
Lumia, M. B. (junio, 2023). "Reflexiones acerca de la teoría literaria en la práctica docente". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 159 – 172.

Título: Reflexiones acerca de la teoría literaria en la práctica docente

Resumen: El presente artículo constituye una reflexión en torno al vínculo entre práctica docente y teoría literaria. Asimismo, configura una posible propuesta para pensar el rol del mediador de lecturas y su labor de selección de textos. Los interrogantes y los desafíos que genera la práctica docente en torno a la didáctica de la literatura nos sugieren volver sobre textos de Roman Jakobson y Nicolás Rosa. El diálogo que presentaremos entre los dos autores radica en que postulan, de modos diferentes, la ambigüedad radical de la función poética del lenguaje. Este tema se verá enriquecido por otros aportes teóricos propios del campo de la didáctica y la literatura. El intercambio entre la práctica y la teoría permitirá construir reflexiones y herramientas que inviten a repensar y diseñar experiencias de lectura significativas en las aulas de lengua y literatura.

Palabras clave: teoría literaria, práctica docente, lectura, poesía, libro álbum, didáctica.

Title: *Reflections on literary theory in teaching practice*

Abstract: *This article constitutes a reflection on the link between teaching practice and literary theory. Likewise, it configures a possible proposal to think about the role of the reading mediator and his work of selecting texts. The questions and challenges generated by the teaching practice around the didactics of literature suggest us to return to texts by Roman Jakobson and Nicolás Rosa. The dialogue that we will present between the two authors lies in the fact that they postulate, in different ways, the radical ambiguity of the poetic function of language. This topic will be enriched by other theoretical contributions from the field of didactics and literature. The exchange between practice and theory will allow us to build reflections and tools that invite us to rethink and design meaningful reading experiences in language and literature classrooms.*

Keywords: literary theory, teaching practice, reading, poetry, album book, didactics.

Reflexiones acerca de la teoría literaria en la práctica docente

Micaela Belén Lumia ¹

Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa

La palabra que sana, Alejandra Pizarnik

La selección de textos para llevar al aula es una problemática vigente que suscita diversas posiciones, en particular cuando se trata de repensar conceptos como canon, cánones y procesos de canonización, tanto de la elección literaria como de los modelos de lectura fijados y posibles (Piacenza, 2012). Estos interrogantes invitan a volver sobre el intercambio entre la práctica docente y la teoría crítica, puesto que es un diálogo productivo para construir reflexiones que exhortan a rediseñar experiencias de lectura significativas en las aulas de prácticas del lenguaje y literatura.

La consideración inicial admite volver a la teoría literaria para repensar los aportes de Roman Jakobson y Nicolás Rosa en torno a las particularidades del lenguaje poético. En ese sentido, en el presente escrito estableceremos un diálogo entre los ensayos “Lingüística y poética” (Jakobson, 1958) y “Una lengua díscola” (Rosa, 2006). El propósito es utilizar los textos críticos como herramientas para observar la práctica escolar e indagar en el rol del docente como mediador de lecturas.

Así, el objetivo es interrogar los espacios que construimos para la enseñanza de la literatura y reflexionar en torno a la “lectura secundaria” (Hermida y Di Milta, 2018), teniendo en cuenta tanto los corpus que recortamos para llevar a la escuela como las prácticas lectoras que allí promovemos. Con esta propuesta no buscamos

¹ Estudiante avanzada del profesorado y la licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. Integrante del grupo de investigación Estudios de Teoría Literaria. Becaria categoría estudiantes avanzados por la UNMDP. Ayudante estudiante en la materia Didáctica Especial y Práctica Docente (UNMDP). Adscripta en investigación en la materia Teoría y Crítica Literaria II (UNMDP). Adscripta en docencia en la materia Semiótica. Actualmente estudia el eje texto e imagen en la novela *María* de Jorge Isaacs ilustrada por Alejandro Riquer. Email: belumia1996@gmail.com

“hacer funcionar” o aplicar la teoría. Por el contrario, la idea es pensar en reapropiarnos de la crítica para ejercer prácticas docentes reflexivas y de manera situada, en conversación, tanto con esas teorías como con los sujetos que habitan el aula. Cabe preguntarse, en sintonía con los aportes de Hermida y Di Milta (2018), si podremos darle a la teoría, en el marco de nuestros roles, la posibilidad de ofrecernos herramientas para pensar en cómo construir críticamente los espacios lectores y desarticular los lugares comunes del canon literario.

La bibliografía mencionada, entonces, se constituye como un envío para que las clases de prácticas del lenguaje y literatura dejen de funcionar como un dispositivo normalizador² que invisibiliza lecturas heterogéneas y comiencen a habilitar un espacio de apertura hacia las significaciones múltiples, potencialmente infinitas. Los ensayos resultarán dos modos de aproximación a una práctica docente que impulse formas de leer libres y carnales³, es decir, lecturas que sean un lugar de resistencia frente a los posibles significados dados o impuestos. Estos textos, asimismo, se verán enriquecidos con los aportes teóricos de diferentes pensadores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura. El abanico teórico que aquí integramos resulta pertinente para seguir redefiniendo la tarea docente y los roles que asumimos o creemos que debemos asumir dentro de ese ámbito.

Toda secuencia es un símil

“Lingüística y poética” se trata de una conferencia que Roman Jakobson da a conocer en 1958, año que tiene como marco la escuela estructuralista. A partir de la década de los 80, esta propuesta teórica constituye una fuerte influencia en la educación argentina; funciona como un modelo a implementar dentro de las aulas de prácticas del lenguaje y literatura. Así lo explicita Massarella en su tesis sobre los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura (2017):

Los postulados de Jakobson (1958, 1977), pese a las críticas y apropiaciones revisadas, se mantuvieron vigentes en las discusiones teóricas, los manuales y otros

² Cuando hablamos de “dispositivo” hacemos referencia a la actualización que Giorgio Agamben (2014) realiza del concepto foucaultiano: “llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (p.18).

³ Reconocemos en este término a Mijaíl Bajtín (1994) en su texto *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*.

materiales didácticos, así como también en las planificaciones docentes de la escuela secundaria hasta finales de los años '80, con la ampliación del esquema comunicativo de Jakobson realizada por Kerbrat-Orecchioni (1986) y difundida en los diseños curriculares y libros de texto de la década del '90, también, por medio de una marcada presencia en el trabajo docente. Estas discusiones teóricas, entre otras, permearon las orientaciones didácticas para la enseñanza de la literatura y de la poesía, poniendo a la figura de Jakobson como uno de los principales referentes para algunas de las versiones escolares del estructuralismo que circularon en Argentina. (p.18).

Frente a este panorama de renovación mediante la inclusión de estas teorías literarias en el campo de la didáctica, Bombini (2006) alerta sobre el posible reduccionismo o generalización en el que se podría incurrir cuando se leen y se traen a la práctica docente estos aportes teóricos. En ese sentido, el eje debería estar puesto en visibilizar los modos de leer que se habilitan en las aulas, de manera tal que se puedan entablar diálogos entre la empiria de los sujetos y las producciones surgidas en los espacios académicos. Incluso sería pertinente y deseable que las construcciones teóricas puedan partir de la “observación, el registro y la interpretación cualitativa de los procesos de lectura” (p.40). Como ya explicitamos, el objetivo no es aplicar las diversas contribuciones de otros campos en la escuela, sino prestar atención a los desafíos surgidos en el seno del trabajo escolar y que esos mismos desafíos nos envíen a releer los textos de teoría y crítica para reconsiderarlos, problematizarlos y reflexionar sobre las herramientas que ofrecen para diseñar y enriquecer experiencias de lectura.

Retomando a Jakobson, en el ensayo recuperado problematiza los límites y alcances del campo de estudios lingüísticos y propone su apertura para poder estudiar el lenguaje poético. En particular, el interés reside en reflexionar acerca de la función poética del lenguaje. Si bien dicha función es la que predomina en el arte verbal, no podríamos reducirla a la poesía o confinar la poesía a esa función. Se trata de comprender que toda comunicación verbal tiene factores y funciones implicadas, algunas son predominantes y otras accesorias.

La pregunta que articula el discurso en torno a la relación entre lingüística y poética es la siguiente: cuál sería “el rasgo indispensable inherente en cualquier fragmento poético” (p. 360). Para responderla, revisa el aparato teórico que le ofrece la teoría estructuralista y menciona que debe retrotraerse a los modos de conformación empleados en la conducta verbal: la selección (relaciones

paradigmáticas) y la combinación (relaciones sintagmáticas). De aquí surge el supuesto de que la selección se produce sobre la base de la equivalencia y la combinación sobre la base de la contigüidad. Sin embargo, en la función poética, a diferencia de las demás funciones, el principio de equivalencia del eje de la selección se proyecta al eje de combinación. Por lo tanto, la equivalencia se convierte en el eje constitutivo de la secuencia. En ese sentido, se puede decir que toda secuencia es un símil, es decir, semejante a otra cosa. Si consideramos esta afirmación relacionada concretamente con la poesía, los poemas serían un discurso radicalmente ambiguo. Cada palabra que constituya el verso significará algo, pero, a la vez, si funciona en ellas el principio de equivalencia o similitud, su significado se expandirá debido al posible contacto con otras expresiones. En la contigüidad de la secuencia ya no hay una sola posibilidad para cada categoría, sino que en cada una resonará el paradigma.

Observamos en la postura de Jakobson una intención de trasgredir los límites de su marco teórico. Como mencionamos, es un ensayo que pretende abrir la lingüística estructural para que también estudie los problemas semánticos y no solo los gramaticales. En ese sentido, el principio ecuacional en la secuencia permite pensar que los significados que un poema pueda sugerir están entre el sonido y el sentido. Por ejemplo, no se debe limitar el metro, la rima o la aliteración al plano fónico; sería una perspectiva reductiva. La proyección del principio de la equivalencia sobre el eje de la combinación no solo demuestra que el sonido significa sino además que la relación entre lo fónico y lo semántico le imprime ambigüedad a la materialidad lingüística; se abre un campo potencialmente infinito de posibles significaciones. Por eso Jakobson declara que la poesía tiene esencia “simbólica, múltiple, polisemántica” (p. 382). En consecuencia, el carácter ambivalente de la función poética se torna sustancial.

La ambigüedad que insiste sobre el mensaje, la referencia, el destinador y destinatario, logra desarticular el dispositivo de la teoría estructural. Evidenciamos que la poesía es un movimiento contrario a la articulación tradicional entre sintagma y paradigma⁴, cuya función es disciplinar y desambiguar. En el lenguaje

⁴ Aquí podemos pensar la relación sintagma/paradigma como otro dispositivo que regula la lengua y que entiende el signo como una unidad discreta. Jakobson desarticula este dispositivo porque

poético, el signo lingüístico queda dislocado puesto que ya no es unívoco, por el contrario, evoca significaciones múltiples. Si bien el vocabulario presente en un poema seguirá teniendo la acepción que aparece en el diccionario o la del uso social, simultáneamente en esos significados resonarán otros. El principio de proyección transgrede el imperativo de que las palabras tengan un solo sentido y cuestiona la relación-espejo entre significado y significante. En ese sentido, consideramos que la apertura del signo, su desplazamiento o distorsión, habilita la posibilidad de que los docentes como mediadores de lecturas se abran a la ambigüedad que presentan los textos literarios. De este modo, si los profesores están abiertos a habilitar en el aula la potencia infinita de las significaciones, los estudiantes podrán ir más allá de las lecturas instituidas, tendrán la posibilidad de experimentar la literatura y leer de modos no regulados o preestablecidos.

Además de la poesía, otro género que permite reflexionar en profundidad sobre lo que postula Jakobson es el libro álbum. Cecilia Bajour (2016) menciona la existencia de textos que esquivan el exceso convencional de los adultos –en rol de productores o docentes- de domar la atención de los sujetos secundarios, es decir, controlar lo connotado y hacer predominar lo explícito. Algunos libros álbum construyen la ambigüedad de múltiples maneras. Tienen, específicamente, un modo coral de formar sentidos desde su producción, puesto que en el desarrollo material del libro aparece la palabra, la imagen y la edición como articuladora estética. Asimismo, requieren pensar la relación entre el código textual y el código visual, puesto que imagen y discurso siempre se exceden entre sí. Entre el texto y la ilustración hay diálogo pero también hay tensión: “ambos registros se cruzan, se vinculan, se responden, pero nunca se confunden”, lo que “resulta sumamente interesante para la producción de sentidos” (Bajour, 2016, p. 22-23). Por ello, podemos hablar de un encuentro intersemiótico donde no solo la palabra dice lo que dice y además más y otra cosa, sino que la imagen coopera con lo dicho y también lo desborda, instalando así la apertura a la ambigüedad y constituyéndola como una característica primordial del género discursivo.

postula que en la función poética la equivalencia o similitud no solo actúa en el paradigma sino que se proyecta también en el sintagma.

Por otro lado, resulta interesante considerar el vínculo entre escritor e ilustrador. Este último se configura como un lector que interpreta la palabra escrita pero a la vez, con sus ilustraciones, le imprime otros significados, que la complementa pero también la excede al punto de tornarla ambivalente, incorporándole diversas interpretaciones. Aquí, el artista-ilustrador realiza una operación de reescritura del texto base, lo que implica una nueva forma de representarlo.

Dicha operación también requiere de un lector activo, que sea capaz de enfrentarse a la complejidad que propone la conexión entre ilustración y texto. Asimismo, instala la responsabilidad de completar los vacíos que el libro álbum presenta para explorar los sentidos múltiples que los signos connotan. Así, se ponen en tensión los modos de leer tradicionales, que implican la mera decodificación de códigos verbales y visuales. A modo de las textualidades rupturistas, que ponen a prueba al sujeto que lee y lo invitan a ser coautor de las significaciones, el libro álbum se establece en esta línea literaria. Entonces, solicita que los lectores encuentren otras estrategias para su comprensión. Seleccionar para el aula libros álbum significa elegir textos desafiantes, abiertos y no explicativos. Se trata de producciones que invitan a los lectores (adultos y jóvenes) a participar lúdicamente en la construcción de hipótesis posibles sobre lo sugerido, que se configura en el vínculo palabra e imagen.

Bajour (2020) postula que el arte es un diálogo entre el decir y el callar. Hipotetiza que la imaginación, en gran medida, se sostiene en la construcción de lo no dicho, es decir, en las manifestaciones del silencio que diseña la literatura en general y la literatura infantil en particular. Ese silencio instalado en los textos por lo connotativo de la función poética del lenguaje presenta riesgos. En ese sentido, no debe ser sacralizado para que lo entiendan pocos: el propósito del rol docente en la selección literaria debería abrirlo al juego. Solo así, las prácticas de lectura en el contexto escolar podrían asumir “una mirada social que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas” (Bombini, 2006, p. 30). Sin embargo, tal como advierte Bajour, no basta con la elección de textos potentes “si cuando, en situaciones de

lectura compartida, se ponen en juego los modos de leer propuestos estos encarrilan los sentidos hacia senderos únicos o callejones sin salida imaginaria” (2020, p. 20). Así, la idea de “abrir el silencio” guarda relación con pensar espacios de apertura de la imaginación.

El docente como mediador de lecturas no solo debe seleccionar textos “difíciles” (Carranza, 2007), extraños o desafiantes, que impliquen la apertura del signo hacia un lugar de ambigüedad radical, sino que además deben propiciar la participación de los sujetos escolares y habilitar sus lecturas. Se trata de darle el espacio a las interpretaciones raras, herejes, enfrentadas a las lecturas oficiales o hegemónicas, que funcionan como dispositivos normalizadores. De este modo, las clases de lengua y literatura se diseñan como un lugar de intervenciones que se sublevan al discurso monológico. Esta concepción no considera a los géneros literarios por sus posibles implicancias formativas, utilitarias o moralistas. Si tenemos en cuenta la ambigüedad radical como característica intrínseca de la función poética que prima en el arte verbal, la selección literaria se hará en función de la ambivalencia en el mensaje. Para Carranza, hacer visible la literatura conlleva que el mediador literario indague y enseñe las posibilidades de significaciones múltiples que el texto brinda. Pero también, como propone Bombini, supone “pensar las prácticas del lectura en contexto” (2006, p. 27), que establezcan modos de leer diferenciados, por fuera de la norma o lo establecido.

La lengua es un animal salvaje

Según Nicolás Rosa, existe una lengua que, a través del uso, resiste a la dominación y la regulación: la lengua díscola. Podríamos resumir su propuesta en el siguiente enunciado: si la lengua nacional es un dispositivo de control, la lengua díscola- por ejemplo, la de los poetas- es un contra-dispositivo de profanación⁵ que resiste el carácter universal de esa lengua nacional y lo reemplaza por uno múltiple.

⁵ Seguimos en la línea de lo que plantea Agamben en *Qué es un dispositivo* (2014): profanar un dispositivo significa restituir al uso común y libre de las personas lo que ha sido capturado por los dispositivos. Es “el contra-dispositivo” (p. 22). Rosa menciona que la lengua díscola resiste dentro de las sujeciones que establece la lengua nacional. Esta lengua desobediente se encuentra dentro del uso y la libertad que el uso brinda es su modo de resistencia.

Por otro lado, Rosa reflexiona sobre el uso real de la lengua y explica que “en las sociedades modernas, la escuela fue el ámbito donde se intentó normalizar el uso, en oposición a la gramática y al diccionario que intentan normalizar la norma” (p. 65). Sin embargo, advierte que el uso es justamente indomable, díscolo, irreductible a la norma establecida. En un sentido, podríamos decir que el uso (la lengua díscola) opera de un modo carnalesco sobre esa lengua nacional, que intenta colonizar y funcionar como un dispositivo de sujeción respecto de aquellas lenguas vernáculas y de los diferentes idiolectos.

Retornamos a la poesía para decir que el lenguaje poético es un ejemplo que demuestra el uso de la carnavalización como un tipo de operación sobre la lengua nacional. Siguiendo a Rosa, cuando los poetas usan la lengua pervierten la gramática y las leyes sociales que la sostienen. Por eso la función poética tiene un carácter intrínsecamente ambiguo. Si el escritor ejerce el uso lingüístico de una manera libre, profana los cánones gramaticales, la norma y hace estallar la univocidad del signo.

La poesía es una textualidad particularmente productiva para que los docentes la compartan en el aula, en su rol de mediadores de lecturas. Como afirma Rosa, la lengua díscola se rige por la distinción y la diferencia (p. 71). Esto resulta propicio para pensar en diferentes cartografías semánticas, que no se limiten a un único significado posible. En ese sentido, las clases de prácticas del lenguaje y de literatura podrían pensarse también como mediadoras de instancias que abran las lecturas a la ambigüedad y que permitan leerla o explorarla.

Rosa cierra el ensayo con una metáfora de la lengua como animal salvaje:

La lengua es un animal salvaje, y si la norma tiende a domesticar, la poesía intenta liberarla de su cárcel, volver a los poderes creativos de la lengua, y por momentos desorganizarla, romper sus estratos, sus jerarquías, no hay creación dentro de la regla, la creación destruye la regla. (p. 75)

El lenguaje poético es irreverente, tiende a desobedecer y a rebelarse contra las normas y las órdenes. Creemos que allí radica la potencia que tiene la literatura de forjar lectores activos y creativos, que se apropien de los textos y les impriman nuevas perspectivas, itinerarios novedosos que muchas veces –por no decir siempre- carnavalizan los sentidos hegemónicos.

Considerar la literatura en términos de su ambigüedad radical intrínseca nos dirige a pensar en cómo se conforma el canon escolar, en particular, qué textos se

supone son los adecuados para llevar al aula de prácticas del lenguaje y literatura. Aquí, nuevamente, aparece el rol del docente y su posibilidad de revisar ese canon establecido. El mediador de lecturas es un sujeto lector situado en un espacio de tensión porque el canon es un “campo de poder donde distintas fuerzas luchan por imponer sus sentidos” (Piacenza, 2012, p. 123). En términos generales, podemos establecer dos posiciones opuestas en relación a cómo pensar el canon. Por un lado, existe la eventualidad de reproducir la obediencia a una lista de lecturas que posiblemente funcionen como dispositivos normalizadores de interpretaciones, es decir, aproximaciones legítimas a un texto. Por otro lado, si cada docente como mediador tiene a oportunidad de ser autor del currículum (Gerbaudo, 2011), esto es, artesano de sus propias clases, podría situarse por fuera de esa lista, pensarla críticamente e incorporar textualidades que permitan pensar la lengua como un animal salvaje, irreductible a la opción de un solo modo de lectura y exploración textual.

Así como la práctica de escritura poética intenta liberar la lengua de la norma que establece un solo significado para un significante, también el libro álbum puede entenderse como un contra-dispositivo que invita a los lectores –mediadores y estudiantes- a visualizar sentidos múltiples a partir del entramado plurisignificativo que instala el vínculo palabra e imagen.

Al decir de Ángela Patricia Mero Arévalo (2014), los libros álbum son textos multimodales espacialmente integrados. Esto significa que apelan simultáneamente a casi todos los sentidos de los lectores y les exigen demandas cognitivas distintas de las que pide, por ejemplo, el código escrito. Asimismo, en la multimodalidad, un elemento no predomina más que el otro, sino que interactúan en la simultaneidad, afectando así las producciones de significados. Imagen y escritura se presentan integrados y es esa anexión la que invita a los sujetos secundarios a adentrarse en la lógica del lenguaje multimodal, que transforma la lectura en un momento interactivo. En ese sentido, la autora expresa que “es imperativo señalar la importancia de generar procesos de alfabetización multimodal en el ámbito de la educación formal desde los primeros años de escolarización, con el fin de responder a las necesidades del nuevo panorama comunicativo” (p. 54). La era tecnológica, en la que la imagen tiene un papel fundamental, configura constantemente nuevas

prácticas de producción de significado. Por ello, este género se presenta como una posibilidad de integrar en el aula lecturas que coincidan con las transformaciones dadas en las experiencias comunicativas actuales de los sujetos.

Por otra parte, tanto la poesía como el libro álbum no solo son contradispositivos porque restituyen a los lectores el uso libre y múltiple de las palabras y las representaciones lectoras, sino porque también plantean otros modos de leer. Una de las maneras de leer que plantea el libro-álbum es

[...] el de la detención, propia del gesto de la lectura poética. Pero al ser una forma de lenguaje que por otra parte desliza el acto de leer en el devenir de las páginas, vinculadas por formas diversas del arte de narrar con palabras e imágenes, la espera se combina con el movimiento secuencial [...] Este ritmo que se balancea entre la pausa y el avance [...] es el eje sobre el que algunos textos construyen lo no dicho, lo sugerido, lo revelado a medias: el silencio. (Bajour, 2016, p. 24)

En la literatura, lo connotado abre el juego hacia nuevas dimensiones que involucran interpretaciones activas y lúdicas. La ambigüedad radical propia de la función poética, que no se reduce solo a la poesía, convoca a elegir textos que permitan abrir el canon. Como ya mencionamos, los libros que se consideran difíciles por su imposibilidad de cerrarse o ser abarcados en una única interpretación, son los que favorecen y disponen la multiplicidad de lecturas y modos de leer.

Conclusiones

Este trabajo se presenta como una propuesta reflexiva en torno al vínculo entre la teoría literaria y la práctica docente. Consideramos que ambos campos deben establecer una relación interdependiente, pudiendo elaborar así sugerencias y propuestas concretas para la selección de textos literarios en el contexto áulico. Dentro de la elección de un corpus de trabajo, sería enriquecedor configurar un conjunto de lecturas diversas y plurisemánticas, que permitan a sus lectores experimentar modos de leer otros, no impuestos.

Tanto Jakobson como Rosa advierten y relevan el carácter radicalmente ambiguo de la función poética. Esta condición intrínseca del arte verbal permite pensar en la posibilidad que tienen los lectores y los mediadores literarios de experimentar los textos, habilitar (se) la multiplicidad de significados, diseñar y permitir la apertura de la imaginación.

Como menciona Rosa, las palabras dicen lo que dicen pero también lo que no dicen y más de lo que dicen. Y para esto se necesita una “esquizolectura” (p. 70). La repetición del verbo “dicen” recrea la idea de la potencia infinita de significaciones que un texto representa. La lectura “esquizo” es una forma de leer el discurso poético, un modo de habitar ese lenguaje que se crea destruyendo las reglas, transgrediéndolas, y proponiendo un uso libre de la lengua, es decir, expresiones díscolas.

Ambos ensayos establecen que la poesía no es un lenguaje caído sino una escritura significativa. Jakobson propone traer la función poética al campo de la lingüística para estudiarla y franquear los límites gramaticales. Asimismo, le presta atención al plano semántico y a la relación entre el sonido y el sentido. En ese “entre”, que es suspenso y vacilación, existe la condición múltiple de la poesía.

Por su parte, el libro álbum requiere una lectura en movimiento, que se balancea entre la pausa y el avance. Entre la detención y el progreso se forma el silencio, que merece ser explorado e intervenido, y no sacralizado o ignorado.

La ambigüedad radical de la función poética es una herramienta teórica ineludible en la formación pedagógica si queremos que la literatura sea experimentada de manera significativa por los estudiantes en el aula. Creemos que la tarea docente tiene que funcionar como mediadora de lecturas polisemánticas para que las clases de prácticas del lenguaje y literatura dejen de ser un dispositivo normalizador de interpretaciones univocas o hegemónicas. En ese sentido, se trata de confiar en la capacidad de los lectores escolares para que puedan construir significados personales y brindarse a las posibilidades imaginativas.

Asimismo, la conexión entre la teoría literaria y la práctica docente resulta insoslayable para diseñar aulas que se configuren como un contradispositivo que le devuelva a los sujetos escolares el uso común y libre de aquello que fue capturado por los dispositivos normalizadores de modos de leer. La teoría tiene que pensarse no en un estéril sentido aplicacionista o diseccionista, sino como una caja de herramientas que ayude a interrogar, problematizar e indagar lo instituido, normalizado o aprendido (Gerbaudo, 2011b; Bombini, 2012), de modo que sea un punto de apoyo para enriquecer experiencias áulicas de lectura.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo*. CABA: Adriana Hidalgo editora.
- Bajour, C. (2016). Estrategias de distancia e intercambio entre palabra e imagen. En *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. (2020). Literatura, imaginación y silencio: lo no dicho como lugar de encuentro entre lectores. En *Literatura, imaginación y silencio. Desafíos actuales en mediación de lectura*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Bajtín, M. (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza.
- Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: UNL.
- Bombini, G. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En *Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Biblos.
- Carranza, M. (marzo, 2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Revista Imaginaria*. 202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum. Una reinstalación política y teórica necesaria. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gerbaudo, A. (2011b). Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa). En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.
- Jakobson, R. (1975). XIV. Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de grado presentada en la Universidad Nacional de La Plata. En *Memoria académica*. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Melo Arévalo, P. (agosto, 2014). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum. *Folios de Humanidades y pedagogía*. 2.

Recuperado

de:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2555/236>
[8](#)

Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. *En Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Rosa, N. (2006). Una lengua díscola. *En Relatos críticos: cosas animales discursos*. Argentina: Santiago Arcos Editor.