

---

Gómez, M. N. y Prado, E. (junio, 2020) "Esto también es teoría literaria". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 84- 105.

**Título:** Esto también es teoría literaria

**Resumen:** Este ensayo plantea una escritura crítica que combina el análisis de registros narrativos de clases de literatura con una reflexión teórica sobre esta última. Constituye un alegato en favor de expandir más allá de los claustros universitarios la reflexión teórico-crítica sobre la literatura. Al mismo tiempo, busca situar este tipo de reflexión como una práctica cotidiana que se pone en movimiento en torno a los modos de lectura y habilita que estos dialoguen entre sí. Desde el campo pedagógico, se propone repensar prácticas de enseñanza de lectura literaria desde un enfoque crítico y "liberador" dando lugar a las voces de sus protagonistas, tanto estudiantes como docentes.

**Palabras clave:** Literatura, Escuela, Didáctica, Teoría Literaria, Modos de Leer.

**Title:** *This is Literary Theory, too.*

**Abstract:** *This essay is critical writing that combines analysis of narrative records on the teaching of literature with a theoretical-critical reflection on this. Simultaneously, it seeks a relocation of this kind of reflection as a diary praxis, that focuses on reading ways and opens a dialogic relation between those. From the pedagogical field, the essay aims to rethink the practices of teaching literary reading from a critical and "liberating" perspective, giving place to the voices of its main characters, students and teachers.*

**Keywords:** *Literature, School, Didactics, Literary Theory, Lecture's ways.*

## Esto también es teoría literaria

Mariela Natalia Gómez<sup>1</sup>

Esteban Prado<sup>2</sup>

*Lo que deberíamos enseñar, lo que deberíamos ser capaces de provocar es nada más que la experiencia real de esa implicación entre lectura y emancipaciones pendientes.*

Miguel Dalmaroni

*Intentamos contribuir a instalar una pregunta cuya formulación misma entendemos clave para empezar a definir una buena propuesta de enseñanza.*

Analía Gerbaudo

En este artículo proponemos un diálogo entre una serie de posicionamientos teórico-literarios y una serie de registros narrativos sobre prácticas de enseñanza y de aprendizaje de literatura en la escuela secundaria. Ha sido escrito por dos personas cuyo desempeño profesional se inclina por una y otra de estas series respectivamente. Esta inclinación tiene que ver con azares, intereses y derroteros personales y profesionales, pero no excluye la participación en la otra serie. Consideramos que buena parte de la reflexión teórica se da en los procesos de enseñanza y a su vez que toda actividad didáctica implica instancias de reflexión pedagógica. Al escribir, tenemos en mente a nuestros colegas, en especial a aquellos que se desempeñan en el ámbito de enseñanza porque nos proponemos construir herramientas de reflexión sobre el

---

<sup>1</sup> Mariela N. Gómez es profesora en Letras por la UNMdP. Desde el año 2006, se desempeña como docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. Al presente, está llevando adelante es doctoranda en la Universidad Nacional de Rosario. En su tesis, aborda los «modos de leer» literatura de jóvenes estudiantes de la secundaria. Correo electrónico: marielangomez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2935-5676>

<sup>2</sup> Esteban Prado. Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador en el Grupo de “Teoría y Crítica de la Cultura” y el Centro de Letras Hispánicas, UNMdP. Docente del Área de Teoría y Crítica Literarias de la carrera de Letras. Director de “Clases. Plataforma de Actividades Educativas”. Actualmente, investiga el lugar de la escritura en las obras de Vilém Flusser y Héctor Libertella. Correo electrónico: eprado@mdp.edu.ar

trabajo docente. Nuestro punto de partida es la necesidad de dar densidad a qué entendemos por literatura para construir prácticas dialógicas de enseñanza y de aprendizaje significativas.

Al mismo tiempo, nos proponemos un trabajo de carácter complementario entre la reflexión teórico-crítica, propia y situada, y el análisis de experiencias áulicas en Mar del Plata, nuestra ciudad. En términos más generales buscamos combinar una perspectiva teórica propia del materialismo cultural con los registros emanados de prácticas de enseñanza y aprendizaje de literatura en la escuela secundaria.

Para la documentación de dichas prácticas, tomamos estrategias propias del enfoque etnográfico de la investigación para los procesos educativos. En ese sentido, entendemos que la comprensión de dichas “realidades tanto propias como ajenas casi siempre será provisional e incompleta; por eso es necesario escribir” (Rockwell, 2011, p. 191). Los registros narrativos sobre los que aquí reflexionamos constituyen dicha escritura sobre experiencias que nos involucran, primero, como docentes de nivel medio y, luego, como investigadores del campo educativo. Asimismo, observamos que las experiencias educativas del nivel medio son una fuente de conocimiento poco explorada en la investigación académica.

Respecto de la reflexión teórico-crítica vinculada a la literatura, nos proponemos una *resituación*. En el sentido de quitarla de los sitios que ocupa en nuestra cultura, Argentina-Latinoamérica 2020, para resituarla desde tres dimensiones simultáneas. Buscamos quitar del ámbito disciplinar de la “teoría y crítica literarias” la reflexión teórico-crítica e invitar a que esta adquiera relevancia a la hora de encarar prácticas de las que es constitutiva ya sea por su omisión, por aplicación o por apropiación reflexiva. En consonancia, nos interesa eliminar el prejuicio respecto de su carácter «exclusivo» del claustro universitario para abrirlo al resto de la comunidad, especialmente a quienes se vinculan con la literatura desde la lectura y la docencia, ya sean ámbitos institucionales formales o informales, primarios, secundarios o terciarios, o de cualquier índole.

Al mismo tiempo, dado que basta con mirar cualquier índice bibliográfico o hacer un repaso mental para advertir cómo escasean teóricos latinoamericanos frente a la proliferación de nombres propios situados principalmente en academias europeas

y estadounidenses, proponemos asumirnos como sujetos de reflexión y producción teórico-crítica.

De esta manera, con la irresponsabilidad de todo acto inaugural y con el poder que otorgan las dimensiones performativas del lenguaje, diremos que lo que aquí «hacemos» es tanto teoría literaria como didáctica de la lengua y la literatura. Desde ese entrecruzamiento, pensamos en determinadas características de la literatura, planteadas desde la reflexión teórica en conjunto con las prácticas de enseñanza. Es decir, se trata de prácticas que no reproducen dichas características, sino que aportan a la construcción y reconstrucción de conocimientos a partir de estrategias que promueven experiencias compartidas en torno a la literatura.

Una de las maneras más reduccionistas de pensar la teoría literaria es aquella que señala que sería una disciplina encargada de definir lo literario. Si bien no es una actividad que sostengamos quienes trabajamos en las áreas vinculadas a la teoría y la crítica literarias, no deja de ser un prejuicio con el que suele cristalizarse nuestra actividad. Si torsionamos un poco ese encargo, enseguida le damos mayor densidad: más que de definir lo literario, se trata de un discurso que sostiene la pregunta por lo literario y que, en su historicidad, ha planteado algunas respuestas, más o menos pregnantes, pero que ninguna es definitiva, ni tendría sentido que lo fuese. Es por esto que los aportes de la teoría más valorados por nosotros son aquellos que nos impiden adoptar definiciones reduccionistas que den por tierra con la complejidad de «lo literario». No complejidad en tanto algo que sólo «grandes cerebros» podrían entender, sino porque se trata de un conjunto heterogéneo de objetos que, según la perspectiva que adoptemos y las instancias concretas de escritura o lectura, adopta formas y características diferentes.

De la misma forma, podemos pensar el desarrollo histórico de las teorías pedagógicas. Entendemos que pensar en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje conlleva un número de cuestiones disciplinares al tiempo que se trata de un posicionamiento ético y político. En ese sentido, si bien como profesionales de la enseñanza nos podemos inclinar por uno u otro modelo, lo que resulta provocador es la capacidad de integrar aportes teóricos diversos en las dinámicas situaciones de clase. Un ejemplo para ilustrar este posicionamiento: no se trata simplemente de abandonar los métodos de las teorías tecnicistas de la enseñanza para adoptar

estrategias propias de las teorías críticas porque, si dicha transformación se da sin más, no sería más que el cambio de una técnica por otra. Lo interesante consiste en reflexionar sobre las prácticas y las teorías en aras de diseñar estrategias de enseñanza circunstanciadas (Cuesta, 2019). Dicho de otra forma, en línea con lo propuesto por Schön respecto del profesional reflexivo, pasar de una racionalidad técnica, donde el profesional elige una técnica desde un caudal preestablecido, a una epistemología de la práctica en la que ponen en juego los saberes acumulados como los construidos en la experiencia (Schön, 1998).

Además, agregar que, si bien adherimos parcialmente al axioma saussureano respecto de que el punto de vista crea el objeto, no dejamos de pensar que en términos situados y personales cada docente puede reconocer su punto de vista, performar o adoptar otros, y combinarlos, para dar densidad, heterogeneidad y matices al objeto literario, antes de quedar con una perspectiva única que reduzca contradicciones y empobrezca el diálogo.

### **El ojo de la aguja**

Para sostener el acercamiento que proponemos a las teorías literarias en las aulas de literatura, se vuelve capital comprender que las lecturas de los estudiantes, es decir, los sentidos que construyen a partir de los textos literarios implican “cantidad de significados culturales que no están reñidos con los conocimientos teóricos sobre la literatura” (Cuesta, 2006, p.54). Tomamos la descripción de Carolina Cuesta quien, siguiendo a Josefina Ludmer, llama a las prácticas implícitas que dan lugar a dichos sentidos “modos de leer”.

Ahora bien, los conocimientos culturales no siempre se manifiestan de forma evidente. Detengámonos en las expresiones de una estudiante -a la que llamaremos Melanie- durante una lectura de un cuento de Julio Cortázar: durante las clases en que se leía “Graffiti”, la actitud de Melanie era distante, parecía no estar escuchando y se la veía absorta en el celular. Sin embargo, sus comentarios sobre el desarrollo de la trama mostraron otra realidad: “¿Por qué el pelotudo no hace que se encuentren?” (Literatura 5to año, 2019)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Los registros narrativos que citamos en el presente artículo corresponden a la labor de campo realizada en el marco del proyecto de investigación “Los «modos de leer» literatura de jóvenes estudiantes. Un

Este tipo de lecturas compartidas en medio de una clase pueden constituir un ejercicio de encuentro con la alteridad si nos permitimos escucharla antes que definirla. La pregunta de Melanie abre varios interrogantes a quien ella interpela, quien encarna el rol del profesional de la lectura. En primer lugar, ¿qué significados culturales manifiesta?, ¿desde qué conocimientos se formula? Luego, en relación a nuestra presentación, ¿podemos decir que están en relación con los conocimientos de la teoría-crítica literaria siendo que cuestiona aquello que se presenta como parte del canon escolar? En los párrafos que siguen, optamos por la respuesta afirmativa y consideramos que poner este saber en valor, dialogar a partir de él, posibilita el pensamiento crítico sobre la literatura.

Cabe aclarar que reconocer qué modos de leer manifiestan conocimientos, si bien resulta pertinente para corrernos del lugar de quien posee un saber que los otros no, no debe resultar tranquilizador. La pregunta de Melanie, provocativa desde el insulto al autor-narrador, es ejemplo de ello. Lo que nos interesa no es una perspectiva que vaya a comprobar lo que ya saben, sino que vaya a movilizar. En otras palabras, que ponga en marcha esos saberes como instancias socioculturales susceptibles de ser reinterpretadas. Que, en lugar de generar distancia, establezca vínculos que inviten a apropiarse de diversos modos de leer en lugar de posicionarse desde uno que resulta refractario, monolítico o unidireccional respecto de los demás.

Si como docentes adoptamos una perspectiva reguladora del discurso social, la pregunta de Melanie -junto con todo lo que podríamos trabajar si nos detenemos en ella- se pierde como posibilidad cuando sólo señalamos lo poco pertinente que ha resultado para el ámbito escolar. Lo mismo sucede si hacemos oídos sordos a la provocación. Si dejamos de lado esa perspectiva reguladora o al menos hacemos un paréntesis momentáneo, abrimos un campo de posibilidades. Y pensar el abanico de concepciones diversas de la literatura, planteadas tanto desde los propios textos como desde las teorías, nos permite formular preguntas que consideramos indispensables: ¿queremos una actitud científica aséptica o una actitud cómplice con lo literario?, ¿queremos que la literatura se «realice» y despliegue o queremos «conocerla»?

---

estudio interpretativo en la Educación Secundaria de la ciudad de Mar del Plata desde la materia Literatura” a cargo de la doctoranda Mariela N. Gómez aceptado por la Universidad Nacional de Rosario en el marco del Doctorado en Humanidades y Ares con Mención en Educación (Res. nº 203/2018). Para cada caso, indicamos grupo, clase y fecha de realización correspondiente.

En general, nos paremos donde nos paremos, una experiencia de lo literario -ya sea desde la lectura o la escritura- nos resulta indispensable para salirnos de una propuesta de conocimiento reproductivista. Lo que implica que las opciones planteadas en las preguntas no son excluyentes, sino de mutua necesidad. En todo caso, el modo en que articulemos dichas opciones implica tomar decisiones político-teóricas que podrían darle consistencia a nuestra práctica docente en la medida en que las tomemos desde posicionamientos críticos y explícitos. Construir de manera personal los porqués y los para qué y llevar esas preguntas al aula podría ser una base sólida para una buena práctica, tal como la plantea Analía Gerbaudo (2013).

Michèle Petit señala que, en América Latina, sucede algo que Tzvetan Todorov ya había observado para el caso de Francia al estudiar sus programas oficiales de enseñanza:

el objetivo primero de los estudios literarios es llegar a conocer las herramientas que utilizan. Leer poemas y novelas no lleva a reflexionar sobre la condición humana, sobre el individuo y la sociedad, el amor y el odio, la alegría y la desesperación, sino a ideas críticas tradicionales o modernas. En la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos (Todorov en Petit, 2015, p. 176).

Las opciones planteadas anteriormente se vinculan con esta dicotomía sugerida por Petit y Todorov. Sin embargo, nos interesa darle densidad a ese “de qué” porque consideramos que es tan importante y válida como preguntarse “qué hacen” y “cómo lo hacen”. Una perspectiva histórico-cultural más compleja pero que no deja de tener relevancia: qué hacían dichas obras en las instancias culturales de escritura y publicación y qué hacen hoy, cuando las leemos. Esas preguntas son las que nos invitan a promover modos de leer cargados de sentido en términos culturalmente situados y, al mismo tiempo, implican estrategias de apropiación de las técnicas de escritura. Terry Eagleton señala, apelando a la pragmática, que

cuando charlo con usted sobre el estado del tiempo doy a entender que una conversación con usted vale la pena, que no soy un antisocial, que no me voy a poner a criticar de la cabeza a los pies su aspecto personal (1998, p. 12).

Lo mismo sucede en el aula. Si charlamos con los estudiantes sobre sus lecturas, sus apropiaciones construidas desde sus propios modos de ser culturales, sus intereses y sus preocupaciones abrimos la posibilidad de que se reflexione críticamente en el aula.

De manera simétrica, cuando los estudiantes dicen determinadas cosas también “dan a entender” y «hacen» cosas. Por ejemplo, cuando Melanie dice: “¿Por qué el pelotudo no hace que se encuentren?” Si nos detenemos en qué saberes están inscriptos ahí, podemos preguntarnos dos cosas: qué tipo de axiomas teóricos vemos implicados en esa pregunta y, también, si habría alguno más acertado que otro.

Desde nuestro punto de vista, en una combinación entre los aportes de Umberto Eco y el materialismo cultural, para cada texto hay modos de lectura que le son más afines: en tanto advirtamos qué modo de lectura propone el texto en cuestión, podremos entrar en diálogo con él. Una lectura cómplice y crítica es la que permite «leer», ver cuáles son los modos de aproximación más afines, jugar ese juego, sin perder de vista el modo de lectura que buscamos propiciar como lectores. Si bien se trata de un modo complejo, en tanto busca complicidad con el texto, identidad como lector y crítica, no deja de ser un modo oponible a otros.

Al pasar revista por las investigaciones en torno a la figura del lector, podemos observar que suelen estar dedicadas a un tipo de lector individual y no al público-lector amplio. En las observaciones que realiza Cuesta, tanto desde las teorías de la recepción, del estudio de la comprensión lectora, la psicología cognitiva y la sociología de la literatura los modos de leer del público-lector se confunden con los del lector formado o culto (Cuesta, 2000). De esa forma, de la academia emergen modos de leer privilegiados que, consecuentemente, han sido acogidos como modelo en las prácticas escolares de lectura literaria a pesar de ser prácticas culturales propias de los lectores profesionales.

El modo complejo que proponemos involucra un enfoque desde la complicidad, que podría entenderse en relación con los principios de cooperación, propios de la pragmática, pero no entendidos en un sentido comunicacional, sino artístico, en el que dicha cooperación implica reconocer y «respetar» al texto en sus propios términos. También involucra un enfoque desde la identidad, en tanto advierte que hay ciertos modos que nos constituyen como lectores; y otro desde la crítica, en tanto se comprenden las dimensiones socio-culturales e históricas de los modos de leer, tanto los propuestos por cada texto como los que nos constituyen. En síntesis, proponemos

una suerte de perspectivismo cultural vinculado a cómo es escrito cada texto y cómo es leído<sup>4</sup>.

De ninguna manera proponemos que esto que estamos formulando debería ser «bajado» al aula. Tampoco, «transmitido» como un conocimiento construido cuya enunciación es eminentemente teórica, como aquí sucede. Lo que proponemos es que adoptar esta perspectiva nos permite poner en diálogo un cuento como “Graffiti” de Cortázar -en tanto modo de escritura que privilegia determinados modos de lectura-, con la lectura de Melanie.

Crear las condiciones «atmosféricas» para ese diálogo es uno de los pocos puntos de partida que pueden llevar a plantearnos un rol como docentes y construir un conocimiento significativo para Melanie, en particular, y para el resto de los interlocutores. Una atmósfera que permita percibir que ella está construyendo su propia interpretación del cuento y de los modos de escribir inscriptos en él. El rechazo por el desarrollo de la trama da cuenta de esto. Entonces, desplegar lo que se plantea en la pregunta podría ser una oportunidad para poner en juego el modo de lectura de Melanie. Levantarlo y ponerlo en foco antes de reprender lo inapropiado del “pelotudo” es clave.

Indaguemos en la pregunta “por qué no hace que se encuentren”. En primer lugar, el uso de la expresión “hacer que” manifiesta la distinción entre el hecho y la ficción que responde a un dispositivo narrativo que, en última instancia, depende de la voluntad de una persona, el “pelotudo” en cuestión.

En el registro de las clases se advierte que la cuestión del narrador es retomada por las consignas escritas que la docente propone una clase más tarde. Allí, entre otras cuestiones, se pregunta: “¿En qué persona gramatical está narrada la mayor parte del relato? ¿A quién está dirigido?” y, más adelante, “Releé el final y observá el cambio de narrador. ¿Quién te parece que narra? Explicalo” (Literatura 5to año, 2019). Al primer requerimiento, Melanie responde: “Está en 2da persona contado y a lo último en 1ra persona” (Literatura 5to año, 2019) obviando la segunda parte de la pregunta. El segundo interrogante citado abre el espacio para la argumentación, sin embargo Melanie opta por concentrarse en los aspectos gramaticales y a una mínima

---

<sup>4</sup> Tomamos la noción del “perspectivismo amerindio” de los aportes de la antropología brasileña. Ver Viveiros de Castro (2015).

descripción del narrador como de género masculino: “El cambio de narrador es a primera persona. Narra el chico y el por que (sic) fue hablar como un varón” (Literatura 5to año, 2019).

Observemos la distancia significativa entre lo expresado en la primera clase frente a la lacónica respuesta escrita que incluso omite parte de lo solicitado. Es por este tipo de diferencia que sostenemos que comentarios de esta índole resultan más potentes para desencadenar el diálogo y el pensamiento crítico. Nos referimos a esas expresiones que suceden en medio de la clase, aquellas que

podemos escuchar cuando no personalizamos las posiciones que toman los alumnos frente a la literatura – es decir, cuando parecen despreciarla y despreciar en definitiva nuestro trabajo-, cuando dejamos que los significados que se apropian de manera fragmentaria invadan la clase, sean objeto de reflexión y discusión ‘en el medio’ de sus burlas, chistes, comentarios, que no tienen una apoyatura en el relato escuchado-leído (Cuesta, 2006, p.52).

En esa línea, resulta destacable que, aunque tanto la consigna como la expresión de Melanie se refieren a un quién, ya sea un dispositivo narrativo personalizado o el propio Cortázar, en la primera pregunta se hace referencia a la terminología técnica del enfoque lingüístico: en vez de preguntar “¿Quién cuenta la historia?” se pregunta por la persona gramatical. Creemos que este aspecto hace a la conformación de la atmósfera. En el sentido, que el lenguaje técnico y el soporte de la escritura ordenada por una guía a responder, es menos estimulante para la emergencia de una lectura cómplice o disruptiva, pero que ponga en vigor y movimiento modos de lectura significativos.

Esta percepción de la tarea escrita como trámite emerge en otro comentario del mismo grupo: Juan no estuvo en la lectura en voz alta del cuento, por lo que la docente le facilita una copia para leer y, luego, resolver las consignas. Sin embargo, Juan se muestra reticente a lo primero: quiere responder las preguntas, pero no leer el cuento y así lo afirma enfáticamente a la docente cuando ella se niega a «darle» las respuestas que él reclama: “¡Quiero responder, no leer!” (Literatura 5to año, 2019).

Frente a la aparente incongruencia que presenta dicha afirmación, cabe mencionar que descansa en conocimientos sobre prácticas de enseñanza tradicionales de la literatura. Nos referimos a prácticas inscriptas en el modelo de la comprensión lectora donde se trabaja la lectura como práctica de extracción de sentidos del texto y

donde el lector toma poca parte en su construcción, constituyéndose más bien como un operario. Hacia el final de la clase, con algunas consignas resueltas, Juan anuncia su triunfo a la docente: “¿Viste que no hace falta leer todo el cuento?” (Literatura 5to año, 2019). Casualmente, o no, las respuestas escritas de Juan son idénticas a las de Melanie y, en conjunto, resultan mucho menos significativas que la expresión de hartazgo de Melanie.

Pero ese yacimiento, podríamos decir, sólo se vuelve significativo cuando se establece una serie de idas y vueltas entre el docente y el grupo de estudiantes que haga de la escucha y la cooperación entre las partes uno de los puntos nucleares del vínculo. Para esto, las actividades más interesantes son aquellas que tienen la capacidad de modelarse según el proceso en el que se construye dicha relación: por ejemplo, una actividad podría estar directamente vinculada con la pregunta de Melanie. Ya sea desde la reflexión o desde la escritura de invención. En el primer caso, podría preguntarse con «seriedad» por qué no «hace» que se encuentren; en el segundo caso, podría proponerse hacer que se encuentren reescribiendo el cuento. Esa apertura al diálogo y a la reformulación de las clases en relación con dicha apertura podría ser el ojo de la aguja por el que pasamos de una actitud reproductivista a otra que empieza por valorar las voces que emergen en el aula y sigue por darle densidad y consistencia a nuestras prácticas de enseñanza.

### **El diálogo**

Una reflexión sobre los problemas que han planteado las diferentes teorías nos lleva a ampliar las concepciones de la literatura y entender que es necesario el diálogo entre los diversos modos de leer y escribir que sostienen los textos que proponemos, los estudiantes con los que trabajamos y las posiciones que nosotros adoptamos. En ese sentido, un panorama simplificado puede plantear que la literatura tiene facetas de mero entretenimiento, de acceso a aspectos de la realidad social que otros discursos no posibilitan, de efectos terapéuticos, de trabajo “liberador”, de ampliación de lo decible y pensable, de experimentación con los códigos, de simulación sensible de situaciones ficcionales, de puesta en contacto entre culturas, de experiencia estética intransitiva que se recorta en un universo en el que todo debe tener un para qué explícito y responder a la ecuación inversión/beneficio, de construcción de lo común -

ya sea para sostener clubes de lecturas o para armar tradiciones nacionales-, entre muchas otras posibilidades.<sup>5</sup> Desde cierta neutralidad, podríamos decir que armar este panorama podría ser un objetivo planteado en diálogo con la teoría literaria; sin embargo, dado que es una meta de máxima y que dicha neutralidad es impracticable, un camino sería plantearnos personal y profesionalmente qué buscamos y proponer ese panorama como un horizonte posible respecto del cual destacamos algunas opciones sobre otras.

Es esperable que estas decisiones den un norte a nuestras prácticas docentes y, al mismo tiempo, se nutran de la reflexión teórica. Es decir, la teoría multiplica el espectro de modos de leer y de establecer el diálogo entre los modos posibles. Abrir el espectro nos da herramientas para valorar y justificar por qué enseñamos lo que enseñamos. Como contraparte, ciertos modos de pensar la literatura llevan a definiciones sesgadas en pos de resaltar determinados valores. Si seguimos lo que dice Bombini, al retomar al Roland Barthes de “El placer del texto”, podríamos decir que la literatura es un discurso que no se construye en función del poder sino como:

un discurso a contrapelo que discute y se construye sobre los otros discursos, la literatura está evadiendo los sentidos convencionalizados, únicos, cerrados; está evitando las transparencias y desmantelando los estereotipos; rehuye de las rutinas. Ejerce un efecto desestabilizador sobre el lenguaje: fragmentaciones, dispersiones, montajes y transgresiones operan en su interior. (Bombini, 2012, p. 50)

Este tipo de planteos suelen construirse sobre corpus bastante rígidos y su redistribución implica lo contrario de lo propuesto, en tanto sólo apelando al poder de la investidura de quien enseña y el valor autoritario de su palabra podría afirmar que un policial de Pablo De Santis tiene el efecto desestabilizador que los postestructuralistas supieron ver en un Conde de Lautreamont o un Raymond Roussel.

Frente a esto, consideramos la opción de sostener instancias decisionales de carácter teórico-propositivo y exponerlas en la medida de lo posible: en el sentido de dar cuenta de que lo propio se trata de un recorte que no necesariamente niega lo que queda afuera, sino que se apoya precisamente en lo que excluye. Evidenciar esos puntos de vista, levantar modos de leer/no leer y escribir/no escribir, implica empezar el diálogo, abrir el abanico de posibilidades.

---

<sup>5</sup> Para un panorama crítico y ampliado, ver Ludmer (2015).

Esa instancia teórica, en cierta medida, tiene la dimensión de la polisemia: no para pensar que se está en una heladería de barrio en la cual hay varios helados - sentidos- para elegir su propia aventura, sino para dimensionar la multiplicidad irreductible de una por sobre las otras opciones. Decir que la literatura es un “discurso específico” puede resultar provechoso en términos gremiales, la especificidad puede ser la quinta de la que parte un negocio, pero no da cuenta de la multiplicidad y de la heterogeneidad de la bolsa de gatos que compone el conjunto de lo literario, entendidos en términos materiales y culturales.

Una teoría literaria posicionada en el materialismo cultural no está para armar una definición filtro que arme un juego de inclusiones/exclusiones del conjunto. Más bien está para identificar, pensar y problematizar lo que es identificado como tal según diferentes coordenadas culturales, hacer selecciones críticas y abrir el juego. Contemplar la multiplicidad de lo literario no implica un lugar epistemológico neutro, el del «sujeto», sino una instancia situada, también múltiple, con una historicidad propia y subjetiva. Plantear problemas de teoría literaria no implica buscar soluciones y respuestas. Al contrario, y como diría Donna Haraway respecto de la posibilidad de continuar nuestras vidas en este mundo, el objetivo de la teoría está en *seguir con el problema*. Y, en ese sentido, el de la didáctica de la literatura podría pasar por empezar con el problema, en tanto leer lo es.

Lo que queremos decir es que desde el canon más rancio a la escritura más transgresora se plantea el abanico de la literatura y que hacerlos coexistir es una de las estrategias para dimensionar tanto a uno como al otro. Entonces, nos resulta central abrir el abanico de opciones y tomar decisiones teórico-políticas sobre qué buscamos personal y comunitariamente. Pero no solapar todo el espectro en función de nuestra decisión, dado que la elección sólo se valora en tanto se comprende lo que se deja de lado. Esa contraposición entre lo elegido y lo rechazado resulta patente en la diferencia planteada por Dalmaroni entre usar el término ‘literatura’ para “hablar de un acervo, un patrimonio o un tipo de escritos *ya valorados*” o para referirnos a “un tipo raro pero frecuente de energía humana que interviene la materia verbal de los intercambios y la transforma” (2011, p. 5-6).

La clave que nos da la combinación entre la reflexión teórica y la pedagógica en torno a la didáctica de la lengua y la literatura reside en que no hay corpus bueno-

corpus malo *a priori*, todo dependerá de cómo planteemos su abordaje. La adopción de una *función* para la literatura y el intento de hacer que funcione sobre cualquier corpus no puede tener un efecto transgresor. El posicionamiento teórico-político construido no tendría que implicar un recorte de corpus totalmente coincidente con él, sino la proposición de un abanico sobre el que valorar la elección. Y la apertura del proceso a partir del diálogo con los estudiantes es necesaria para que también entren en juego sus modos de leer y sus concepciones de lo literario en el abanico de posibles.

La lectura, en especial la lectura literaria, como sostiene Eagleton, es un fenómeno ideológico, lo que implica que en la convivencia de la clase pueden producirse «choques» entre modos de leer en los que subyacen modos de ver y transitar el mundo. Esto resulta particularmente significativo para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires, cuyos Diseños Curriculares organizan a la materia Literatura sobre el eje de las cosmovisiones. De estos cruces ideológicos emerge una oportunidad para generar la atmósfera propicia para la experiencia de lectura cómplice. Detengámonos ahora en un registro en torno a las discusiones entre Juan y su profesora un año antes del episodio ya mencionado. En este caso particular, el eje fue el desarrollo del concepto de cosmovisión para 4º año de la secundaria (DGCyE, 2010). Se trabajó en particular con la cosmovisión mítica en la que se abordaron textos y conocimientos sobre mitos antiguos en relación con aquellos fundantes de comunidades religiosas contemporáneas. Las diferencias entre las formas de ver y estar en el mundo entre la docente y Juan se fueron desarrollando a lo largo de todo el ciclo lectivo. En cierta oportunidad, Juan, ya frustrado en su intento de hacer cambiar de parecer a la docente, le dice a un compañero: “No ves que es una ignorante. No cree en Dios y no quiere ser madre” (Literatura 4to año, 2018). Ante la sorpresa que le causa a la docente, Juan se dirige a ella y le grita una acusación muy particular: “¡Lo único que te importa es la tiza y el pizarrón!” (Literatura 4to año, 2018). El diálogo se sostuvo en diversas clases y derivó en posicionamientos sobre la maternidad y el lugar del trabajo en los proyectos de vida. Una estudiante, Mar, manifestó que empezaba a pensar si la maternidad debía ser un imperativo para su vida y fue particularmente disruptivo.

Con este registro, traemos a colación que las distancias entre los modos de leer y de encarar los textos no dejan de ser instancias en las que se ponen en juego

pertenencias comunitarias que constituyen identidades. De manera que modificar la lectura podría ser una intervención directa sobre la persona: basta con imaginar el rol de la lectura en comunidades de fuertes dogmas religiosos para dimensionar los alcances de una transformación en los modos de leer. Así es que en los registros de las experiencias sobre el reconocimiento de las cosmovisiones que nos constituyen advertimos que nuestras maneras de pararnos en el mundo generan rechazos mutuos. Pero también que la puesta en juego de nuestras cosmovisiones inicia un diálogo crítico que, iniciado, se puede trasladar a la lectura literaria.

Más allá de las vías concretas, nos parece interesante el siguiente axioma teórico: la literatura -entendida como un conjunto heterogéneo de modos y prácticas de escritura, de lectura, de materialización de objetos concretos y de circulación social- pone en correlación modos de escritura que implican determinados modos de leer y modos de leer que prefieren determinados modos de escritura. Y estas concepciones no dejan de estar vinculadas a modos de pararnos en el mundo: cosmovisiones. La correlación entre estas se da siempre a través de objetos semiótico-materiales concretos -libros, fotocopias, pantallas, ondas sonoras- con la intervención de agentes mediadores. En ese sentido, ese rol que podríamos adoptar como docentes es el de mediar entre esos modos, esas prácticas y esos objetos con el objetivo que inicien un diálogo.

Para habilitarlo en el marco de la enseñanza, proponemos pensar en la clase como un espacio de turbulencias “porque convivir es, esencialmente, estar en medio de la intranquilidad, permanecer en la turbulencia, tensarse entre diferencias, revelar alteridades, no poder disimular incomodidades” (Skliar, 2015, p. 40). En aguas intranquilas, el tránsito entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje no es lineal. Nuevamente, nos alejamos de los tranquilizadores enfoques tecnicistas para adentrarnos en teorías pedagógicas críticas y liberadoras. El docente, como mediador de lecturas, puede generar los dispositivos adecuados para una experiencia cómplice de lectura sin tranquilizar las aguas ni cancelar la emergencia de alteridades. Así, en los registros que trajimos a colación, lo destacable de que Juan se opusiera a la forma de estar en el mundo de la docente, de que Mar planteara sus cuestionamientos personales o de que Melanie insultara a un autor canonizado y querido reside en que se hayan involucrado reflexivamente.

Para pensar en el rol del mediador desde la perspectiva aquí propuesta, resulta ilustrativo revisar la tipología de modelos docentes: ejecutivo, liberador y terapéutico (Fenstermacher y Soltis, 1999). Superficialmente, podríamos imaginar que el modelo más adecuado sería el liberador, sin embargo, la demanda en una clase turbulenta es poder amalgamar los tres. Observemos, en esa dirección, la última afirmación de Juan: “¡Sólo te interesa la tiza y el pizarrón!”. Su expresión podría, como hizo, conducirnos a reflexiones sobre el lugar y calidad de los proyectos laborales de los jóvenes<sup>6</sup>. Sin embargo, ¿no aparecen otras demandas en la expresión? ¿No cabría pensar que el estudiante exigía otro tipo de acción del mediador? ¿Alguien que estuviera atento al impacto de las inquietudes existenciales que estaba despertando? En otras palabras, que adoptara estrategias propias del modelo terapéutico. Incluso, si pensamos en sus afirmaciones un año más tarde, “quiero responder, no quiero leer” (Literatura 5to año, 2019), quizá fuera propicio desplegar estrategias del modelo ejecutivo, al menos como modo de abrir el juego a los otros.

En el marco de la reflexión sobre estos registros, entendemos que, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se construyen instancias de emancipación y se crean condiciones para respetar tanto la propia voz como la de otros. El modo en que se describen modelos de enseñanza puede llegar a generar la ilusión de que uno debería elegir entre uno y otro, como si estuviera en la misma heladería de barrio que trajimos a colación más arriba. Como podrán imaginarse a esta altura, nuestra opción va por la negativa: proponemos combinarlos de un modo interpersonal. Es decir, según los objetivos y posicionamientos críticos de cada docente, como profesional reflexivo, en relación con cada grupo en el que se desempeña.

Entonces, la apertura al diálogo es indispensable condición para cualquiera de los tres modelos porque sin ese diálogo no se puede iniciar el juego-diálogo con los textos y, además, no se podría llegar a ninguno de los objetivos característicos: es decir, no habría camino terapéutico, no habría camino emancipador y tampoco ejecutivo. En ausencia de dicho diálogo, solamente se pondría a prueba una serie de saberes que todo estudiante conoce: adoptar durante el tiempo que dura la evaluación

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar que estos intercambios se originaron en una comunidad socialmente vulnerable. En ese sentido, sus proyecciones laborales suelen estar asociadas, mayoritariamente, al trabajo precario e informal. Mientras que la maternidad adolescente es corriente en las aulas.

determinadas informaciones y reproducirlas con el fin de desecharlas; acatar órdenes, explícitas o implícitas; constreñir la subjetividad a lo esperado. Y ahí la franja que estructura muchas aulas en las que se despliega la clase sin diálogo entre quienes no cooperan en lo más mínimo y quienes cooperan sin saber muy bien por qué, pero sí un para qué: aprobar. ¿Y la literatura? Bien, gracias.

Así como los modos de leer son construcciones ideológicas social, cultural e históricamente determinadas, lo mismo cabe para la propia definición de qué es literatura. En esta oportunidad, nos gustaría continuar la reflexión no desde un registro de clases, sino desde la experiencia reconstruida por una docente de Prácticas del Lenguaje:

Hace años, cuando recién me iniciaba como docente, decidí usar una canción que consideraba del gusto de los estudiantes para trabajar su rima. Mi intención era que el objeto en cuestión no me presentara mayores dificultades en su introducción y, quizá, sorprender tomando algo de lo que, yo consideraba, era parte de su cultura como jóvenes de un barrio periférico de la ciudad. La canción en cuestión era “Una calle me separa” de Leo Dan, interpretada por Néstor en Bloque.

En aquel momento, difícilmente la hubiera ubicado en el campo de la literatura, haciendo eco de una definición de literatura como texto de calidad tanto en función de su escritura como de un criterio tácito vinculado al gusto (¿el mío? ¿el académico?). Sin embargo, a medida que avanzaba en la lectura, sin el audio a causa de problemas técnicos que eran muy frecuentes, me encontré con otras lecturas. Esa cursi letra de amor, mucho más reconocible para ellos que la cantaban de memoria, tenía sentidos trascendentes que juntos empezamos a explorar.

La principal «metáfora», aquella que reza en el título, era de corte espacial. Yo nunca había pensado en su lectura literal, es decir, me imaginaba una situación donde había un corto trecho que atravesar pero que otras cuestiones se lo impedían al “yo lírico”. Por el contrario, los alumnos habían leído la versión «literal», es decir, imaginaban al enamorado en la calle de enfrente de alguien a quien había traicionado. Empezamos a discurrir entre estas diferencias y surgió el interrogante de por qué no cruzaba “la calle” y así se reflexionó sobre la experiencia del miedo a enfrentar las culpas. Sobre el estar cerca de hacer algo que parece sencillo (como cruzar una calle), pero no encontrar el coraje (Prácticas del Lenguaje ciclo básico, 2007-2008).

Traemos este registro a colación porque nos interesa pensar lo siguiente: uno de los objetivos de la educación tiene que ver con el acceso a la cultura y su democratización como se detalla en los principales documentos oficiales.

De ahí que cómo definamos «cultura» será una clave para nuestras prácticas de enseñanza. Por un lado, podría pensarse como el acceso al acervo cultural, la construcción de lo común en vínculo con la tradición y el canon, la puesta a disposición de lo que está ahí y, sin embargo, no es leído ni atendido. Podríamos preguntarnos qué implica entonces enseñar literatura desde esta perspectiva, y sería al mismo tiempo presentar los objetos, pongamos por caso el *Martín Fierro*, construir modos de aproximación que permitan calibrar la lectura para «leer» esos dos libros. En ese sentido, sería al mismo tiempo presentar un objeto y establecer condiciones para que pueda ser leído, entendiendo a la lectura como práctica cultural<sup>7</sup> con tradiciones y características ligadas a la lengua, el territorio, a la comunidad y, por supuesto, a las instituciones de enseñanza. Hacerlo desde una perspectiva crítica e identitaria implicaría, al mismo tiempo, un leer lo que hay que leer y leer lo que quiero, lo que me interesa, lo que me interpela, en un mismo objeto.

Como contrapartida respecto de la perspectiva de la cultura como el «acervo cultural», entendemos que democratizar la cultura implica una relación cooperativa y receptiva en el aula. Abrir el juego a una simetría entre los objetos: que una letra del cancionero popular -Leo Dan, pero, sobre todo, Néstor en Bloque- entre al aula y sea considerada parte de la cultura. Abrir el juego en cuanto a los sujetos y las prácticas: que no haya restricciones *ad hominem* respecto de quién puede leer o escribir literatura. En este sentido, sería prioritario no sólo pensar la cuestión de la lectura literaria sino también de la escritura como susceptibles de ser apropiadas por los estudiantes.

### **Esto también es teoría literaria**

En un artículo de 2006, Analía Gerbaudo plantea una interesante batería de preguntas para la hora de pensar la didáctica de la literatura que en buena medida dieron lugar a este trabajo. Entre esas preguntas, nos interesa una en particular.

¿Cómo se piensa lo que se “hace” en las clases de “literatura”? ¿qué enseñamos en las clases de “literatura”? ¿enseñamos “literatura”? ¿es posible enseñar “literatura” o enseñamos a leer de una manera en función de la

---

<sup>7</sup> Para una aproximación epistemológica a la lectura como práctica cultural recomendamos la entrevista entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier (2014). Para un panorama ampliado del estudio de las prácticas lectoras el “Prólogo a la edición española” de *El mundo como representación* de Roger Chartier (2005).

corriente de los estudios literarios a la que suscribimos?, ¿enseñamos a leer de una manera o enseñamos a “aplicar” categorías de la teoría literaria?, ¿enseñamos a leer literatura o ponemos la literatura al servicio de la ilustración de contenidos de otras materias? ¿Qué otras cosas enseñamos cuando enseñamos “literatura” en la clase de literatura?

En este sentido, sin pretender construir una suerte de “nueva metodología” [...], intentamos mostrar por qué entendemos que es teórica, política, ética y epistemológicamente importante discutir desde qué teoría se piensa a la literatura y con relación a qué otras disciplinas es necesario analizar las prácticas de enseñanza (2006, pp. 74-75).

Nuestra propuesta coincide en líneas generales con la de Gerbaudo, salvo por el hecho de que nos interesa complejizar “desde qué teoría se piensa la literatura”. Porque nos planteamos que ese modo de formularlo reinserta que habría una suerte de repertorio de teorías sobre las que reposa y de las que se nutre el pensar del docente. Lo que proponemos es que esas decisiones se dan como un proceso simultáneo e indistinto. En tanto las diferentes respuestas a ese “qué entendemos” y “desde qué teoría” van teniendo consecuencias ligadas, determinaciones que en base a las decisiones tomadas en un ámbito hay reordenamientos en el otro. A su vez, esto es lo más importante y en gran medida el eje rector que intentamos plantear ya desde el título, *teoría y pensar* están ligados y, como resulta evidente en el segundo término, se trata de procesos subjetivos. Es necesario remarcar que cada uno puede proponer teorías, ponerlas a prueba, sostenerlas y llevarlas adelante como instancia común de los modos de entenderse como lector, escritor, divulgador y/o profesor de literatura.

Apropiarse de la teoría significa asumir la posibilidad de afirmar: para mí, la literatura es esto e implica tales prácticas, representa tales cosas y sé que esta postura es una entre muchas otras. Este enfoque se torna indispensable para romper con el aplicacionismo que, antes de imponerse en la práctica docente, setea los modos de pensar y anula instancias crítico-teóricas. Asumir que uno tiene algo para decir respecto de la literatura, -ora haya sido dicho antes, ora sea inaudito-, implica asumir una relación ruidosa con las teorías canonizadas y estructurantes del ámbito académico en el que los profesores nos formamos.

En este sentido, definir de qué y desde dónde hablamos cuando hablamos de literatura, como plantea Gerbaudo en la segunda parte de su texto, es algo que vale la pena hacer «en nuestros propios términos». Este movimiento encarna la pulsión por

una epistemología de las prácticas a la que ya aludimos, con el fin de destituir la imagen del docente del nivel secundario como un operario por la de un profesional reflexivo que se nutre tanto del saber académico, del conocimiento en la acción como de sus propias inquietudes, de manera que estas tres instancias no se interrelacionan en un diálogo piramidal, en el que uno habla y otro acata, sino de un diálogo de red, entre pares. Asumir esto es asumir una voz, un cuerpo, una historia personal y un modo de «experimentar lo literario».

Asumir un lugar en ese diálogo en red implica también encontrar los momentos en los procesos de enseñanza para abrirlo a los estudiantes también. En consonancia, consideramos que cuándo y para qué introducir conceptos estereotipados como propios del discurso teórico -género, marco, sujeto poético, narrador, intertextualidad, estructura, etc.- son preguntas cuyas respuestas se cargan de sentido cuando dejan de responder exclusivamente a la arbitrariedad del calendario y de las obligaciones curriculares y se basan en decisiones que combinan el sentido de la oportunidad con el conocimiento situado que aportan las prácticas. En ese sentido, la reflexión teórica-crítica corresponde a cada lector/escritor/docente y escapa de la teoría literaria como un compendio de libros, nociones y escuelas. Tiene más que ver con una práctica artesanal de lectura y pensamiento crítico, que apela a dicho compendio ya sea como disparador o como complemento, pero que nunca lo toma como una verdad última o un conocimiento estanco a ser transmitido.

### **Reflexiones finales**

Respecto del abanico que planteábamos, el de las posibilidades de lo literario, habría que pensar también qué distingue a la literatura de otros discursos. Si bien esto puede caer en un enfoque comunicacional reduccionista en el que quede como un discurso aplanado junto a todos los demás, al mismo tiempo puede significar un modo de distinguir al menos una parte del conjunto de lo literario. Tal vez la literatura, en su sentido más disruptivo, sólo pueda ser aprehendida en contraste con el orden discursivo, con el circuito de comunicación. Qué queremos decir con esto: que esa literatura se constituye como tal en el marco de una heterogeneidad inmensa de enunciados -publicados en libros, muchas veces; que se recorta, distancia y pelea tanto con lo que se dice, se piensa y se escribe como con las condiciones en las que se lo

hace. Es decir que la literatura no existe fuera de los diálogos que establece ni fuera de sus instancias de enunciación y muchas veces basa dicha existencia en el acto de resistirse a aquellas instancias.

Una definición que atienda a esta heterogeneidad podría ser la siguiente: por un lado, hay literaturas que responden punto por punto con las disposiciones del orden del discurso, donde el género manda y los enunciados tratan de acomodarse a este, porque su «éxito» depende de que así lo hagan.<sup>8</sup> Por otro lado, hay literaturas que por arriba o por abajo, porque llevan a límites particulares un determinado género o porque prescinden de toda inscripción genérica, terminan definiendo sus condiciones de producción, de circulación y de enunciación. De ahí su tan mentada «autonomía». Dicha autonomía es la que hace que frecuentemente la literatura genere refracción, distancia y aparezca la cantinela del “no entiendo”. Al mismo tiempo, es uno de sus puntos más fuertes a destacar: la necesidad de volver a aprender a leer cada cosa en sus propios términos y la posibilidad de construir las condiciones de enunciación de lo que queremos decir o hacer con palabras. Para nosotros -cada uno sabrá por dónde pasan sus placeres-, el goce de la literatura pasa por el espacio de inhóspita libertad que implica.

En ese sentido, entender las dimensiones de esa libertad y su carácter disruptivo depende de una comprensión también contextual: no se trata de una libertad absoluta ni específica, se trata de intervenciones y modos de resistencia a momentos de control, poder y sujeción con dimensiones histórico-culturales precisas, como cuando Melanie preguntaba por qué el *pelotudo* [de Cortázar] no hacía tal o cual cosa.

---

<sup>8</sup> Para profundizar sobre la literatura, los géneros y el orden del discurso, ver: Bajtín (1999); Foucault (1977); Prado (2016).

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bombini, G. (2012). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- Bourdieu, P., y Chartier, R. (2014). La lectura una práctica cultural. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. (pp 253-273). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Cuesta, C. (2000). El problema de la lectura: los diversos modos de leer literatura. (G. Herrera de Bett, Ed.) *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*, 203-210.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. (1°.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.