de los estudiantes, que cotidianamente protagonizan la enseñanza de la literatura —también de la lengua—, en las instituciones educativas (Cuesta 2011).

y lectura³, que con sus abstracciones terminan reificando la acción de leer. Este movimiento metodológico, pero también epistemológico, propio de las investigaciones cualitativas en ciencias sociales, nos ha posibilitado postular que, en realidad, las clases de literatura presentan cercanías a una noción de lectura como práctica social y cultural. No obstante, cabe aclarar que se trata esta noción en su sentido estricto para los estudios cualitativos o etnográficos, a saber, como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos. Interacción en la que ninguna de las partes puede, o logra, sobredeterminar sus significaciones por sobre las otras. En suma, la lectura, reconocida como práctica social y cultural, se define como una actividad productiva, no exenta de variabilidad, en los límites de las regulaciones de significados dadas por sus condiciones materiales y simbólicas (Rockwell 2005, 26-29).

Los fundamentos que validan el estatuto sociocultural de la lectura, sin embargo, sufren una serie de desplazamientos a la hora de trabajar en la investigación con las lecturas en/de la enseñanza de la literatura. 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, tiene más que vigencia. Dicha postura encuentra justificación en distintos lugares: ya sea en la tradición historiográfica o la estructuralista escolar, solapadas entre sí, o en las perspectivas textualistas de los años noventa, en encastre con la psicogénesis; todas

3 En este caso en particular, se trata de la naturalización y utilización acrítica de algunos postulados y categorías de Iser (1987). En la Argentina, desde los años noventa, se han ido incorporando a la hiperproducción en didácticas de la lengua o la literatura ciertos conceptos que intentan dar cuenta del lector, a saber: *horizonte de expectativas* (Jauss 1987; 1989) y *lector modelo* (Eco 1981). Estos conceptos representan modelos de análisis crítico-literario, y no de análisis de individuos/personas/sujetos que leen, que ofrecen la categoría “lector” del mismo modo que las de “autor”, “género”, “voz”, etc. Los problemas de estas teorías, en su pretensión por querer homologar sus abstracciones a lectores “reales”, han sido desarrollados por Eagleton (1988), Bourdieu (1995) y Antezana (1999). Por nuestra parte, hemos analizado sus límites para el análisis de los alumnos y sus asignaciones de significados y sentidos a los textos, en el marco de la enseñanza de la literatura (Cuesta 2003).

estas, corrientes académicas que vienen signando una historia de la enseñanza de la literatura en el sistema educativo argentino de las últimas tres décadas. Dicha creencia puede materializarse en la idea de que el texto literario es un documento de época, que posee un sentido dado por sus mecanismos constitutivos o que sostiene una literalidad dada por sus formatos textuales. Lo anterior sostiene la continuidad de una concepción basada en la univocidad del sentido en los textos. Lo que no deja de ser una reformulación del antiguo problema teórico-literario basado en la inmanencia e inmutabilidad del sentido *en* los textos literarios, como forma y necesidad de localización de los significados. Es decir, se trata de la añeja propensión de quienes estudiamos y enseñamos literatura a determinar dónde se hallan los sentidos y, por lo tanto, dónde se debe hurgarlos. Decía Terry Eagleton, hace alrededor de treinta años:

A algunos críticos y estudiantes de literatura [podemos agregar profesores] les preocupa la idea de que no haya una única interpretación “correcta” del texto literario, aún cuando quizá tampoco haya muchas. Es más probable que trabajen sobre la idea de que los significados de un texto no se hallan como muelas de juicio dentro de la encía esperando pacientemente ser extraídas. Tampoco puede decirse que a mucha gente le moleste la idea de que el lector no se aproxima al texto como si fuese culturalmente virgen, inmaculadamente libre de marañas previas —sociales y literarias—, un espíritu soberanamente desinteresado, una tabla rasa a la cual el texto trasladará sus propias inscripciones. Casi todos reconocemos que ninguna interpretación es “inocente” o libre de presuposiciones, pero son menos quienes aceptan las consecuencias de esta culpa atribuible al lector. Uno de los temas de este libro ha sido que no existe la respuesta [lectura] puramente “literaria”. Todas las respuestas —incluyendo, por supuesto las que se dan a la *forma* literaria y a los aspectos de una obra a menudo celosamente reservados para lo “estético”— se hallan firmemente entretejidas con el tipo social e histórico de individuos al que pertenecemos. (Eagleton 1988, 97-98)

¿Qué consecuencias teóricas y prácticas implican estos cambios en las maneras de atender y explicar lo que hacen las personas cuando leen literatura?, ¿cómo se ponen en palabras los significados/sentidos que los lectores les otorgan a los textos? Al volver a Eagleton, es casi una obviedad señalar que todo lector lee desde una posición social e histórica, y que sus respuestas a la forma literaria develan que lo estético se enmaraña también con ese orden social e histórico. Una consecuencia de esta postura es la desestabilización de la enseñanza escolar de la literatura y sus realizaciones en el trabajo docente. Referir a los mensajes del autor, clasificar “bien” los textos en géneros o determinar correctamente una secuencia narrativa, entre otros, son los saberes enseñados que permiten dominar los riesgos que supone el hecho de que no haya una univocidad en el sentido ni conservación de lo estético.

Si los textos literarios, los alumnos y los docentes protagonizan las prácticas de lectura enmarcadas en la enseñanza de la literatura, vale la pena seguir con Eagleton para pensar que habrá distintas lecturas, “pero tampoco tantas”. Se trata de poner a la lectura en plural, no en una multiplicidad en apariencia infinita.

Es necesario un posicionamiento sobre la literatura que dé cabida a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como otros regímenes de saberes. Aspectos que son ingresados por los alumnos cuando leen en clase o como tarea para el hogar, mientras buscan cómo aplicar alguna categoría de análisis. Es decir, se necesita reconocer en la mirada investigativa los sentidos analógicos que la literatura moviliza con otros discursos:

Llamaremos, en forma más conveniente “discurso social” no a ese todo empírico, cacofónico y a la vez redundante, sino a las distribuciones tipológicas, a las gramáticas de discursivización, a los repertorios tópicos que en una sociedad dada, organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo. Lo que propongo en consecuencia, es tomar en totalidad la producción social

del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el “sistema completo de intereses de los cuales una sociedad está cargada” (Fossaert, *Las Estructuras ideológicas*, 1983-6, 331). Pienso pues en una operación radical de destablicamiento, que sumerja los dominios discursivos estudiados tradicionalmente en forma aislada y autónoma —las “Belles Letres”, la filosofía, los escritos científicos— en la totalidad de lo que se imprime, de lo que se enuncia institucionalmente. Procuero examinar frontalmente, si puedo decirlo así, la enorme masa de discursos que hablan, que hacen hablar al *socius* y que llegan a la escucha del hombre en sociedad. (Angenot 2003, 1)

Otro posicionamiento sobre la literatura, acaso otro concepto que la destabique, como señala Marc Angenot, habilita también otro posicionamiento, u otro concepto, sobre la enseñanza de la literatura, que reconozca la variabilidad de los modos de realización de *eso* que se llama *la literatura* en la disciplina escolar y el sistema educativo, pero también en otros espacios sociales. Otros posicionamientos y conceptos, por demás escurridizos en sus formas y que seguirán instalando las preguntas por los cánones literarios y las selecciones de textos —que hoy por hoy pueden ir de un relato de la literatura infantil a una poesía de Bécquer—, se hacen necesarios. Por un lado, porque el dominio de lo que se consagra como literatura en diversos espacios sociales, entre ellos la escuela, no es propiedad exclusiva de los críticos ni de los especialistas y sus cánones de buena o mala literatura:

Solemos pensar la literatura como si los efectos exitosos de legitimación o de canonización procedentes de la crítica llamada “académica” y de algunos otros árbitros y jueces (algunos diarios, unas pocas revistas, premios) se derramasen nomás —como decían ciertos economistas de abominada retórica— y sin demasiadas transformaciones en el camino, al resto de una masa de lectores indefinida que además nos interesa poco definir. (Dalmaroni 2011, 4)

Por otro lado, porque es indudable, como también señala Dalmaroni, que para el caso de la enseñanza de la literatura debemos ingresar tanto en el análisis de las alianzas entre políticas y mercado, como de la autonomía de este último y sus políticas en Argentina (De Diego, 2007). No hay que pasar por alto que el mercado es el detentador del poder de consagrar o desechar producciones literarias también en las instituciones educativas:

[...] la crítica universitaria hispanoamericana de sesgo político y sociológico ha prestado especial atención en los últimos años a las transformaciones del mercado editorial de literatura, a la migración de autores latinoamericanos hacia sellos editoriales españoles o globalizados y a asuntos de similar tenor. Salvo contadas excepciones, en ese empeño ni figura el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela (la ocupación de las bibliotecas escolares, de los morrales de los maestros y de los pupitres de los chicos por parte del mercado editorial no es una novedad de las últimas décadas, pero sí lo son el salto y las transformaciones que ese mercado ha dado para acrecentar esa ocupación y masificarla hasta, si puede, saturar todos los intersticios). (Dalmaroni 2011, 3-4)

Por otro lado, la ficción como artificio/hechura, sin importar como sea entendida por profesores y alumnos —como reflejo o representación de lo real (vida de autor/crítica social)— se ha pluralizado o es entendida de otros modos milenarios en las aulas, que se hacen oír cada vez más en un país caracterizado por la diversidad social y cultural (Dubin 2011). La ficción se diversifica y, nos arriesgamos a decir, se hace añicos en cuanto categoría que en algún momento fue útil para dar cuenta de la especificidad literaria y sus mecanismos de construcción:

En el momento actual, la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado todos los etnocentrismos de la legitimidad. Ya no hay *una* literatura, ya provenga del círculo amplio o

círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario. [...] Así [habrá] una relectura del fenómeno literario que acentuaría la tradición oral, el mito y su reapropiación, los sociolectos populares o las diferentes formas de heteroglosia y de la dominación en la lengua y por la lengua y que pondría de este modo en primer plano a otras formas narrativas y otros códigos de lectura. (Robin 2002, 53-54)

Las formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura: experiencia y subjetividad

No es que la literatura haya desaparecido, sino que ya no se puede afirmar la “positividad de sus certezas” (Robin 2002, 56). Tampoco se trata de una teoría literaria ausente, sino de “divorcios”, “desarticulaciones”, montados en “usos de la teoría literaria” que están aún bien presentes en la formación de profesores en Letras (Gerbaudo 2010, 14).

En esos divorcios y desarticulaciones de la teoría literaria con la enseñanza de la literatura se anuda lo que señala Robin: “hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (2002, 56), pues son efectos de la eclosión de la literatura que hace que ya no haya *una*. Pero también allí se deberían anidar las interrogaciones acerca de las *experiencias* de docentes y estudiantes con los distintos objetos que se inscriben en lo literario, en un aula, en una escuela, a modo de otro de sus efectos de eclosión. César Zuccarino señala, a propósito de los conceptos nodales de Raymond Williams, la necesidad de visitar marcos conceptuales que habiliten nuevas comprensiones sobre las formas en que los jóvenes viven y experimentan distintas manifestaciones artísticas:

Pareciera ser que cuando hablamos de las cuestiones de lo social solo podemos enunciar, indicar, como objeto de estudio, formas *ya en pasado*, acabadas, fijadas y así, se desestimarían procesos “en presente”,

activos o “en solución”. Son precisamente estos procesos los que Williams denomina *estructura de sentimiento*, o incluso *estructura de la experiencia*, entendiendo por esto las tensiones *formadoras* que existen entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica”. Tensiones que, en sus efectos, pueden percibirse como un tipo de “sentimiento y pensamiento efectivamente social que determina el sentido de una generación o de un periodo” y que, en su definición como *estructura*, pretende expresar no instancias de *fijación* sino la posibilidad de detectar allí relaciones internas, específicas, *en proceso*; es decir que el estatuto conceptual de la *estructura de sentimiento* correspondería al de una hipótesis *cultural* que intenta comprender estos elementos configuradores del presente. (Zuccarino 2007, 6)

Se trata de ofrecer una noción de *experiencia* para la comprensión de la enseñanza de la literatura, que pueda dar cabida a esos argumentos que piensan lo literario por la negativa. Argumentos como los que se hallan en el trabajo de Martina Fittipaldi, quien analizó las lecturas ofrecidas por alumnos de distintas instituciones educativas de la Provincia de Salta (Argentina). Mediante el uso de auto-registros como técnica cualitativa de recolección de datos, la autora estudió momentos de su propio trabajo desarrollado con narrativas de la literatura infantil, durante los años 2004 y 2005. En dicho trabajo, varios niños y jóvenes daban cuenta de distintas orientaciones de significados enmarcadas en apelaciones a otras discursividades. Así, Fittipaldi señala:

[...] cuando los chicos leen lo literario desde sus propias “claves”: la televisión, los videojuegos o la Internet muchas veces son las plataformas desde las que los niños construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario. Así, por ejemplo, un cuento de fantasmas les trae a la memoria a *Scooby Doo*, la palabra “argucia” en el cuento “Sueño de dragón” de Gustavo Roldán es leída como “poderes”, desde una clave que asocia los dragones del cuento con

los que aparecen en los dibujos animados o en los video-juegos, el mismo escritor (Gustavo Roldán) es pensado como si fuera un personaje más de la serie televisiva “Los Roldán” o las noticias acerca de los protagonistas de un texto policial son escritas desde un registro claramente televisivo. (Fittipaldi 2006, 29)

No obstante, estos otros discursos, que vuelven en la mayoría de los relatos de los docentes sobre sus clases de literatura a modo de testigos de su eclosión —en el marco de la educación formal o no formal— no sostienen barreras infranqueables, sino que hallan orientaciones cruzadas. En palabras de Fittipaldi: “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o que busca dar respuesta a estas” (2006, 29-30). De este modo, la autora arriba al estudio de dos casos que la llevaron a replantear las interpretaciones de sus prácticas:

Uno es el de un niño de cuarto grado quien, luego de un taller de lectura compartida en el que, según la mirada de la tallerista, se había mostrado distante, se acercó a esta y le dijo al oído: “Yo también te quiero regalar un cuento. Es el que más me gusta. Se trata de un pájaro”. El cuento se trataba de un pájaro que volaba hacia distintos lugares y se entristecía por tener que dejar su nido, donde él sentía que tenía su verdadera “casa”. La tallerista, conversando en otra ocasión con la maestra a cargo de ese curso, se enteró de que ese niño era chileno, pero había estado viviendo con sus tíos en distintas provincias [de Argentina] y extrañaba su familia y su tierra natal. Otro ejemplo interesante es el de una chica que, durante la lectura del texto “Los Munyis” de Elsa Bornemann, hizo hincapié en el personaje de la jovencita quien, según la estudiante, “estaba abandonada a su suerte porque sus padres la golpeaban, y se había escapado, aunque ahora se sentía muy sola”. Podríamos preguntarnos: ¿por qué centró su mirada en ese personaje?, ¿desde dónde leyó esa “historia” que, evidentemente, le preocupaba? (Fittipaldi 2006, 30)

Las posibilidades de irrupción de estas manifestaciones de lecturas autorreferenciales no habían sido previstas en el espacio público del taller, como se desprende del posicionamiento de Fittipaldi. La autora replantea su posición, en tanto parte de la convicción de que la literatura infantil consagrada, al menos en Argentina, es siempre garante de lecturas desprendidas del orden de los sentimientos, de las historias de vida de quienes leen. Retomando a Zuccarino, lo que experimenta Fittipaldi con esos estudiantes habla claramente de “las tensiones *formadoras* que existen entre la ‘conciencia oficial’ y la ‘conciencia práctica’” (2007, 6). Tensiones en las que la conciencia oficial responde a un concepto de literatura crispado, pues la conciencia práctica le señala que:

[...] se ha formado un nuevo terreno que ya no mira a la literatura desde el ángulo de la creación o del biografismo, o del texto por el texto, que ya no la mira desde el ángulo de la relación del enunciador con los narradores, sino que la contempla en el plano sociológico de los lectores reales, de los actos de lectura reales, pudiendo modificar totalmente el estatuto del texto, las intenciones del autor: lecturas disidentes, subversivas o simplemente ignorantes de los códigos de intertextualidad y de los distanciamientos; lecturas que leerán en primer grado la antifrase y la ironía, que leerán en segundo grado el más grave de los mensajes, que leerán en la denotación todo el arsenal connotado de una memoria colectiva o que, a la inversa, buscarán sentidos tras el sentido, precisamente allí donde no hay nada que buscar. (Robin 2002, 54)

En otras palabras —y al recuperar específicamente análisis críticos que intentan dar cuenta, a su manera, de los nuevos lugares de la literatura, ya que ella “misma es uno de los hilos de la imaginación pública y por lo tanto tiene su mismo régimen de realidad: la realidad ficción” (Ludmer 2010, 11)—, se necesita avanzar sobre dicotomías como lo público y lo privado y ficción y realidad. Al proponer

la *especulación* como nueva categoría para los estudios literarios, Josefina Ludmer señala⁴:

La especulación inventa un mundo diferente del conocido [por los críticos]: un universo sin afueras, real virtual (la virtualidad es el elemento tecnológico), de imágenes y palabras, discursos y narraciones, que fluye en un movimiento perpetuo y efímero. Y en ese movimiento se trazan formas. Lo llama imaginación pública o fábrica de realidad: es todo lo que circula, el aire que se respira, la telaraña y el destino. [...] En el lugar de lo público se borra la separación entre el imaginario individual y social; la imaginación pública, en su movimiento, desprivatiza y cambia la experiencia privada. Lo público es lo que está afuera y adentro, como íntimo-público. (Ludmer 2010, 11)

Nos interesa esta noción de *cambio de la experiencia privada* que propone Ludmer, en la que las fronteras de lo público y lo íntimo se desdibujan, pues las realidades se fabrican en términos discursivos amplios, de los que la literatura no está exenta.

El cuento sobre el pájaro que el niño chileno le regala a Fittipaldi dialoga con otros relatos registrados en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Relatos que le permiten a Mariano Dubin desarrollar la tesis acerca de “cómo estas narraciones retoman temas de relatos tradicionales (en particular el uso de seres sobrenaturales) y los reformulan en esos nuevos contextos de producción” (Dubin 2011, 2). El autor se apoya en la categoría de *narrativas migrantes*, de Abril

4 El estudio de Josefina Ludmer (2010) *Aquí América latina. Una especulación* nos interesa por la referencia que hacemos sobre proponer nuevas problematizaciones en torno a la literatura que asuman, en palabras de la autora, el declive de su autonomía. Este hecho conduce a delinear nuevos regímenes de sentido, en una idea de *realidadficción* para la literatura. De ahí que la autora desarrolle en su trabajo el concepto de *posautonomía* literaria, para el que formula el trabajo de *especulación*, como nueva actividad crítica que permitiría superar categorías desgastadas como las de “obra, autor, texto, estilo, escritura y sentido” (Ludmer 2010, 12).

Trigo (2003), para dar cuenta de cómo sus alumnos, hijos y nietos de migrantes (de las provincias de Corrientes y Chaco, principalmente) e inmigrantes (en especial paraguayos) que viven en la ciudad de La Plata, articulan realizaciones particulares de esos tópicos de la cultura de sus mayores. Tópicos que “son dados o habilitados por las condiciones de producción discursivas que se juegan en los espacios de enseñanza de la lengua y la literatura que han dado marco a las narraciones en cuestión” (Dubin 2011, 2). Así, por ejemplo, los relatos de La Llorona o el Lobizón se escriben con marcas de la crónica policial televisiva, que les permiten a los estudiantes asegurar su veracidad; otros relocalizan en el espacio urbano y en sus discursos al Pombero, quien en vez de pedir tabaco pide marihuana o traerán las propias narrativas de la ciudad de La Plata y sus periferias, como la de los Enanitos verdes⁵ (Dubin 2011).

También en la investigación de Dubin se encuentran modos de pensar lo literario que curiosamente irrumpen en el medio, luego de que articulara su trabajo docente con las producciones de la literatura infantil. Estas producciones pusieron en escena evaluaciones socio-discursivas, porque condujeron a sopesar los niveles de literatura/realidad/verdad. No obstante, todo esto lo hacen desde otros parámetros con respecto de qué es *ficción* y qué es *realidad*, como ocurre con la tradición oral, en la que los “relatos sobre seres sobrenaturales se enlazan con la experiencia. Los informantes no hablan sobre estos como ‘leyendas’, sino como experiencias que ellos mismos vivieron o que fueron vividas por alguien quien ‘cuenta la verdad’” (Dubin 2011, 42).

Además de estas reafirmaciones de la verdad, se dan otros relatos hablados por las ficciones televisivas o cinematográficas, los noticieros, la prensa gráfica, etc., cuando sus dominios traspasan las condi-

5 Estos relatos se hicieron famosos en la ciudad de La Plata, particularmente a raíz de la cobertura que hizo José de Zer en su segmento de Nuevediaro, noticiero emitido por Canal 9, a fines de los años ochenta. El periodista cubría diferentes noticias sobre la posibilidad de vida extraterrestre o sobrenatural en distintos puntos de la Argentina. De acuerdo con esto, los enanitos verdes habrían habitado una casa del centro de la ciudad de La Plata.

ciones materiales de existencia, porque sus reinados abarcan todavía más sus condiciones simbólicas (Sawaya 2008; 2010). Angenot señala:

Este es el axioma: no hay historia “material”, concreta, económica, política o militar sin ideas inextricables puestas en discurso, que *informan* las convicciones, las decisiones, las prácticas y las instituciones, a las que a menudo se subordinan los intereses “concretos” y que procuran a la vez a los actores un mandato de vida y el sentido de sus acciones. (Angenot 2010, 16)

Algunas conclusiones: la enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida

Inevitablemente, a la hora de observar la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas, también en la educación no formal, se necesita un posicionamiento teórico amplio. Sin caer en la aporía de que la literatura es un discurso social más, pues en realidad ningún discurso es simplemente uno más. Depende de la decisión como investigadores, pero sobre todo como docentes de literatura, darle cabida a las analogías con otras ficciones no literarias, a otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales, ya que son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Angenot 2010, 15). En este sentido, los desarrollos de la sociocrítica —en los que se inscriben las tesis de Angenot y Robin que citamos anteriormente— resultan productivos para revisar toda una serie de axiomas sobre la enseñanza de un objeto estético como lo es la literatura. Objeto fuertemente atravesado por los intereses de clase de los poseedores de las varas para medir lo artístico y la cultura, en los campos académico, editorial, educativo y también periodístico. Esos intereses sobreterminan qué vale y qué no para la literatura (Dalmaroni 2011). Dice Angenot, en su revisión sobre la historia de las ideas y el trabajo del analista del discurso:

Una idea siempre es histórica: no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión, mantener cualquier “programa de verdad” en cualquier época y cualquier cultura. En cada época la oferta se limita a un conjunto restringido, con predominancias, conflictos y emergencias. Los “espíritus audaces” siempre lo son a la manera de su tiempo. Las ideas nuevas no provienen naturalmente de la Observación y de la Reflexión. Por cierto, no existe un misterioso *espíritu de la época* que impregnaría a los seres humanos, sino que hay siempre límites aceptablemente rigurosos de lo pensable, límites invisibles, imperceptibles para aquellos que están *adentro*, a lo sumo con un margen para correcciones y alteraciones. En todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable (no una coherencia sino una cointeligibilidad). (Angenot 2010, 16)

Si las ideas y discursos son regidos en los límites de una hegemonía de lo pensable, serán necesarias otras nociones de *subjetividad* y *experiencia*, que permitan comprender la lógica de la cointeligibilidad como modo de conocimiento literario escolar. Con el anterior planteo, Angenot decide encarar su programa para “superar la proliferación y dispersión teórica en las ciencias humanas”:

[...] escribir y explicar las regularidades en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos en una sociedad. En las esquematizaciones que narran y argumentan y que, en un determinado estado de la sociedad, están dotadas de inteligibilidad y aceptabilidad y parecen esconder “encantos” particulares, funciones y apuestas [*enjeux*] sociales. (Angenot 2010, 14)⁶

6 El programa de la sociocrítica, y de los trabajos de Angenot en particular, permite considerar sus revisitas de conceptos como el de “hegemonía”, de Gramsci, puesto en relación con el de “heteroglosia”, de Bajtín; también las “conciencias respondientes o dialogizadas”, pero en consonancia con Gramsci; y un posicionamiento de lo social al modo de la teoría de los campos de Bourdieu, que abandona el “mito democrático” del autor ruso (Angenot 2010, 24). Esta opción se ve claramente en el cruce que hace con la noción de discurso como “regímenes de verdad”, de Foucault (Leunda 2011, 114). En

Son otras nociones de *experiencia* y *subjetividad* las que se necesitan para poder dar cabida a estas *otras* lecturas de la literatura, que no solamente la eclosionan a ella, sino también a la propia disciplina escolar y al trabajo docente. No se trata de una experiencia que deviene de una situación pretendidamente no controlada, sujeta a supuestas lecturas caprichosas de los estudiantes y, por extensión, a sus subjetividades. Esta pretensión 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. Tampoco se trata de realizar una cosificación de la experiencia o de la subjetividad, sino de iniciar esfuerzos conceptuales para elaborar hipótesis con mayor grado de validez, en función de análisis más precisos respecto de las subjetividades que imprimen las experiencias, ya no con la literatura, sino con las formas de pensar lo literario, en el marco de las situaciones de enseñanza. Dice Dalmaroni, a propósito de este problema:

En otro lugar hemos iniciado la descripción de este pensamiento sobre la singularidad de la experiencia de la lectura literaria en términos de una teoría del “resto”: emergencia no previsible de *un incalculable* del cual, no obstante, tenemos la testificación (por parte de un lector) y el vestigio conjetural de su haber tenido lugar (en el texto o la obra que sigue disponible allí para dar lugar, durante el curso indeterminado de nuevas prácticas de lectura, a otros *casos*) [...] En tal sentido, proponemos interpretar y reutilizar la fórmula “teoría

efecto, si bien este programa seguramente tendrá sus detractores tanto en los estudios lingüísticos como los literarios, sumado a sus problemas de difusión en el mundo hispanohablante (113), la redefinición de Angenot del “discurso social” presenta muchas ventajas como marco de análisis para la enseñanza de la literatura (de hecho, también creemos que de la lengua), pues sus modos de situarlo y justamente recortarlo en “todo lo que se dice y escribe en un estado de sociedad”, (Angenot 2010, 21) presenta una economía conceptual necesaria para los aspectos metodológicos de la enseñanza de la literatura. Es decir, significativa como base conceptual para la elaboración de orientaciones para el trabajo docente.

social de la acción individual”, si establecemos que “individual” califica no al sujeto que actúa sino a la “acción” y, por tanto, al trance en que una subjetividad se constituye en y por el acontecimiento, se trate de un sujeto incidentalmente formado por un individuo o por un colectivo. En ese contexto es posible, como proponemos, pensar la lectura en la escuela desde una teoría abierta de la acción singular (en rigor, irrepetible por irreductible) de un sujeto colectivo (por ejemplo, la comunidad de lectura del aula). (Dalmaroni 2011, 148)

En consonancia con lo expuesto por Dalmaroni, nosotros proponemos una reformulación: la experiencia de la enseñanza de la literatura se explica 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. No obstante, estamos hablando de una vida *hablada, dicha*; es decir, una vida que se muestra en la coyuntura de la clase y en su contingencia, en su estatuto discursivo, y, en ese sentido, hiere cualquier intento de asirla desde alguna ontología realista (ya sea de tinte metafísico o experimental empirista). La “puesta en comunicación lógica y temática” (Angenot 2010, 25) de la telenovela o el dibujo animado con las narrativas de escritores consagrados, o de las anécdotas cargadas de tópicos de narrativas orales con el amarillismo de la prensa gráfica y televisiva, es lo que se puede asir de esa propensión que genera lo literario en la enseñanza de la literatura en cuanto a *hablar de la vida*, en términos de puestas en valor por su verdad o falsedad —sea porque el cuento tal no narra algo del orden de lo posible en una realidad o porque falsea otro objeto de interés o gusto estético—. Así, la enseñanza de la literatura, como forma de pensar lo literario en el *enjeux* de los discursos sociales, que inevitablemente remiten a validaciones o cuestionamientos de regímenes de realidad/verdad,

puede repensarse como objeto de estudio en su especificidad. No se trata de encontrar los conceptos más adecuados de literatura, lectura, experiencia y subjetividad desde indagaciones librescas, a modo de sumatorias abstractas, sino de hallar aquellos pertinentes y solidarios para la comprensión de un objeto de estudio vivo y con voz propia, que necesita de sus entramados.

Obras citadas

- Angenot, Marc. 2003. "La retórica del discurso social". *Langue Française* 79: 24-36.
- Angenot, Marc. 2010. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Antezana, Luis H. 1999. *Teorías de la lectura*. La Paz: Plural CESU.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bronckart, Jean-Paul e Itziar Plazaola Giger. 2007. "La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental". En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, 101-132. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, Carolina. 2003. *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de Licenciatura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2805> (consultado en julio de 2012)
- Cuesta, Carolina. 2006. *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina. 2010. "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoría & Práctica* 55: 5-12.
- Cuesta, Carolina. 2011. "Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza". Tesis de Doctorado en Letras. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf> (consultado en julio de 2012)
- Dalmaroni, Miguel. 2011. "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El tordo de Astier*.

- Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura 2*: 2-16. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2> (consultado en octubre de 2011)
- Diego de, José Luis. 2007. "La transición democrática: intelectuales y escritores". En *La Argentina democrática: los años y los libros*, 49-82. Comps. Antonio Camou, María Cristina Tortti y Aníbal Viguera. Buenos Aires, La Plata: Prometeo Libros.
- Dubin, Mariano. 2011. "Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes". Tesis de Licenciatura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf> (consultado en octubre de 2011)
- Eagleton, Terry. 1988. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, Umberto. 1981. *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Fittipaldi, Martina. 2006. "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". En *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*, 23-35. Coords. Patricia Bustamante y Betina Campuzano. Salta: Ministerio de Educación.
- Geertz, Clifford. 1992. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En *La interpretación de las culturas*, 17-40. Barcelona: Gedisa.
- Gerbaudo, Analía. 2010. "La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* 5: 10-34.
- Iser, Wolfgang. 1987. *El Acto de Leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, Hans R. 1987. "El Lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En *Estética de la Recepción*, 59-85. Comp. José Antonio Mayoral. Madrid: Arco/Libros.
- Jauss, Hans R. 1989. "Continuación del diálogo entre la estética de la recepción 'burguesa' y 'materialista'". En *Estética de la Recepción*, 209-215. Comp. Rainer Warning. Madrid: Visor.
- Leunda, Ana. 2011. Reseña de *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*, de Marc Angenot. *RÉTOR* 1: 113-118. <http://www.revistaretor.org/pdf/Revista-Rétor-Leunda.pdf> (consultado en octubre de 2011)

- Ludmer, Josefina. 2010. *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Robin, Régine. 2002. "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". En *Teoría literaria*, 51-56. Comps. Marc Angenot et al. México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie. 2005. "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 3: 12-31.
- Sawaya, Sandra M. 2008. "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* 4: 54-71.
- Sawaya, Sandra M. 2010. "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". En *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*, 29-43. Buenos Aires: Unsam Edita.
- Trigo, Abril. 2003. *Memorias migrantes: Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Zuccarino, César R. 2007. "Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams". *Miradas de la UNDEC* 1: 1-7. <http://www.undec.edu.ar/miradas/septiembre07/seccion-abierta/CesarZuccarino.pdf> (consultado en octubre de 2011)