

Una lectura sobre las prácticas de lectura de los textos de enseñanza Secundaria de Lengua y Literatura: apuntes preliminares de un Proyecto de Investigación

A reading about the reading practices of texts for teaching Language and Literature in High Schools: preliminary notes of a Research Project

Ximena Picallo

UNPSJB-ILLPAT-GITyPC

xpicallo@yahoo.com

Guido Gallardo

UNPSJB-ILLPAT-GITyPC

yo-guido@hotmail.com

Carolina Borquez Cioffi

UNPSJB-ILLPAT-GITyPC

carolinabciolffi@gmail.com

María Florencia Olivero

UNPSJB-ILLPAT-GITyPC

florenciaolivero83@gmail.com

Resumen

El texto compartirá los problemas, hipótesis, objetivos y avances del P. I. “Tram(p)as textuales: una lectura sobre las prácticas de lectura de los textos de enseñanza Secundaria de Lengua y Literatura” que llevamos adelante desde el año 2013 un grupo de profesores y alumnos de la UNPSJB. Este proyecto se propone describir, sistematizar y analizar las prácticas de lectura o modos de leer de los textos educativos de la Educación Secundaria pertenecientes al área de Lengua y Literatura; en función de determinar los modelos de lectura que están siendo canonizados desde las políticas



educativas estatales; y, por ende, la concepción de literatura que circula en estas instituciones educativas. El análisis se enfocará en determinar qué posturas epistemológicas subyacen en estos modelos de lectura, cuál es el canon crítico que explícita o implícitamente diseña al objeto de estudio denominado literatura y qué implicancias y relaciones tienen estas prácticas con los proyectos culturales y políticos hegemónicos. El proyecto se centra en analizar los alcances de estos modelos de lectura, los conceptos y categorías que circulan en ellos, las afiliaciones que estos explicitan, detentan o esconden y, por ende, la definición de campo y frontera disciplinar en las prácticas de lectura legitimadas desde los textos de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria.

Abstract

The text will show problems, hypothesis, goals, and progress made during the Investigation Plan named "Textual patterns -and traps-: a reading about the reading practices of texts used for teaching Language and Literature in High Schools" that has been carried out since 2013 by a group of professors of Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). This project is intended to describe, systematize and analyse reading practices of high school teaching texts from the Language and Literature department to determine reading models that are being canonized from State education policies and, therefore, the concept of literature that spreads in these educational institutions. The analysis will focus on determining what epistemological positions underlie these reading models of reading, which is the critical rule that explicitly or implicitly shapes the subject matter referred as Literature and what implications and relations these practices have cultural and dominant political projects. These project focuses on analyzing the scope of these reading models, the concepts and categories around them, the affiliations that they explicit, have or hide, and therefore, the definition of field and boundaries of discipline in reading practices legitimated by high school Language and Literature texts.

Palabras clave

Literatura, Enseñanza, Manuales, Teoría literaria

Key words

Literature, Education, Manuals, Literary Theory

I.

Las presentes notas quieren compartir los problemas, objetivos y avances del P. I. "Tram(p)as textuales: una lectura sobre las prácticas de lectura de los textos de enseñanza Secundaria de Lengua y Literatura" que estamos llevamos adelante desde el año 2013 un grupo de profesores y alumnos de la UNPSJB. El objetivo es, en primer lugar, determinar los modelos de lectura presentes en los textos educativos de la Educación Secundaria pertenecientes al área de Lengua y Literatura. A partir de establecer esos modelos de lectura, el siguiente objetivo es determinar qué posturas teórico epistemológicas les subyacen, cuál es el canon crítico al que explícita o implícitamente se refieren y qué implicancias y relaciones tiene estas prácticas con los proyectos culturales y políticos hegemónicos. Por último, nos proponemos analizar los alcances de estos modelos de lectura, los conceptos y categorías que circulan en ellos, las afiliaciones que estos explicitan, detentan o esconden y la definición de campo y frontera disciplinar en las prácticas de lectura legitimadas desde los textos de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria.

La motivación central que generó esta investigación está vinculada, en primer lugar, al reconocimiento de la función social de la educación literaria como una de las formas de transmisión, organización e intervención en los significados y valores de toda formación social y política. Sin lugar a dudas, este reconocimiento implica, también, entender que la educación literaria pacta, implícitamente, con la intencionalidad de imponer y legitimar esos valores y esos significados a partir de sistematizar y canonizar hábitos y prácticas de lectura. En segundo lugar, nos interesa analizar esas prácticas de lectura legitimadas

desde los textos de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria para leer no solo sus determinaciones epistemológicas sino también las continuidades y las fracturas, las genealogías ocultas y los procesos de legitimación que circulan en esos textos. En definitiva, enfocar el problema no solo en torno a qué se lee sino a cómo se lee y por qué.

El vínculo entre educación y literatura está en los orígenes mismos de los estudios literarios; más aún, fue este vínculo el que los genera como disciplina y el que provoca la necesidad de definir, en tanto otorgar estatuto científico, prácticas de lectura, es decir, métodos y teorías que precisen y legitimen al objeto postulado para enseñarse. Sin duda, en esa legitimación diseminan también una concepción cultural e ideológica.

Los Estudios Literarios son un campo disciplinar en el que la discusión en torno a las fronteras y alcances de su objeto de estudio continúa sin producir un consenso. Por lo cual, se siguen construyendo y deconstruyendo categorías, definiciones y metadiscursos que la expliquen, circunscriban o legitimen. Estos metadiscursos (o teorías) históricamente se han producido a partir de diferentes posturas científicas, culturales, ideológicas y políticas. La teoría literaria surge, en principio, como una herramienta capaz de resolver los problemas disciplinares a los que se enfrentaba la literatura: definir un objeto y una metodología de estudio que le otorgase estatuto de ciencia objetiva y disciplinada para alejarse de una tradición crítica impresionista y constituirse como una disciplina factible de ingresar a las instituciones educativas; y por la necesidad de producir un conocimiento considerado válido. Así surge, en nuestro campo disciplinar, un nuevo espacio, el teórico



académico, que se torna cada vez más técnico, incorporando modos y formas de análisis más especializados: prácticas de lectura autorizadas y validadas como tales en función de formar parte del discurso sistematizado de una teoría literaria. Y ello no ocurrió sino hasta fines del siglo XIX y principios del XX. Momento en que estas prácticas que antes formaban parte de un humanismo ético general asociado a la reflexión moral, cultural y religiosa, adquirieron un estatuto disciplinar específico: el de la crítica literaria como discurso especializado y autónomo.

En el siglo XIX, fue Matthew Arnold¹ quien, preocupado por la desintegración de la *totalidad orgánica* provocada por la pobreza cultural de la clase media, insistió en la necesidad de la enseñanza de la literatura en las escuelas del Estado como medio para salir de la crisis ideológica en la cual estaba hundida la sociedad desde que la religión había dejado de cohesionarla. Arnold creyó firmemente en que el poder de la cultura era potencialmente el poder del Estado. Por ello, consideró que la literatura era el espacio ideal para reproducir, difundir y legitimar una cultura nacional (estatal), sobre todo si se la asumía como un hecho que revelaba verdades *universales y esenciales* de la *naturaleza humana*. Por esta razón, Arnold sostuvo que el poder *humanizador* de la literatura era el único capaz de homogeneizar –helenizar– a la sociedad en su conjunto (Arnold, 1993: p. 79). A principios del siglo XX, fue Frank Raymond Leavis quien, retomando el legado de Matthew Arnold, volvió a insistir en que la enseñanza y el estudio de la literatura era una precondition necesaria para la riqueza de una sociedad. El proyecto de Leavis puede sintetizarse en el diseño de una práctica de lectura: el *close rea-*

ding o *lectura metódica*. Esta práctica de lectura era la herramienta que permitía al crítico reestablecer los valores humanos universales que, según su consideración, atesoraban las obras literarias; y, a la vez, la que le otorgaba a los estudios literarios un método acreditado en tanto su *objetividad*.

De esta manera, la crítica literaria que ya existía como *práctica de lectura* (no *modélica*) encargada de la interpretación de un texto (en torno al autor, el contexto cultural o histórico), se desplaza hacia una teoría literaria en el momento en que se crea un modelo pensado en función de un procedimiento sistematizado de lectura de textos. Es decir, pasamos de la lectura de un texto individual a la crítica de esa lectura hasta llegar a la elaboración de un sistema (la teoría literaria) que pudiese explicar esas lecturas y los textos leídos de esa forma. El procedimiento se desplaza de una lectura no sistematizada de un texto a una lectura acreditada, hasta llegar a la aprobación de este tipo de lectura como modelo. Estos desplazamientos están íntimamente vinculados con la institucionalización educativa de los Estudios Literarios, ya que esos modelos de lectura le proporcionaron a la disciplina la legitimidad científica requerida.

Esas prácticas de lectura, en principio no tenían un estatuto de discurso especializado y autónomo, sino que formaban parte de un humanismo ético general, asociado a la reflexión moral, cultural y religiosa. No fue sino hasta fines del siglo XIX y principios del XX que estas prácticas adquirieron un estatuto disciplinar específico: el de la crítica literaria como discurso especializado y autónomo; y que el antes humanismo ético general mutará en humanismo liberal. Bajo los principios del humanismo

liberal, correlato cultural, educativo y científico del colonialismo, se diseñan los fundamentos epistemológicos de la crítica literaria de finales de siglo XIX y principios del XX y, por lo tanto, los hábitos de lectura y las prácticas de enseñanza de esa incipiente disciplina. Más precisamente, fue este humanismo liberal el que permitió esencializar y legitimar el eurocentrismo colonialista en los principios epistemológicos de la crítica literaria. Y lo hizo en la medida en que contribuyó a diseñar una práctica de lectura que planteaba no solo que la literatura –europea– contenía, preservaba y expresaba las verdades *universales* de la *naturaleza humana*, trascendiendo toda particularidad histórica; sino también que proponía que el objetivo de la crítica literaria era mediar, desinteresadamente, entre el texto y el lector en función de crear mejores seres humanos, es decir mejores ciudadanos, es decir mejores europeos. En otras palabras, la literatura –europea– era la que preservaba y atesoraba los *valores humanos universales*, y la crítica la herramienta necesaria para develarlos. En consecuencia, creemos posible afirmar que la sistematización e institucionalización de este discurso especializado y autónomo, y la educación literaria surgida de él, no solo se enmarcan dentro del mismo clima ideológico del contexto colonial, sino que también se tornan en aliadas de este proceso cuando comparten y diseminan las nociones y valores de la educación humanista liberal. Un brevísimo análisis del listado de las nociones y los conceptos que hemos utilizado en la breve historización del proceso de desarrollo de este particular campo disciplinar que hasta aquí hemos presentado, nos permite poner en evidencia la alianza colonialismo / estudios literarios. Ese listado incluye, en primer lugar, una noción de literatura que jerarquiza los textos *escritos* por su-

jetos europeos y desjerarquiza todo texto producto de los no-europeos porque implica un conocimiento anterior, inferior y sin validez. Continúa con la necesidad de los estudios literarios de constituirse como ciencia *objetiva*, lo que supone un objeto de estudio transparente, lingüísticamente traducible y observable, y un sujeto de conocimiento a priori neutro e incontaminado y puesto-a-la-representación (Follari, 2000). Sigue con las nociones de *verdad universal* y *esencial*, por las cuales debemos entender europea; las nociones de *valor humano universal* y de *naturaleza humana* que asimilan lo humano a lo europeo y la jerarquizan por sobre las restantes comunidades que habitan el planeta; y, por último y en consecuencia, el corolario de que todo conocimiento válido se produce en Europa/Occidente.

Esta *práctica de lectura* ejerció, hasta hace muy poco tiempo, una soterrada influencia sobre la enseñanza de la literatura. A pesar de que en la actualidad sus principios han sido deconstruidos a causa del escepticismo reinante en torno al concepto humanista de identidad humana esencial, y de que su prestigio, por ende, ha quedado en el olvido, sus postulados acerca de la literatura aún resuenan en los pasillos del mundo académico. Entonces, entendiendo al colonialismo como un proyecto de poder y control que atravesó todas las prácticas y discursos y que, por ende, subyace en los modelos de lectura que fueron canonizados desde las políticas educativas estatales, consideramos que este ha dejado una marca indeleble sobre la conformación de campo de los Estudios Literarios y sus hábitos de lectura. Sin duda estamos pensando en términos de colonialidad y más precisamente de colonialidad del saber. En tanto se sistematizan y canonizan prácticas de



lectura, modos de leer que construyen metarrelatos arbitrarios e intersubjetivos que articulan valores ideológicos y estéticos estableciendo un concepto de literatura adecuado a los intereses de una élite, de un proyecto político, ideológico o nacional.

Proponemos, entonces, el siguiente razonamiento: la enseñanza de la literatura es un producto del mundo moderno; en consecuencia, la colonialidad subyace, invisibilizada, en sus tramas epistemológicas e institucionales. Según Edgardo Lander, con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino también la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2011, p. 16). La categoría de colonialidad a la que hacemos referencia es aquella que, siguiendo los postulados de Aníbal Quijano, remite a la estructura de dominio subyacente al control ejercido durante la colonización; que permanece y se extiende –en múltiples dimensiones y regiones– una vez acabada esta. Esta categoría refiere a las herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado; y subraya, también, su vínculo constitutivo con la modernidad, ya que no solo la colonización europea es fundamental para entender la emergencia de las principales instituciones modernas entre los siglos XVI y XIX (el capitalismo, la ciencia, el arte, el Estado) sino que también todos los procesos de modernización en las periferias han sido mediados por la *lógica cultural* de las herencias coloniales. En el texto paradigmático del pensamiento decolonial latinoamericano, Quijano propone que:

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de domina-

ción en el mundo actual una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global. [...] Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. Tal coetaneidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad-modernidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. (Quijano, 1992, pp. 440-441)

Las herencias coloniales de América Latina perviven contemporáneamente en por lo menos tres áreas complementarias: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida. Áreas que se corresponden con las tres categorías centrales elaboradas por el grupo Modernidad/Colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. La colonialidad del saber, que nos interesa particularmente en este análisis, refiere al modo en que la racionalidad tecnocientífica operó históricamente como un factor determinante en la generación y expansión del colonialismo europeo y al hecho de que se convirtió desde el siglo

xviii en el único modelo válido de producción de conocimientos, dejando por fuera cualquier otro tipo de *epistemes*. La expansión colonial europea en las Américas supuso un combate contra la multiplicidad epistémica del mundo y la imposición de una sola forma válida de producir conocimientos, tenida desde ese momento como universal.

En síntesis, cuando convocamos a pensar en términos de colonialidad nos estamos refiriendo a la conceptualización que al respecto hace Aníbal Quijano: un patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista. Según este autor, la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta hoy día como su secuela (Quijano, 2007, pp. 79-92). Entonces, y siguiendo este razonamiento, el proyecto colonialista no solo tuvo efectos culturales y epistémicos sino que también permeó los saberes que habitamos, en tanto estos adquirieron su estatuto académico bajo los principios de este modelo. Es decir que, parafraseando a Bill Ashcroft, la institucionalización académica de los Estudios Literarios no solo se enmarcó dentro del contenido ideológico del contexto colonial, sino que también se tornó en una aliada de los administradores coloniales disimulándose en los supuestos de una educación liberal. De hecho, este autor sostiene que la historia de los movimientos literarios y críticos del siglo xx está profundamente determinada por su interacción con el imperialismo. Con mayor precisión, el desarrollo de uno está intrínsecamente relacionado al desarrollo del otro; en primer lugar, desde un nivel utilitario, como propaganda; y, en segundo lugar, a un nivel inconsciente, como espacio donde se instauran los prejuicios sobre la otredad y se reafirman las nociones de identidad (Ashcroft, 1989, pp.153-199).

Por ello, pensar al colonialismo como un ejercicio textual nos permitirá no solo analizar las prácticas de lectura que diseñó y los modos en que estas legitimaron sus valores y sus principios; sino también pensar sus posibles ecos o rupturas en las prácticas de lectura que contemporáneamente son canonizadas en la Educación Secundaria. Continuar pensando, como nos señala Quijano, en términos de colonialidad para analizar las secuelas de este modelo y sus posibles superaciones.

Esos ecos, continuidades, desvíos o rupturas están presentes en lo que Miguel Dalmaroni refiere cuando platea en un texto reciente:

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, p.3)

Determinaciones 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 se pautan desde una relación casi inexistente entre las universidades y las escuelas secundarias, determinaciones que circulan en esos "otros textos" (los manuales de Lengua y Literatura) que son centrales para la comunidad de lectores a la que refiere Dalmaroni; pero sin embargo inexistentes en las bibliografías universitarias o,

peor aún, inexistente el mundo universitario en la construcción de esos textos. Determinaciones que diseñan prácticas de lectura a través de otras instituciones o agentes: los medios de comunicación y el mercado editorial. Estas prácticas de lectura entendidas como un conjunto de ideas, principios, normas y hábitos se sedimentan a lo largo del tiempo como modelos compartidos y no cuestionados. Estos modelos de lectura se transforman en el canon crítico circulante, convirtiéndose entonces en un instrumento de control social, en tanto se arrojan la facultad de dirigir no solo qué leer sino también cómo leerlo.

La investigación que llevamos adelante y que presentamos en estas notas no solo piensa desde el campo de la teoría y de la crítica literaria, deteniéndose particularmente en los aportes de la crítica poscolonial y de los más recientes del pensamiento decolonial latinoamericano, sino que también incursiona en el campo de investigación que vincula la literatura y la enseñanza. Al respecto, es central el artículo de Analía Gerbaudo “Literatura y enseñanza”; texto en el que caracteriza las líneas de investigación dominantes que se identifican en el campo de la didáctica específica de la literatura en Argentina y el conjunto de discusiones y de polémicas que lo atraviesan (y cuya emergencia confirma la consolidación de este campo de investigación durante los últimos años). Gerbaudo organiza estas líneas dominantes en cuatro grandes grupos según el tipo de problema del que se ocupan, a saber: la narración de prácticas propias, las construcciones en zona de borde disciplinar, las reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura y los trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención (Gerbaudo, 2009, p. 165). El desarrollo que hace de cada uno de estos

grupos incluye los puntos a favor y los puntos en contra, el conjunto de discusiones y de polémicas que se traman en torno a cada uno de ellos y una nómina de los investigadores cuyos trabajos se destacan. El segundo grupo aborda problemas cuya resolución demanda una zona de contacto disciplinar en la que confluyen distintos desarrollos teórico-epistemológicos:

Llamo *zona de borde* a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la *transdisciplinariedad* (Gerbaudo, 2009, p. 171).

En esta zona, ubica a aquellos trabajos “que realizan aportes a cuestiones del campo de la didáctica de la literatura sin *pertenecer* a él” (Gerbaudo, 2009, p. 171). Nuestra propuesta de análisis se ubica en esa *zona de borde* señalada por Gerbaudo y a su vez comparte el interés y la preocupación por reinventar

las categorías que nos son útiles para desarrollar proyectos que ayuden a analizar las preguntas que nos impone nuestro contexto de actuación y, cuando es factible, acercar respuestas. Situarse en esta posición supone valorar la *apropiación categorial y metodológica* en contraste con la *aplicación* (Gerbaudo, 2009, p. 166).

Por último, colocada así en el marco de esta problemática, nuestra investigación no puede dejar de referir a, ni de compartir las preocupaciones de Gustavo Bombini. Fundamentalmente, aquella que subraya la existencia de una *deuda*, de una cuenta pendiente de quienes trabajan en el área de teoría literaria; de

ella se han hecho cargo, en el ámbito nacional, pensando y escribiendo desde esta *zona de borde*: Jorge Panesi, Miguel Dalmaroni y Daniel Link. Ellos han construido categorías útiles situadas entre la didáctica de la literatura y la teoría y la crítica literaria y nos han recordado que la teoría literaria es la que está –consciente o inconscientemente– en el centro de las decisiones de textos y docentes a la hora de componer el objeto de estudio. Deuda que, entonces, nos compele y nos instala en esta *zona de borde* que menciona Gerbaudo y que pretendemos saldar solo parcialmente con el aporte que, en nuestra opinión, presupone el análisis de los modelos de lectura que circulan en esos textos ambiguos, fronterizos y desatendidos por los Estudios Literarios: los manuales de Lengua y Literatura.

II.

Gustavo Bombini, fuertemente influenciado por los trabajos de Josefina Ludmer y el boom teórico de los años '80, es quien planteó la notoria ausencia de reflexión teórica en torno a la enseñanza de la literatura y propuso pensar en términos de *modos de leer*, en tanto prácticas de lectura socioculturales y no modelos teóricos instrumentales (Bombini, 2009, pp. 76-92). Josefina Ludmer, en el "Prólogo" de 1984 a su libro *Cien años de soledad: una interpretación*, anticipó lo central del planteo de Bombini: pensar, por un lado, "por qué se usan determinadas concepciones para leer, qué conocimiento se produce y sujeto a qué intereses" (Ludmer, 1972, p. 5); y, por el otro, "los usos interpretativos que se da a la literatura y los lugares institucionales desde donde se lee" (Ludmer, 1972, p. 7). A Ludmer le interesaba comprender qué modos de leer desplegaba la crítica literaria, con qué fines, desde qué

concepciones de la cultura, y también cuál era el lugar del escritor y del mismo crítico en la sociedad. Estos intereses fueron los que Bombini retomó al momento de definir la categoría *modo de leer* y las preguntas a partir de las cuáles se construiría:

Se trata de dos preguntas, cada una de ellas desdoblada; la primera pregunta es qué se lee y qué se lee en dos sentidos. En principio, qué se lee, qué hay en un texto, en un sentido material [...] y la segunda pregunta sería qué sentido se lee en lo que se lee [...] La segunda pregunta es: desde dónde se lee, por supuesto, esta segunda pregunta está interrelacionada con la primera; es decir, qué lugares reales o imaginarios asume el crítico –pero también el profesor, como un tipo de crítico– cuando lee (Bombini, 2009, p. 79).

Paréntesis, nota a pie o digresión, quisieramos a esta altura de lo expuesto explicitar parte del subtexto que atraviesa nuestras reflexiones. Partimos de una deuda, aquella que históricamente ha mantenido la teoría literaria con la enseñanza de la literatura; pero, sin duda, esta deuda nos interpela en tanto la teoría literaria en nuestro país también habitó los márgenes y las ausencias. Por los años en los que escribe, Bombini estaba aún desprendiéndose de años de silencio impuesto y de continuidades solo de "catacumbas"². Su preocupación, que atravesó los ámbitos de la teoría literaria y de la práctica profesional, fue síntoma del clima reflexivo que dominó el campo literario en las décadas del '80 y del '90. Es un claro ejemplo de ello, la ya mítica conferencia que Jorge Panesi leyó en el año 1996, justamente, en el "Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores", organizado por la Universi-



dad Nacional del Litoral: “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. A partir del título podemos inferir que los modos de leer estaban en el centro de las reflexiones de Panesi y que estos le importaban en tanto entendía que estaban en relación directa con la práctica profesional de los profesores. Por ello, comienza así, provocadora y directamente, su conferencia:

Hay una manera típica y errada de enseñar literatura en la era de la interconexión mundial, cuando los complejos informativos y culturales están en un aparente “alcance de la mano». Es un modo bastante extendido que muestra un inequívoco acorralamiento de quienes deben transmitir esos extraños discursos prestigiosos llamados «humanidades»: ya a nadie extraña si el profesor de literatura apela a las películas de moda, si analiza historietas, noticieros televisivos, teleteatros, o cuanto supone que puede mover el interés inmediato de sus alumnos en favor de la literatura. Si los medios masivos de comunicación no le interesan, o si los recursos tecnológicos de su escuela son escasos, buscará incluso en el repertorio de la actualidad mercantil, en la lista de *best sellers* literarios hispanoamericanos, aquellos textos que han llegado al oído de los adolescentes por medio del rumor periodístico, el reportaje, o la adaptación cinematográfica, y los enseñará para despertar un interés ya previamente enajenado. Pero esta no es solo una salida desesperada de pedagogos que deben enseñar algo inenseñable: el valor cultural de unos textos y de unos nombres cuyo fervor solo profesan hoy un círculo de expertos o de iniciados; también la crítica literaria académica tiende a practicar una mezcla, un híbrido que se amplía hasta abarcar zo-

nas de la cultura popular, la antropología, la sociología, la historia, o la comunicación. Dije que se trataba de un modo errado porque la literatura (sea esta lo que fuere) cumple allí el papel incómodo de aparecer como una invitada sin credenciales, temerosa de franquear el umbral que la separa del cuarto de los criados, y acceder al banquete ruidoso en el que seguramente será desdeñada. El privilegio de la literatura (si es que le queda alguno) consiste en su relación distanciada con lo inmediato, lo cual es semejante a decir: en conexión imprevisible con los contextos vitales de la actualidad. En esa distancia consiste su dificultad pedagógica; y en la extrañeza estrábica con que mira, su capacidad de arrancar a los lectores de la confortable trampa de la inmediatez instituida y conforme (Panesi, 2014, p. 322).

La relación que plantea entre teoría, literatura y enseñanza se aleja del uso aplicacionista de la teoría como receta universal para leer toda literatura. Este uso invisibiliza el espesor histórico y cultural de los textos convertidos en un conjunto más o menos previsible de “mecanismos” automatizados. Da cuenta de la excesiva confianza que hemos tenido en la lingüística y en el “metalenguaje universal” que nos propuso, el cual aseguraba cómo leer “científicamente” la literatura. Este también es el gesto de Daniel Link, quien en su texto *La chancha con cadenas. Doce ensayos de literatura argentina* (1994), al igual que Panesi, se distancia de un *modo de leer* de descripción teórica inmanente o de interpretación puramente subjetiva; y también, al igual que Panesi, subraya su vínculo con la literatura desde su práctica profesional: “Una de las relaciones que suelo entablar con la literatura, la del crítico, es decir: la del profesor”

(Link, 1994: 7). Si bien, esta genealogía es más extensa de lo aquí referido, quisiéramos por último referir a los trabajos de Analía Gerbaudo y a los de Miguel Dalmaroni. Gerbaudo, con su texto *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2006), nos proporciona un detallado estado del arte del vínculo entre la enseñanza de la literatura y el campo de la teoría y la crítica literaria y aquellos que también nos brinda en tanto modos de leer a Jacques Derrida, o en los que se centra en el análisis de los programas de cátedra de los “críticos profesores” que han enseñado en las áreas de Literatura Argentina y Teoría Literaria en las universidades de nuestro país desde que se reinstala la democracia. Dalmaroni, por su parte, no solo incluye en su libro *La investigación Literaria. Problemas iniciales de una práctica* del 2009, la relación entre literatura y enseñanza en el campo de los estudios literarios, sino que también en su anterior obra *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado* (2006), subrayó que el trabajo del crítico en las universidades públicas se sostiene porque formamos profesores para la escuela secundaria:

Al respecto, quisiera subrayar desde ya que, aunque la historia de la enseñanza de la literatura no es el tema de este libro, la importancia de los escritores y problemas de que me ocupo podría medirse por la conexión que tuvieron no solo con el Estado en general sino sobre todo con el lugar de la literatura en la educación pública. A su vez, sería relevante que nosotros mismos volvamos una vez más a estos temas porque en la Argentina la mayor parte de los críticos literarios o culturales trabajamos como profesores de futuros profesores de literatura: escribimos crítica

porque enseñamos literatura en las universidades; y allí, casi todos nuestros alumnos se preparan para trabajar como docentes de lengua y literatura en la escuela secundaria. (Dalmaroni, 2006, pp. 19-20)

Súmanse a estos textos los últimos artículos del autor en los que trata particularmente estos temas: “Leer literatura: algunos problemas escolares” o “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”, ambos del año 2011 y centrados en los modos de leer que venimos refiriendo.

Como vamos viendo, el vínculo de la teoría literaria con la enseñanza de la literatura está ineludiblemente arraigado en las prácticas de lectura, en los modos de leer; ya que la teoría literaria se materializa, justamente, en ellos. Recordemos, al respecto, el desplazamiento al que ya hemos hecho referencia: la crítica literaria que existió desde la antigüedad clásica como práctica de lectura (no modélica) abocada a interpretar un texto (en torno al autor, el contexto cultural o histórico), se desplaza hacia la teoría literaria en el momento en que crea un modelo pensado en función de un procedimiento sistematizado de lectura de textos. Ahora bien, no hay que perder de vista que esos modelos de lectura implican no solo una concepción literaria, sino también una concepción cultural e ideológica.

III.

Detengámonos, luego de todo lo expuesto, en un aspecto que sin duda ha estado presente hasta el momento pero que debe ser precisado más aún: la definición y los alcances de la categoría *modo de leer* o *práctica de lectura*. Cuando hacemos



referencia al concepto de modo de leer o práctica de lectura inevitablemente parecíamos estar aludiendo al proceso cognitivo de la lectura. Sin embargo, en nuestra investigación y, particularmente, en este texto, esta categoría adquiere otra connotación dado que deslindamos el campo referente a la actividad de lectura. Sin lugar a dudas, este concepto ha suscitado las más amplias definiciones; aun cuando parece estar claramente especificado, tal como sucede en las notas precedentes. El objetivo es delimitarlo, en tanto detenernos en los aspectos que hacen a la lectura de literatura; a saber y en palabras de Carolina Cuesta: “la dimensión histórica y sociocultural de su lectura y las reflexiones teórico literarias que los sujetos realizan a la hora de fijar sentidos en los textos literarios” (Cuesta, 2003, p. 1).

Ha sido llamativo, en el proceso de nuestra investigación, la poca producción con la que nos encontramos acerca de los diversos modos de leer textos literarios de los sujetos que no tienen una formación literaria específica. Si bien se han producido muchos estudios sobre comprensión lectora, dado que la formación de lectores es una preocupación central del sistema educativo, la mayoría de ellos se enfocan desde corrientes lingüísticas enmarcadas en estudios cognitivos, textuales o comunicacionales. Estos enfoques sobre la lectura parten de la base de que leer es tan solo, o en principio, una actividad mental, uno de los tantos aspectos que imbrican el desarrollo del lenguaje como capacidad psíquica. Por otro lado, son escasas las producciones que abordan aspectos que hacen a la lectura de literatura en tanto su especificidad. Cuando decimos especificidad, nos referimos, sin duda, a los modos de leer textos literarios; es decir, a la relación que dichos modos mantie-

nen con la teoría literaria que es la que les proporciona, la que materializa los modelos de lectura. Un modo de leer implica una postura epistemológica sobre esta actividad; no necesariamente especificada pero sí presente. Y su presencia es fundamental en los textos específicos de formación de lectores que nos ocupan: los manuales.

Los modos de leer, esos modelos de lectura que llevamos al aula suponen prácticas de lectura de literatura no solo conservadas y retransmitidas históricamente sino también consensuadas social, cultural y académicamente. Como señala Gustavo Bombini, la escuela ha transmitido y transmite “ideologías arraigadas” que conllevan “tradiciones escolares de lectura”, en tanto, “aparato interpretativo y canon de lecturas propiamente escolar” (Bombini, 1996, 214). Modos de leer que siguen operando en las experiencias de lectura posteriores. Este “aparato interpretativo escolar”, como lo llama Bombini, es el modo de leer institucionalizado, pero que a su vez trasciende a la escuela. Martina López Casanova, al igual que Bombini, considera que el modo de leer literatura en el ámbito escolar es hegemónico y unívoco, que “todo se lee de la misma manera, con las mismas claves” (López Casanova, 2005: 30), y que se vincula con las siguientes representaciones: la narrativa es “reflejo” de lo real (sobre todo de la vida del autor) y “mensaje” ético o moral destinado al lector universal; el autor es un individuo atemporal, aislado del contexto; el valor del texto pasa por lo emocional y se genera por el argumento; la lectura es solo intuitiva y personal (López Casanova, 2005: 30).

Si bien el modo de leer escolar ha estado generalmente desvinculado de los postulados de la teoría literaria y se ha

fundado principalmente en axiomas románticos en torno al autor y el sentido, o se ha presentado bajo una función didáctica y moralizante en la que el hecho literario se justifica por la transmisión y salvaguarda de valores, o bajo criterios cronológicos; el desarrollo de los vínculos entre dichos modos y la teoría literaria evidencia que estas premisas implican también ciertas concepciones literarias en las que están implícitas posturas y definiciones de la literatura. Y, en tanto toda teoría literaria implica un modo de leer, consideramos que hay tres modelos teóricos de gran receptividad escolar: la teoría o estética de la recepción, el estructuralismo y el posestructuralismo. La teoría o estética de la recepción y el posestructuralismo lo son por el modelo de lectura y de lector que explicitan y el estructuralismo, por su eficacia instrumental. La primera nos propone un modelo de lector unívoco que explica los potenciales de sentido de los que dispone un texto “dado que la actualización que tiene lugar en la lectura se efectúa como un proceso de comunicación que hay que describir” (Iser, 1987, 47) en lugar de descifrar. La segunda postula la descripción de la estructura constante de los textos a partir de categorías ampliamente estipuladas por un también vasto metalenguaje. Y la tercera nos brinda un lector ideal que lee la polisemia de los textos literarios, como así también un “método” que ha devenido, a pesar suyo, muy instrumental en tanto su “aplicabilidad”. López Casanova sistematiza los modos de leer presentes en el ámbito educativo en tanto criterios presentes en los textos de enseñanza, y refiere principalmente a: el criterio de autoridad que privilegia al autor como individuo creador; el criterio de organización cronológica que plantea una historización de la literatura fuera de toda tensión con el

sistema al que pertenece; el criterio de pertenencia nacional que rastrea en los textos la esencia inalterable de la nación; el temático y, por último, el sociológico en el que aparece la intención de “socializar la cronología, verla en contexto histórico, cultural” (López Casanova, 2005:23-24).

IV.

En este punto del recorrido que van transitando estos apuntes quisiéramos dejar anotado, como promesa fundamentalmente, aquellas otras variables que han ido surgiendo en el proceso de investigación y en las que hemos acordamos ahondar, en tanto aspectos a relevar, antes de pasar al análisis y “exploración etnográfica” de los textos en cuestión. A saber: el manual como forma textual convencionalizada y como dispositivo en el que circulan y se legitiman otros proyectos, el canon y su vínculo con la escuela, y en ese vínculo el rol y los usos de la literatura patagónica, las propuestas de los diseños curriculares y el diálogo de estas con los manuales.

Esperamos, a partir de la presente investigación, realizar un aporte sobre estos textos ambiguos, fronterizos y desatendidos por los Estudios Literarios: los manuales de Lengua y Literatura, particularmente de aquellos que circulan en las aulas de nuestra ciudad. Aporte que, creemos, permitirá ampliar la “comunidad de interlocución” para empezar a incluir en la conversación *universitaria* a los profesores de las escuelas secundarias y a sus alumnos para reflexionar sobre sus propios modos de leer. Así como también, de cierto modo, esperamos y deseamos, reinscribir la función social de la teoría y la crítica literaria, dado que sostenemos, parafraseando



seando a Terry Eagleton, que estas importan en tanto en el acto de hablar sobre la literatura se emite un mensaje lateral sobre la forma y el destino de toda una cultura (Eagleton, 1999, p. 122).

Notas

- 1 Matthew Arnold (1822-1888) fue un poeta y crítico inglés, cuya obra es representativa de los valores intelectuales victorianos. Arnold no solo defendió la cultura frente al materialismo científico (*Cultura y anarquía*, 1867), sino que también sostuvo que la literatura era la que daba forma a la cultura (*La función de la crítica en la época actual*, 1865 y *Estudio de la poesía*, 1880). Es reconocido en el campo de la crítica literaria por introducir una metodología de análisis (*Ensayos de crítica*, 1865-1888) que ha sido de gran influencia hasta el día de hoy. Arnold creía que existían reglas para una aproximación objetiva en la crítica literaria, y argumentaba que estas reglas debían seguirse por todos los críticos.
- 2 Durante la dictadura iniciada en 1976, en Buenos Aires, algunos intelectuales continuaron sus tareas fuera de la universidad, constituyendo lo que se ha llamado la “universidad de las catacumbas”. Fueron grupos de estudio dirigidos por quienes se vieron obligados a abandonar la universidad pública y que se plantearon como instancias de formación sistemática. En el momento de la apertura democrática estos intelectuales retornaron a la universidad pública. Fruto de estos grupos de estudio fue el seminario dictado por Josefina Ludmer “Algunos problemas de teoría literaria” en 1985, del cual es probable Bombini profundice el planteo que la autora hizo en 1972 sobre los modos de leer. Según Annick Louis, este seminario “contribuyó a los que podemos considerar una refundación de la carrera de Letras”, pero fundamentalmente y en sintonía con lo

que nos interesa fue un espacio que “permitió imponer la teoría literaria como materia y disciplina” (Louis, 2015, pp. 14-15)

Referencias

- Arnold, Mathew (1993). *Culture and Anarchy and Other Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths y Helen Tiffin (1989). *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London: Routledge.
- Bombini, Gustavo (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. En *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nros. 2-3, La Plata.
- Bombini, Gustavo (2009). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Dalmaroni, Miguel (2011). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. En *Revista El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf> [Fecha de consulta 28 de mayo de 2016]
- Dalmaroni, Miguel (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo.

Eagleton, Terry (1999). *La función de la crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Follari, Roberto. (2000). "Sujeto, lenguaje y representación". En *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. INCIHUSA – CRICYT. Año 1, N° 1, diciembre.

Gerbaudo, Analía (2009). "Literatura y enseñanza". En Dalmaroni, Miguel (director) *La Investigación Literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Iser, Wolfgang (1987). *El Acto de Leer*. Madrid: Taurus.

Lander, Edgardo (2011). "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander, Edgardo (compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Link, Daniel (1994). *La chancha con cadenas: doce ensayos de literatura argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

López Casanova, Martina y Adriana Fernández (2005). *Enseñar literatura: Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

Louis, Annick (2015). "Prólogo". En Ludmer, Josefina. *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Ludmer, Josefina (1985). "Prólogo" en *Cien años de soledad: una interpretación*. Buenos Aires: CEAL.

Panesi, Jorge (2014). "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria" en *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias*. Año 1, N° 1. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/articulo/view/4218/6373> [Fecha de consulta 28 de mayo de 2016]

Quijano, Aníbal (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Quijano, Aníbal (1992). "Colonialidad y Modernidad-Racionalidad". En Blackburn, Robin (et.al.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Tercer Mundo editores.

Fecha de recepción: Agosto 18 de 2016.

Fecha de aprobación: Mayo 15 de 2017.