

Literatura y educación: una madeja difícil de ovillar

María José Troglia¹

Resumen

Este trabajo busca problematizar algunas de las cuestiones que surgen al relacionar la literatura y la educación, las tensiones propias de una y otra y de ambas cuando se encuentran y los obstáculos que descubren los profesores noveles al momento de poner en juego en la práctica docente los saberes construidos durante la formación universitaria, las condiciones que imponen el sistema educativo fundamentalmente a través del currículum y la propia escuela con su cultura.

Palabras clave

Literatura – educación – instituciones educativas – profesores

Abstract

The present paper seeks to problematize some of the issues arising from the attempt to relate literature and education, the tension within each field and that caused by both when they meet. It will also tackle the obstacles faced by novel teachers when they put in practice the knowledge acquired during university, the conditions imposed both by the educational system, mainly through the curriculum, and by the school, with its own particular culture.

Key words

Literature – education – institutions – teachers

Poco es lo que hoy podemos dar por sentado, salvo la necesidad de revisar nuestras propias convicciones.

Daniel Link

Introducción: Lo que forma la madeja

En un texto reciente, Miguel Dalmaroni expone de manera provocadora algunas ideas sobre los lugares que ocupan los que denomina “sujetos secundarios” o “medios” (el alumno de la escuela secundaria) y los profesores que dan clases en las escuelas, en tensión con las prácticas de enseñanza y las instituciones de formación superior, que preparan a esos profesores para la tarea y cuyos destinatarios son, en definitiva, esos mismos sujetos secundarios.

Esas comunidades de lectores -el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula- están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad. (Dalmaroni, 2011:3)

¹ Profesora de Didáctica Específica y Residencia en el Profesorado en Lengua, Literatura y Comunicación, Universidad Nacional del Comahue / CURZA y de Didáctica de la Lengua para el Nivel Primario, Licenciatura en Educación Primaria, Universidad Nacional de Río Negro. majotroglia@hotmail.com

Quisiera comenzar esta reflexión tomando un hilo que se desprende de esta cita: lo que ocurre en la escuela (en las aulas donde enseñamos literatura) es una “madeja de determinaciones” que podemos tejer y destejer para pensar/nos en la relación pedagógica – esa relación donde se juegan (o se enlazan) el objeto de conocimiento, el alumno y el docente. Y que, por supuesto, está situada en un tiempo y en un lugar, anclada en unas condiciones de posibilidad o a veces de imposibilidad, formateada según pautas culturales (que dicta la sociedad y que diseña la propia escuela), atravesada por el afecto, a veces, debatiéndose entre tenues certezas, impulsos tímidos de transformación, o la imprecisión y la impotencia. Una madeja que se teje, desde ya, con las hebras de lo político. Porque si ya no dudamos que educar es un acto político (como lo supo Freire desde sus primeros ensayos) también podemos pensar que la literatura es un acto político porque “interviene en tanto que literatura en ese recorte de los espacios y los tiempos, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido. Interviene en la relación entre prácticas, entre formas de visibilidad y modos de decir que recortan uno o varios mundos comunes”. (Rancière, 2011:17)

La madeja está hecha de “determinaciones” dice Dalmaroni. Y éste es un punto clave para entender la tarea que nos toca a quienes intentamos pensar la educación y la literatura al mismo tiempo. Determinaciones que pueden ser leídas en un doble sentido: como condiciones o imposiciones pero también como la posibilidad de tomar decisiones. Por un lado, existen las determinaciones que la propia disciplina impone y que se alojan en esa suerte de contradicción de los profesores jóvenes, debatiéndose entre las discusiones académicas sobre literatura, las prescripciones del currículum y las condiciones de la misma aula de clase. Por ejemplo, la determinación sobre qué es la literatura, qué se debe leer en los textos, cómo hacerlo, cuáles son las lecturas válidas, qué teóricos están legitimados y cuáles no. Determinaciones que pautan una relación bastante asimétrica, si creemos con Dalmaroni que lo que sucede en las universidades poco o nada tiene que ver con lo que sucede en las escuelas.

En este mismo sentido que insinuamos, las determinaciones pueden ser leídas como las condiciones que regulan la vida en las instituciones educativas, aun por fuera (o por encima) de ella misma como institución, como las políticas públicas que determinan qué se debe enseñar, cómo hacerlo, cómo se certifican los aprendizajes, cuáles son las condiciones materiales en que esas prácticas tienen lugar, prescripciones, reglas y reglamentos, circuitos administrativos, textos escritos (como los diseños curriculares y los documentos y desarrollos que elaboran los ministerios), pruebas de evaluación de calidad, etc.² Esas determinaciones se ponen a circular también en la trama de lo que se ha dado en llamar la “cultura escolar”, construida con tradiciones, historias, ritos, teorías implícitas, a la cual el profesor debe adaptarse para poder trabajar.

En el mismo sentido, se pueden leer también las determinaciones que la sociedad misma dicta a través de otras instituciones y agentes, como los medios de comunicación, y fundamentalmente el mercado editorial, que influyen en las decisiones que los docentes toman para diseñar la enseñanza.

² En un contexto de cambios y reformas en muchas de las jurisdicciones de nuestro país de los diseños curriculares de todos los niveles educativos y de revisión de los planes de estudio de los profesorado de Humanidades, hacer circular la discusión sobre las políticas educativas y el impacto en la formación asume una relevancia particular.

Pero por otro lado, las determinaciones que se enrollan en la madeja tienen que ver también con las decisiones que los profesores toman día a día cuando apuestan a que enseñar literatura en la escuela es posible. Cuando, a partir de una decisión inicial (la de ser profesor) renuevan un pacto de confianza y su responsabilidad ética y política, determinan estar en el medio, debatiéndose entre estas condiciones, sí, pero también pensándolas, interrogándolas, haciéndolas dialogar, para generar un trayecto/proyecto nuevo y renovado, para mediar entre los chicos y los libros, para posibilitar el encuentro entre los sujetos de la educación (de los cuales forman parte) y la literatura, para que la escuela pueda ser una comunidad de lectores.

A continuación, desarrollaré un poco más estas ideas que se ovillan en la compleja tarea de enseñar literatura.

Literatura y universidad

El punto principal de la tesis de Dalmaroni, que también me interesa recuperar, es que las comunidades de lectores que imaginan los profesores, investigadores, teóricos y críticos universitarios están constituidas por ellos mismos, un número minoritario de lectores expertos que se autoalimentan y que poco saben o les interesa saber de esa gran masa de lectores que son los estudiantes secundarios, destinatarios de la práctica inmediata de los alumnos de la universidad. Es paradójico, es extraño, pero efectivamente los alumnos que se encuentran en la etapa final de los profesorado de Lengua y Literatura o de las carreras de Letras afirman en muchos casos que al iniciar la tarea de practicar, de hacer su “residencia” (residir-vivir-alojarse-estar en una escuela) necesitan re-aprender casi todo, cambiar la mirada, resignificar los modos de leer, cuestionar el corpus.

En un interesante artículo, Adriana Goicochea (2011) revitaliza la discusión sobre el canon para volver a pensar en la relación literatura/educación y recupera las diferentes respuestas que la teoría literaria ha dado, desde distintos paradigmas, a la pregunta sobre la definición de lo literario, hasta arribar hoy a un cuestionamiento de los límites de la literatura, la literatura pensada en sus desbordes o la literatura pensada en sus límites, a la pérdida de la univocidad de acceso al objeto literario, los modos de leer atravesados por otros discursos. Pensar en esto nos conduce a revisar los modos en que se enseña la literatura en la escuela, los procesos de canonización que tienen lugar en una y en otra, las tensiones –una vez más– entre la tradición y la moda.

Un brevísimo recorrido por los programas y planes de trabajo de materias y seminarios de algunas carreras de Letras o Profesorados en Lengua y Literatura, los programas de congresos y seminarios, y dos puntos de referencia teórica actuales, el libro *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura* de Elsa Drucaroff publicado en 2011 y el libro de José Amícola *Estéticas bastardas* de 2012, nos permite ver que se permean nuevas lecturas, nuevos modos de leer, otras estéticas, muchas veces instaladas en el des-borde: en la universidad (me refiero fundamentalmente a las cátedras de Teoría y crítica literaria y Literatura argentina) se está leyendo, a veces, también y entre otros, a Gombrowicks, a Molloy, a Lamborghini, a Perlongher, a Aira, a Kohan, a Fogwill y, a veces, a los que Drucaroff denomina “nuevos narradores argentinos”, los jóvenes que comienzan a publicar en la postdictadura, que no son Caparrós o Pauls (según Drucaroff ya no son ni jóvenes ni nuevos) sino por ejemplo Pablo Ramos o Samanta Schweblin. El interés que tiene esto en relación con lo que venimos diciendo, consiste en

instalar algunos interrogantes sobre los procedimientos de legitimación y canonización que tienen lugar en la academia y el diálogo (im)posible que se entabla con la escuela y sus propios procesos de legitimación y canonización. Rondando esta inquietud, los futuros o los noveles profesores de secundario preguntan y se preguntan: *¿Puedo dar Kohan en la escuela?* Y a partir de la respuesta que pueden ensayar, por sí o por no, toman las decisiones sobre la selección de textos y los modos de leer en las clases de literatura.

El concepto tradicional de la transposición didáctica (Chevallard, 1997) esconde la idea de “bajar al aula” lo que se aprendió en la universidad, instalando una asimetría casi irreparable, en la que el saber académico es el validado, el prestigioso, el alto y el saber escolar es la adaptación al discurso y a la lógica escolar, en términos más “comprensibles”, recortada y acomodada, del saber “sabio”. Este modo de entender la construcción del conocimiento ocasionó y sigue ocasionando una fragmentación en el punto donde el estudiante-futuro profesor no sabe o no puede realizar la “transposición” y elige reproducir las prácticas más cristalizadas de su propia historia escolar, de los profesores que observa o de lo que cree que la enseñanza de la lengua y la literatura debe ser:

Los practicantes parecen desaprender aquello que aprendieron en la formación sustituyendo esos conocimientos y epistemologías específicas por aquellos saberes del aula y sus modos de organizarlos que en el aula universitaria o terciaria hubieran resultado inconcebibles: el adjetivo y El túnel de Ernesto Sabato o el verbo irregular y La Celestina como modos posibles de articular saberes lingüísticos y literarios. (Bombini, 2005:33)

Bombini es optimista al describir las intervenciones que han transformado el campo de la didáctica específica. Acierta en la descripción, y especialmente en la interesante propuesta de estudiar la sociogénesis del conocimiento escolar, sin embargo, hay ciertas prácticas que vemos enquistadas, no sólo en lo que hacen los practicantes o los profesores jóvenes, sino también en las aulas universitarias, donde se reproducen estereotipos y clichés y se desconoce muchas veces que la educación (también la educación universitaria) es una práctica situada, que tiene sus propias reglas para construir sentidos y fijarlos, que las “urgencias de la práctica”, como dice Bombini, no sólo deberían ser desafíos para los profesores que se desempeñan en la escuela secundaria, sino también para los académicos que al renovar el campo de sus objetos, de sus problemas y de sus abordajes, podrían ampliar la “comunidad de interlocución”, en palabras de Dalmaroni, y empezar a incluir en la conversación a los profesores de las escuelas y sus alumnos y sus propios modos de leer.

Literatura y curriculum

Según Stenhouse (1991), el origen de los saberes que se enseñan en la escuela no está en ella, está en otro ámbito y tiene una existencia independiente, ese “otro lugar” es un punto de referencia con el cual se relaciona la escuela. Flavia Terigi (1999) parte de esta concepción para afirmar que el curriculum es un dispositivo de condensación de las relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas construidos socialmente y los contenidos escolares. El curriculum contiene una selección de saberes y prácticas que por su alto valor social deberían ser transmitidos en las escuelas que están dispuestas para este fin. Un diseño curricular debería ser concebido como un texto flexible, abierto, que

puede y debe ser reconstruido por cada institución, y concretado en la experiencia real de las aulas. Sin embargo, tiene también un carácter prescriptivo, es una norma escrita, pública, destinada a regular desde el Estado los propósitos y contenidos de la enseñanza. Según Fumagalli (2008) está destinada a otorgar certidumbre a las interacciones entre sujetos, en este caso, de la educación. El curriculum expresa los acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse en la escuela, en ese sentido, trasciende lo que cada institución o docente pueda resolver por sí mismo. Ese proceso no siempre es armonioso pero es ineludible.

El discurso pedagógico, es obvio, crea un nuevo producto cultural. Un producto que, según Terigi, se sostiene en ilusiones: la de que el curriculum es fiel al saber en primer lugar, y la de que la escuela es fiel al curriculum. El curriculum elabora, fabrica el contenido a partir de la operación de selección de esos saberes que produce, por ejemplo, la universidad, y de la transformación de ese saber en un objeto didáctico. En este procedimiento se produce lo que a veces vemos como un desvío, como un desplazamiento o como un gran malentendido cuando ponemos en relación los saberes que se construyen en la academia y lo que se enseña en la escuela.

Para empezar, partimos de la relación del curriculum con el saber que se produce en otro ámbito de referencia. Más adelante volveremos a pensar en la escuela y en lo que ella hace con el curriculum.

Tomemos como ejemplo brevemente, ya que no es objetivo de este trabajo, el Diseño Curricular de la materia Literatura para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En él se observa un posicionamiento explícito acerca de la enseñanza de la literatura y la vinculación con este otro ámbito de producción de saber:

En el ciclo superior se profundiza la reflexión a partir de las prácticas y muy especialmente se amplían los conocimientos sobre Teoría Literaria, en función de que los alumnos se apropien de categorías referenciales conceptuales para analizar más profunda y específicamente las obras leídas y para realizar producciones cada vez más similares a las de los “expertos” [...] Esos conceptos deben ser analizados en las obras, de modo que los alumnos puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. [...] Asimismo, en forma gradual se debieran advertir los rasgos propios de la ficción y reflexionar sobre ellos, estudiar los contextos socio- históricos de producción y su influencia sobre la obra misma, estudiar los diferentes movimientos de estilo y sus particularidades, establecer regularidades y rupturas ... [...] Además, para abordar los temas de Literatura, se recurre a textos académicos tanto de estudio de Teoría Literaria como de análisis de las obras. (DGCyE, 2010: 5)

En esta cita, es clara la intención de entablar un diálogo, lo más productivo posible, con las instituciones que, por fuera de la escuela, determinan los modos válidos de leer los textos, los “expertos”, que producen textos académicos. Esta opción (ausente u oculta en otros diseños curriculares) de mencionar la Teoría Literaria encuentra el correlato en la selección de textos sugeridos, que incluyen a Ana María Shua, a Oesterheld, a Marcelo Cohen, a Silvina Ocampo, a Holmberg, a Saer, a Abel Posse, a Cristina Bajo. Estas

opciones, entre muchas otras, abren por lo menos algunas rutas para revisar el canon escolar.

Si creemos que un diseño curricular trasciende lo que cada docente puede decidir por sí mismo, las opciones que vemos expresadas en éste, deberían operar como una forma de la certidumbre, en principio, sobre la validez de los saberes que allí se plasman, para los docentes, para los alumnos, para las comunidades. En un contexto de transformaciones y de rupturas con la tradición de la enseñanza de la literatura, el diseño curricular funciona también como un “reaseguro” para el profesor, quien ante posibles cuestionamientos puede esgrimir el carácter legal del documento que valida los saberes que pretende enseñar.

Literatura, cultura escolar y canon

El texto que contiene la norma es leído en diferentes escuelas e interpretado en función de diversas variables, en el contexto de distintas problemáticas, en el marco de trayectorias institucionales diversas. Por eso, la implementación de un diseño curricular siempre está atravesada por una suerte de negociación entre lo que se supone que hay que hacer y lo que realmente se hace. Las prácticas expresan siempre una tensión entre lo que continúa y lo que cambia, las resistencias y las transformaciones.

La categoría de “cultura escolar” (Viñao, 2002) ha ayudado a pensar lo que ocurre en la escuela, en tanto se la entiende como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas que se sedimentan a lo largo del tiempo en forma de regularidades y reglas de juego compartidas y no cuestionadas y que proporcionan estrategias para integrarse en las instituciones, interactuar y llevar a cabo las tareas cotidianas. Se caracteriza por la continuidad y persistencia en el tiempo, la institucionalización y una relativa autonomía. Si ponemos en relación la cultura escolar con la noción de canon escolar, podemos comprender por qué en las escuelas hay lecturas que resisten el paso del tiempo y que se legitiman sin que medie ningún tipo de prescripción explícita³. Y por qué o a través de qué mecanismos los profesores noveles que se incorporan al trabajo en las escuelas adscriben a una lógica de selección y puesta en circulación de ciertos textos sin que medie ninguna reflexión, crítica o cuestionamiento. Sin dudas, la cuestión del canon es una de las que más fuertemente nos convoca a quienes nos interesamos en la lectura, en la literatura, en la escuela. Y es también un lugar donde las discusiones parecen no cerrarse.

El canon, dice María Teresa Andruetto (2009), es también un instrumento de control social, donde algunos se arrogan la facultad de dirigir las lecturas de los demás, es un mecanismo que permite que ciertos libros permanezcan vivos, lo cual instala la paradoja, porque lo canonizado se fija, se endurece, tiende a fosilizarse y hasta a morir.

Las posiciones son diversas, muchas veces excesivamente “emocionales” (como si en la cuestión del canon se jugara un posicionamiento ideológico acerca de toda la literatura y acerca de toda la educación). Las condiciones contextuales aparecen para problematizar aun más el problema del canon, ya que instalan otras determinaciones que no siempre se han tenido en cuenta cuando se pensó en la conformación del canon escolar o se lo

³ Recordemos que el currículum es una norma que tiene carácter público, pero que también existe lo que se denomina “currículum oculto”, aquello que se enseña a pesar de no estar escrito en ningún lado.

discutió⁴. El resultado es un conglomerado (o una madeja) donde se reúnen diversas obras y autores en inesperadas convivencias: Shakespeare y Sacheri, Arlt con Cervantes y De Santis, El principito codo a codo con *Bodas de sangre* y las *Palabras escritas para vos* que distribuyó gratuitamente la Presidencia de la Nación... y mucho más. Lo que sorprende y muchas veces incomoda es que la escuela parece no seleccionar en función de genealogías, de lecturas del campo que permitan, por ejemplo, descubrir los márgenes, los bordes o los desbordes, sino que equipara autores y obras, estéticas y temas, en un continuo desarticulado, muchas veces caótico. Lo que se enseña en muchos casos corre por vías paralelas a la universidad, y esto va mucho más allá de alguna categoría de “calidad literaria” de los textos. Me permito una generalización: la escuela lee a Sabato y a García Márquez, la universidad no. La universidad lee a Sarmiento y a Macedonio, la escuela no. Tal vez, me pregunto, sería interesante analizar lo que la escuela y la universidad no enseñan (el “currículum nulo” como lo definió Eisner hace casi treinta años) para leer las continuidades y las fracturas, las genealogías ocultas y los procesos de legitimación que tanto una como otra ponen en marcha.

De cualquier modo, lo que es recurrente, es que pareciera que el problema gira demasiado en torno a qué leer y muy poco en torno a cómo leer. La preocupación por el “listado de obras” por sobre los modos de leer, elude la dificultad de algunos alumnos –y de sus profesores- para poder construir un sentido a/desde/con/por su lectura, dificultad que se vincula en la mayoría de los casos con la falta de un capital cultural, familiar y social. Entonces, la decisión del corpus pone a los docentes ante un dilema, cuestionados por la frustración o la indiferencia de los chicos. Al respecto, afirma Martín Kohan:

Pero también salta a la vista que nada de esto puede afrontarse si no seguimos actualizando, no solamente nuestras lecturas, sino también nuestros modos de leer. Si algún sentido tiene mencionar el carácter dinámico del canon literario, es precisamente en relación con esta disposición de no anclarnos en una formación ya adquirida. El canon se mueve y cambia porque hay un continuo incesante de escrituras y lecturas. El cambio se actualiza si seguimos leyendo y porque seguimos leyendo; si no partimos de esa base, nos quedamos en el hecho finalmente anecdótico de sacar un texto para poner en su lugar otro distinto. Si hay lectura, ya tenemos con qué trabajar. Incluso la lectura del aburrimiento, por poner un ejemplo, es ya una lectura, y como tal pone en juego de hecho una cierta concepción de la literatura (que la literatura debe entretener, sin ir más lejos). (Kohan, 2008)

Creo que habilitar nuevas lecturas, nuevos modos de leer y discutir sentidos con los estudiantes está más allá de la lista de textos que se seleccionen, está más cerca de dar lugar a la experiencia subjetiva de la lectura, y de permitir que la lectura acontezca en la escuela, lo que no es poco.

Literatura y mercado

⁴ Me refiero a lo que se podría llamar el “canon accesible” que tiene que ver con las posibilidades de acceso al libro. En comunidades particularmente vulnerables, con escasos recursos o aisladas geográficamente, el tema no es menor.

En un texto titulado “Literatura y mercado”, Daniel Link realiza una lectura de las determinaciones del mercado en los procesos de canonización y fundamentalmente de circulación de textos literarios en la Argentina, post década del 90. Algunas de las consideraciones sobre la dinámica de la cultura industrial y su influencia sobre el campo intelectual pueden ser útiles también para pensar en el impacto del mercado en la toma de decisiones sobre el corpus de lectura que circula en la escuela y las concepciones que se esconden allí:

La cultura industrial, de la que los grupos editoriales (multinacionales o no) forman parte, obra de acuerdo con esa lógica: lo que ayer era verdadero (“novedad editorial”, “lanzamiento”, “libro del mes”), hoy ya es falso y anacrónico. [...] Según esa lógica, no hay diferencias entre la obra de un escritor y otro, y todas pueden ubicarse en un mismo eje, en un mismo catálogo, en un mismo esquema de distribución. (Link, 2003: 328)

Según Link, inevitablemente la literatura (los escritores y también la teoría y la crítica) se enfrenta hoy a la lógica del mercado: la lleva por delante, tropieza con ella, se entrega. Lo interesante es la propuesta de analizar cómo se articulan “ciertas ruinas” (las de las grandes obras del pasado) con las fantasías actuales del mercado. Se pregunta, entonces, qué literatura es hoy posible y qué queda de los antiguos modelos de escritor-intelectual.

Este texto resulta bien interesante para ampliar la mirada sobre el mercado en relación con la circulación de los textos que se escriben y se leen, ya que las reflexiones suelen orientarse únicamente a pensar cómo los docentes caen víctimas de las redes de las grandes editoriales, que los tientan con productos empaquetados listos para el consumo inmediato (por ejemplo las ediciones de los clásicos con guías de lectura y actividades para antes y después). En realidad, la lógica del mercado dicta qué se puede leer (y, antes, qué se puede escribir) mucho más allá de la escuela, a partir de la edición, la reedición, el rescate de viejas obras, la difusión masiva de otras. Hoy, varios años después de que Link escribiera este texto, sigue siendo una tarea difícil “conseguir” algunos libros que menciona en las librerías argentinas.

Las decisiones

En el escenario de las determinaciones a las que está sujeta la práctica de la lectura de literatura en la escuela, también es posible pensar en tomar determinaciones, es decir, decidir qué hacer y de qué maneras.

Al respecto, el texto de Dalmaroni con que abrimos este trabajo, ofrece algunas alternativas⁵ para repensar estos vínculos a veces contradictorios y tensos entre la literatura y la escuela. Elijo quedarme con esta idea, que es más bien una pregunta: la pregunta por lo que la literatura hace y por lo que la literatura puede. Esto invierte el modo convencional de pensar el canon, porque se trata de pensar a la literatura como un acontecimiento, lo que le devuelve el carácter dinámico y vital que le resta la noción de canon.

⁵ A las que denomina “consignas”, en juego con la búsqueda de un discurso didáctico renovado, que se ponga en diálogo con el discurso académico

Sin duda es necesario cambiar la mirada, reinventar la enseñanza de la literatura (Bombini, 2006). La reinención excede la discusión sobre los contenidos, está atravesada por los modos en que las prácticas moldean las decisiones y exige abordajes que exceden también a las disciplinas (a la literatura, a la educación). Consiste fundamentalmente en mirar hacia los sujetos destinatarios de la educación, como sujetos en su singularidad, sujetos sociales y culturales. Se trata, dice Bombini, de saber más sobre nuestros alumnos, sobre sus modos de leer y de escribir. En la misma línea, Carolina Cuesta avanza hacia la discusión del sentido de lo literario, en comunidades de lectura donde se escuche lo que los alumnos tienen para decir, para poder entablar una verdadera interlocución:

Cambiar la mirada sobre nuestras prácticas de enseñanza de la literatura, cuando atendemos de manera particular a los modos de leer los textos literarios, significa situarse como los etnógrafos para poder asir ‘la vida misma’ tal cual lo reclama Clifford Geertz, precursor de la antropología cultural moderna. Ya no se tratará de observar si nuestros alumnos responden correctamente el cuestionario y sus preguntas especuladoras, ya no necesitarán demostrarnos, antes de pasar a la ‘interpretación’, que pueden restituir el argumento de los textos, construir la secuencia narrativa, ni dejarnos en claro que el texto sí les ha gustado como condición previa para que los profesores escuchemos atentamente lo que los alumnos nos dirán de los textos. (Cuesta, 2006: 57).

Aunque parezca una obviedad, es preciso decir que la escuela debería hacer que la lectura de literatura simplemente suceda, que se lea en el tiempo y el espacio de la escuela, que se lea atravesados también por las determinaciones que se enmadejan allí. Si la escuela habilita la lectura, tal vez sea posible leer de todo, leer cualquier cosa, discutir los sentidos que se abren a partir de esos textos. Habilitar la lectura implica el plural: las lecturas, porque sabemos que los sujetos que leen, en ese proceso, se están construyendo a sí mismos, algo nos cambia mientras leemos, después de leer. Y que, por supuesto, puede haber tantas lecturas como lectores haya. La lectura es experiencia vital, es cuerpo, es sentidos.

Habilitar la lectura es a la vez habilitar la conversación, el diálogo, el consenso sobre qué y cómo leer y también el disenso, es poder decir sobre lo que se lee, es propiciar la construcción de sentidos diversos, es encontrar la voz y al mismo tiempo estar dispuesto a la escucha.

Todos los lectores tienen una historia de lectura. Lo que es seguro es que la escuela debe generar las oportunidades para afianzar ese camino lector, que no se forma más que leyendo.

Y hacer que en el gesto de abrir un libro, algo acontezca, porque como dice Larrosa: de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo.

Cierre. De la madeja a la trama

Para terminar, quisiera retomar el comienzo: esas comunidades de lectores que constituyen las escuelas están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas, por concepciones sobre lo que la literatura es o debería ser, por ciertos corpus... sobre los que no siempre los investigadores o los académicos hacemos demasiadas preguntas. El

propósito de este artículo es retomar algunas preguntas, ensayar algunas respuestas, para empezar a hilar esta madeja que por momentos se compacta, después se enreda, se desarma en las manos y parece escaparse por todos lados. Una madeja es la materia prima, es lo que permite empezar a tejer la trama de las relaciones entre la literatura y la educación. Pero es cierto que una madeja, antes de servir para tejer, tiene que ovillarse, ponerse un poco en orden, pasar de una forma a otra. Cuando nos dedicamos a pensar en la literatura y en la educación tenemos que estar dispuestos a metamorfosear algunos de los supuestos que construyen ambos campos, a otorgarle nuevas formas a eso que se lee. Estar dispuestos a la transformación es lo que permite que cada vez que tejemos nos sorprendamos al descubrir cómo de ese montón de lana surgió una prenda.

Bibliografía citada

- Andruetto, M. T. (2009) “Algunas cuestiones en torno al canon” en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bombini, G. (2005) “Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras” en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año III, n° 3.
- --- (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dalmaroni, M. (2011) “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno” en Rev. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 2, Nro. 2.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura 5º año. Versión preliminar*.
- Fumagalli, L. (2008) “El currículum como norma pública”. Diploma Superior Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO
- Goicochea, A. (2011) “El docente en la encrucijada: Prácticas de lectura y enseñanza de la literatura” en Porro, J. (comp.) *Educación literaria. Articulación entre escuela media y universidad*. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.
- Kohan, M. (2008) “Notas sobre el canon” Clase 11, Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, FLACSO.
- Link, D. (2003) “Literatura y mercado” en *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Rancière, J. (2011) *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Stenhouse (1991) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
- Terigi, F. (1999) *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata