

LA LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA DE LA POSDICTADURA

Argentinean high school literature in the post-dictatorship period

Analía Isabel Gerbaudo Priotto

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - CONICET. Santa Fe, Argentina.
analiafhucunl@gigared.com; analiagerbaudo@hotmail.com

Resumen

El trabajo que se presenta pone a consideración resultados de una investigación centrada en la detección de obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en las aulas de literatura de la escuela secundaria argentina actual. En el análisis de los resultados se recuperan síntesis de investigaciones previas que permiten enmarcar el problema en el contexto sociocultural tomando en consideración un conjunto complejo de factores que se anudan para llegar a este estado de situación. Entre ellos, destaca la desorientación generada por un conjunto de discursos producidos por la reforma educativa de los años 90, unida a la falta de una revisión planificada del proceso de formación de los docentes que ha seguido orientaciones distintas en diferentes regiones e instituciones de Argentina. Ante esta situación, se realizan propuestas en una zona de borde disciplinar a los fines de promover la apropiación de saberes que promuevan la recolocación del docente como autor del currículo.

PALABRAS CLAVE: obstáculo epistemológico, aulas de literatura, buenas prácticas, escuela secundaria, zona de borde, Argentina.

Abstract

The current paper presents the results of an ongoing research project which focuses on the detection of epistemological obstacles and good classroom practices in current Argentinean high school literature classrooms. The analysis of results recuperates a synthesis of previous research works which allow us to frame the problem in its sociocultural context, taking into account a number of complex factors that tie up and become part of this state of affairs. Among these factors, we highlight the disorientation resulting from the educational reform of the 1990's, along with a lack of a planned revision of the teacher training process which followed different orientations in different institutions and regions in our country. In the light of this situation we make a series of proposals in a disciplinary border zone, with the aim of promoting the appropriation of knowledge which may foster the relocation of the teacher as the author of the syllabus.

KEYWORDS: epistemological obstacle, literature classroom, good practices, high school, border zone, Argentina.

Recepción: 27/03/08

Aprobación: 22/05/08

1. DESMONTAJES DEL ROCK Y NORMALIZACIÓN DE LA LITERATURA

En 1987 Luca Prodan cantaba: "No vayas a la escuela / porque San Martín te espera"¹. En Argentina, apenas concluida la dictadura, la interpelación cobraba su fuerza contestataria en el rechazo al militarismo y a la voz oficial asociadas a una escuela que, lentamente, cambiaba sus códigos. Festejarla hoy puede acercarnos, tal vez sin advertirlo, a lo más nefasto de la "operación Neustadt" (Puiggrós, 1995) de desprestigio de la escuela pública (a la que podríamos agregar, entre otras, la "operación diario *La Nación*"²).

Por otro lado, como plantea Martín Kohan, "dirigir a un público juvenil un consejo semejante -con muchas o pocas expectativas de ser verdaderamente tenido en cuenta- en un país como [Argentina], que tiene en la deserción escolar uno de sus muchos problemas sociales, resulta por lo menos inoportuno, sino decididamente irresponsable." (2005: 12). Así lee Kohan este envío, diez años después de que Puiggrós registra, en otro gesto del rock, la recreación de un ritual y la recuperación de un sentido expropiado: en 1990 Charly García entona el *Himno Nacional*³ realizando arreglos musicales que incorporan acordes tristes devolviendo al arte esta pieza secuestrada por la última dictadura con su iteración de

rituales militaristas. Charly *desconstruye* (es decir, descoloca, pero sin destruir -Derrida, 1967; Gerbaudo, 2007a-) la relación con los símbolos de identidad nacionales. Intervención definida por Puiggrós como una "venganza profunda" por tantos años de represión; una creación que asocia "la Patria con el erotismo, la belleza y el amor, suprimiendo la aparente contradicción entre ritual y deseo" (1995: 26).

Llama la atención la fuerte identificación que genera esta versión de la canción patria en adolescentes que, por lo general, la sentían ajena: en la actualidad, en los actos escolares, los estudiantes de algunos establecimientos educativos de la ciudad de Santa Fe eligen ésta junta a otras producciones del rock para expresar cómo sienten, cómo interpretan fenómenos cristalizados por la historia oficial (tomemos, a modo de ejemplo, la apelación a "Cinco siglos igual"⁴ de León Gieco para dar cuenta de las enconradas emociones ante el 12 de octubre).

Traigo esta colección de historias para introducir un problema que no puede leerse sino en el seno de un panorama sociocultural de trama intrincada. Un problema ligado a un abandono o a una exclusión admitida que demanda atención para poder desarrollar intervenciones que modifiquen el actual estado de las cosas. El breve desarrollo anterior intenta abrir

¹ Tomado de "Mañana en el Abasto", *After Chabón*. CD, Sony, 1987.

² Un rastreo de los títulos de las noticias referidas a cuestiones educativas publicadas por el diario *La Nación* durante el gobierno de Menem permite descubrir la operación de jaque a la escuela pública al poner énfasis en el deterioro que ésta sufre desde la reinstalación democrática. Movimiento sutil realizado a partir del conteo de la cantidad de días de clases perdidos por los paros docentes desde el retorno democrático o de la difusión de los resultados de diferentes pruebas a alumnos de escuela secundaria o del ingreso universitario que darían cuenta de la baja de la "calidad educativa".

³ La versión de Charly forma parte de *Filosofía barata y zapatos de goma*. CD, CBS, 1990.

⁴ Incluida en *Mensajes del alma*. CD, EMI, 1992.

la pregunta sobre el lugar de la literatura en las *aulas*⁵ de nivel medio luego de la reforma educativa generada en Argentina durante la postdictadura. Si en el marco de algunas instituciones los actos escolares y la relación con los símbolos nacionales han podido resemantizarse a partir del rock, cabe revisar qué sucede para que un objeto de naturaleza díscola como la literatura no provoque sino abulia en la mayor parte del estudiantado.

Este trabajo analiza algunos de los complejos factores históricos que se anudaron para llegar a este estado de situación entre los que se destacan el modo de lectura dominante en los espacios de formación de formadores durante las dos últimas dictaduras (cf. Caisso y Rosa, 1987; Gerbaudo, 2006b) y la falta de una discusión sistemática y organizada respecto de su enseñanza durante la reforma de los 90 (cf. Gerbaudo, 2006a). Cuestiones que no pueden dejar de situarse en el contexto de una crisis de representación y, por lo tanto, de confianza en las instituciones educativas y en las instituciones, en general (cf. Puiggrós, 1999).

2. LOS 90: UNA ÉPOCA DE CONTRABANDOS DISCURSIVOS

En 1995 Adriana Puiggrós escribe *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, anticipando los

problemas con los que nos encontraríamos diez años más tarde: apenas promulgada la *Ley Federal de Educación* (N° 24.195/94), subraya la paradoja de que un instrumento necesario para los proyectos educativos de Argentina haya tomado el modelo que España había abandonado por sus deficiencias. En una nota al pie que hoy parece profética, describe el proceso español que termina en la vuelta a la estructura de primaria y secundaria; casi un calco de lo que acontecerá en Argentina con la reciente *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006.

Además de desmontar los “contrabandos discursivos” instaurados en los 90 que, entre otros, han pretendido naturalizar una ligazón directa entre “flexibilización laboral” y “calidad educativa” confundiendo además “descentralización” con “desestatización”, Puiggrós advierte las señales de una crisis: “en la Argentina se está perdiendo actualmente el sentido de la educación” (1995: 65). Cuatro años más tarde, acentuados los antagonismos sociales que llevarán a la crisis del 2001, remarca la urgencia de “establecer nuevos pactos básicos” para que educar sea posible en una escena social en la que “la injusticia económica va acompañada de fracturas culturales” pronunciadas por el gobierno de Menem que “destartaló el sistema educativo” (1999: 31). Rompiendo con las representaciones formales respecto de

⁵ Cuando hablo de *aula de literatura* no hago referencia sólo a la situación de transferencia sino al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en esa actuación: la selección de contenidos, los materiales educativos que se utilizan, los corpus de análisis, el diseño de evaluaciones, las *configuraciones didácticas* (Litwin, 1997) de las clases, entre otros factores. Con este concepto intento llamar la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta dado que cada grupo particular de alumnos demanda una re-selección de los contenidos pautados por el Ministerio en función de lo que el docente cree que sus estudiantes necesitan aprender. Cada grupo impone una revisión de los textos adecuados en función de sus posibilidades de lectura y, del mismo modo, un ajuste de las categorías que el docente entiende necesario enseñar así como del diseño de las evaluaciones. Cada grupo requiere diferentes articulaciones con los materiales complementarios (películas, pinturas, música, etc.) y cada armado de clases supondrá desafíos siempre diferentes ligado a los avances en los aprendizajes, los contenidos sobre los que es necesario volver, los temas que irrumpen sin haber estado agendados, etc.

la igualdad. Da, además un ejemplo que muestra estas rupturas que evidencian que la Argentina necesita trabajar para lograr la tan ansiada “democracia”, aún *por venir* (Derrida, 1993). Grafica Puiggrós: “Hoy todos vemos televisión, pero sin entender lo que vemos de la misma manera.” (1999: 31).

En este tiempo de cambios, al menos en principio, de orden legislativo, es necesario revisar la función de las clases de literatura en la escuela media e interrogar su papel en la constitución de ciudadanos críticos. Llama la atención el predominio en las aulas de un modo de trabajo que ignora los aportes de la teoría y la crítica literarias importadas y/o producidas desde América del Sur que permiten leer la literatura en su ángulo subversivo, en su costado político, en su carácter de aparente sobra o detritus que, no obstante, vuelve sobre el resto de los discursos de la cultura para desmontarlos, para desarticularlos, para interrogarlos desde la irresponsabilidad-responsable que le otorga el “derecho a decirlo todo” (Derrida, 1989) sin tener que probar nada ni sujetarse a ningún protocolo, aunque pagando el precio de ser leída como “mera literatura⁶”. ¿Por qué esto, por lo general, no es lo que se muestra, se enseña, se intenta transferir o contagiar hoy en un *aula de literatura* de escuela media en Argentina?

Para responder esta pregunta es necesario hilvanar un conjunto de sucesos de los que

destaco, en primer lugar, dos operaciones desarrolladas en los 90: por un lado, la confusa equiparación de la hora de literatura a la lectura por placer (otro contrabando discursivo que termina equiparándola a diversión, entretenimiento, pasatiempo gratuito); por el otro, la sujeción de lo enseñable en cualquier aula de la Educación General Básica o del Polimodal a un pragmaticismo mentiroso que reduce los contenidos a lo útil en términos de trabajo o de mercado o de la probable formación posterior. Estas operaciones merecen algunos comentarios a los efectos de desnudar los equívocos que promueven. Primero: es prácticamente insostenible el propósito de armar un *aula de literatura* a partir del escurridizo concepto de placer dada la singularidad y las diferencias en la constitución de la subjetividad de quienes la integran (cf. Díaz Súnico, 2005; Gerbaudo, 2006a). Por otro lado cuando se habla de placer, ¿se apela al placer de quién? ¿Al placer del docente? ¿Al del alumno? ¿Qué representaciones culturales de base se consideran para suponer que hay un universo de códigos compartidos que asegurarían una mínima intersección o una situación de comunión, es decir, de encuentro de “placer” en los mismos textos? ¿Puede hallarse “placer” en el contacto con un objeto compuesto desde pautas que se desconocen? ¿No será que el *aula de literatura* debiera armarse a partir de otros objetivos que orientaran la mediación hacia otros propósitos? Estas preguntas que llevan en su formulación la respuesta

⁶ Para realizar esta afirmación me baso en datos recogidos en prácticas de enseñanza propias destinadas a docentes y a estudiantes de diferentes regiones del país: trabajo en los tramos iniciales y finales de la carrera de Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

se diseñan desde el convencimiento de que las *buenas prácticas*⁷ de enseñanza requieren de un control teórico y epistemológico por parte del docente que es quien decide qué contenidos enseñar atendiendo a los “rasgos” y “contornos” (De Alba, 1994, 2004) de su contexto y a las características de sus alumnos. Segundo: poner la escuela media solamente en función de los estudios superiores o del mundo del trabajo supone, por un lado, quitarle autonomía a este espacio clave en la constitución de ciudadanos críticos y, junto a ello, restarle importancia al trabajo intelectual del docente de este nivel que encuentra en esta operación una estrategia de desprestigio de su tarea. Desprestigio confirmado por los bajos sueldos y por la inexistencia de horas pagas para la investigación equivalentes a las sostenidas frente a alumnos (horas de las que dispone, por ejemplo, el profesor de nivel superior universitario).

En una investigación anterior (Gerbaudo, 2006a) he analizado con detalle las contradicciones teóricas y epistemológicas

en las que incurren los documentos curriculares y paracurriculares elaborados desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que generan estas operaciones. Los documentos oficiales se auto-caracterizan como “actualizados teóricamente” cuando en verdad, la lectura en detalle de los *Contenidos Básicos Comunes* y de los diseños elaborados para la provincia de Santa Fe y de Córdoba (cf. Fermanelli, 2008), entre otros, evidencian un tratamiento banal y desactualizado de la literatura corroborado por instrumentos de “evaluación de la calidad” en continuidad con el *aplicacionismo normalizador* consolidado durante la dictadura que promueve “enseñar literatura” sin enseñar literatura: reducida a un conjunto de “mecanismos”, su “análisis” (confundido con su *lectura* -cf. Derrida, 1991-) no lleva más allá de la detección de sus figuras y del envío ocasional a la búsqueda de los datos del autor que, de todos modos, no se ponen en solución de continuidad con la práctica *deteccionista* o *diseccionista*⁸ que se realiza sobre el texto (o, más bien, sobre

⁷ Entre Litwin, Fenstermacher y Deleuze tramo este concepto para diferenciar las intervenciones en el campo de la enseñanza y sus efectos en los sujetos. Y subrayo el “entre” ya que si bien fue Fenstermacher quien definió el concepto de *buenas enseñanzas* (1986), fueron las investigaciones de Litwin (1996, 1997) las que lo divulgaron en Argentina. Cuando Litwin trabaja sobre las *configuraciones didácticas* en el aula universitaria (1997) o cuando define los ejes de la “nueva agenda didáctica” (1996), retoma el concepto de Fenstermacher que piensa a la *buenas enseñanzas* ligada, en principio, a la posibilidad del docente de determinar qué es epistemológicamente válido que sus alumnos “conozcan, crean o entiendan”. Se advertirá que la carga ideológica puesta en cada verbo es diferente. En esa diferencia, entre otras, se exponen distintas representaciones sobre la práctica profesional: algunas más cercanas a la militancia y a las acciones por la liberación o el fortalecimiento de la ciudadanía; otras más ligadas a la transferencia de conocimientos (cf. Fenstermacher y Soltis, 1998). Fenstermacher habla de *buenas enseñanzas* toda vez que, en principio, el docente puede justificar sus decisiones en términos teóricos y epistemológicos. El concepto de *buenas prácticas* enlaza el de Fenstermacher con otro de Deleuze ya que este enlace hace lugar a una inclusión: permite incorporar en el análisis de las aulas de lengua y de literatura los efectos de cada práctica en los receptores, en sus cuerpos. Inclusión que además se realiza desde la explicitación del carácter subjetivo y singular de ese vínculo que se trama entre quien lo produce y quien lo recibe. Dice Deleuze: “*Lo bueno* tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya. *Lo malo* tiene lugar cuando actúa como un veneno que descompone la sangre” (1981: 33). Incluir en el concepto de *buenas prácticas* y, por contraste, en el de *mala prácticas*, esta variable ayuda a incorporar la indeterminación y la subjetividad en el análisis de las escenas educativas.

⁸ Denomino *diseccionismo* o *deteccionismo* a la práctica que promueve la mera identificación de categorías en un texto sin recuperar el trabajo de descripción para la generación de hipótesis de lectura, preguntas sobre el texto, sobre sus circunstancias de producción, su circulación, su recepción, el efecto de sus procedimientos en los lectores de diferentes épocas, etc.

lo que se toma de él que, con seguridad, es la parte menos proteica de la literatura, es decir, aquella en la que, con cierto esfuerzo, se encuentra la reiteración de lo mismo soslayando la que habilita a leer lo otro de la cultura oficial, su secreto, su costado oscuro o, también, la imaginación de otro orden posible de cosas o su susurro).

No resulta paradójico que en 1987, Claudia Caisso y Nicolás Rosa hayan firmado un texto que apuntaba lo que entonces advertían como nocivo para las prácticas de enseñanza de la literatura y que, casi todo lo señalado, haya sido lo que se reforzó y se desarrolló con la reforma de los años 90: el “enfoque comunicativo” (que dominará los abordajes de los discursos de la cultura, incluida la literatura); el descuido de la historia de constitución de lo escrito y de los procesos socioculturales que lo enmarcan; la desatención a los códigos de percepción contemporáneos; el predominio de la utilidad. “Como disciplina *auxiliar*, la literatura ayuda a interpretar y a hablar” (Caisso y Rosa, 1987), señalaban, con un dejo de ironía. Y subrayo que no resulta paradójico porque es muy frecuente que en Argentina estemos pendientes de la última bibliografía editada en México o España o Estados Unidos, pero que desconozcamos los aportes de la investigación local, los conocimientos producidos sobre los problemas de nuestra región que, obviamente, retoman las categorías necesarias para estudiarlos en su complejidad con independencia del lugar de donde éstas procedan (cf. Hidalgo, 2001), pero poniéndolas al servicio del desarrollo de análisis específicos sobre cuestiones de nuestra zona.

En un texto clave para pensar la relación entre importación y desarrollo científico en Ciencias Sociales y Humanas, señala Miguel Dalmaroni: “en todo contexto de debates intelectuales, lo que se importa y se traduce viene a explicar, suturar o resolver un dilema situado, propio de ese contexto,

no del contexto de origen de aquello que se importa y traduce” (2006: 177). Llamo *teoría* sólo a esos constructos que ayudan a complejizar o a potenciar el trabajo sobre los problemas de investigación, sobre los no-saberes sobre los que se busca avanzar. No al esnobismo gratuito que se vale de un pseudometalenguaje para traducir de modo trivial lo que bien podría explicarse desde el sentido común.

Insisto en la importancia de la lectura de las investigaciones previas producidas sobre los problemas regionales ya que los obstáculos epistemológicos que hoy detectamos en las aulas de literatura de la escuela secundaria podrían haberse empezado a dismantelar si en la elaboración de los *Contenidos Básicos Comunes* de 1995 se hubiese convocado a quienes habían producido investigación sobre problemas disciplinares específicos y si el trabajo de armado se hubiera realizado en el marco de una lectura histórica que enlazara el devenir de la disciplina con el del país y con el de América del Sur. Y aquí se anuda la segunda causa que permite explicar el estado de situación actual de la enseñanza de la literatura en Argentina: si no hubo una resistencia general, una oposición más marcada a la reforma educativa de los 90 y al modo en que ésta ubicaba a la literatura fue porque la formación de los docentes en este campo específico había sido jaqueada por dos dictaduras que dejaron sus huellas no sólo en sus prácticas sino en sus *habitus* (Bourdieu, 1971) y en el modo de representar su lugar como trabajadores de la cultura: 1966 y 1976 son dos fechas claves que señalan la interrupción de procesos renovadores de las prácticas docentes universitarias (cf. Gerbaudo, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2007b). La sociología, el psicoanálisis, la antropología fueron las líneas corridas de las escenas de aula (el cuerpo tanto de los autores como de los lectores y la relación con el contexto tanto de producción como de recepción quedaron fuera de la escena interpretativa). El exilio de profesores y

de investigadores también contribuyó a demorar la configuración de prácticas de lectura críticas que no se reinstalaron en la formación docente universitaria sino hasta la vuelta democrática en 1984 (cf. Gerbaudo, 2008a).

“No me parece interesante enseñar literatura desde el estructuralismo; pasa que si no lo hago me da como culpa”, afirma una joven profesora egresada del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Litoral en el año 1998. Aunque parezca paradójico, todavía en los 90 en algunas instituciones de formación de formadores en Santa Fe se continuaba con la negación de códigos promovidos durante la dictadura: una fuerte impronta estructuralista y hermenéutica dominaba el área de literaturas y teorías literarias⁹. Obsérvese además lo que el enunciado de la profesora manifiesta: una suerte de mandato, un deber ser, una moral de la lectura incorporada al punto tal que el apartarse se siente como una transgresión, como una falta. Lo que esta profesora no advierte es su naturalización de un hecho cultural en el que juega un papel central su decisión, su posición como lectora, su ubicación política, axiológica, ética, estética y, fundamentalmente, teórica.

Sostenida en la *fantasía* (Zizek, 1999) de que las intervenciones en los espacios de formación de formadores ayudarán, en un tiempo mediato, a desarmar estos *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, 1948) que evitan tanto la *discusión* como la *polémica*¹⁰, cada año inicio mis clases de “Teoría Literaria I” en la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral con una afirmación: “Saber teoría literaria permite

elegir” (Gerbaudo, 2008a). En la lucha por la recuperación del lugar del docente como *autor del currículo* intervienen la lectura crítica de los manuales editados por un mercado editorial que durante los 90 aprovechó la desorientación de muchos para lanzar sus ofertas (acomodadas a los requerimientos de lo que exigían los nuevos lineamientos curriculares), el análisis de las contradicciones de los documentos emitidos por el Estado que también generó equívocos instrumentos de evaluación que permitieron “decretar” la inutilidad de la escuela media y de la escuela pública (acción que no puede leerse al margen de las políticas neoliberales del menemismo) y también la difusión de las múltiples vías posibles de leer la literatura abiertas por la teoría y la crítica literarias.

Saber teoría y crítica literarias ayuda a elegir ya que permite decidir desde qué lugar construir el objeto, qué textos leer para trabajar cuáles problemas, desde qué preguntas y para enseñar qué contenidos teniendo en cuenta las necesidades concretas de los sujetos a los que van destinados; permite interrogar cuánto metalenguaje ingresar al aula (si es que ingresa) y en función de qué, de qué modo evaluar, con qué objetivo montar un *aula de literatura*. En muchas carreras de formación de profesores de Argentina se transparenta que el estructuralismo y la estilística son sólo dos de las muchas teorías literarias existentes pero falta desarrollar aún un trabajo de divulgación y de extensión del estado actual del campo de la teoría y la crítica literarias de modo tal que este panorama sea conocido en todos los profesorados y por todos los profesores del país.

⁹ Sobre la diferencia de tiempos en la apropiación de teorías entre la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Litoral, ver Gerbaudo, 2008^a, 2008^b.

¹⁰ Jorge Panesi (2003) realiza una distinción entre *discusiones* y *polémicas*. Mientras que las primeras se circunscriben a las confrontaciones restringidas que se repliegan en problemas puntuales que afectan únicamente a la institución universitaria, las segundas involucran a un colectivo social más amplio.

Ya en 1986 Beatriz Sarlo prevenía respecto del “efecto profundo” del estructuralismo (tanto en sus versiones *pre* como *post*) sobre las “disciplinas humanas” que, entiende, “sufrieron la misma suerte que los sujetos: ser convenientemente amontonados con los desperdicios y restos del humanismo, el biograficismo, las mentalidades, las intenciones y las influencias”. Añade, irónica: “estas últimas, en verdad, comenzamos a llamarlas intertexto” (1986: 24). La advertencia de Sarlo tal vez pudo ser escuchada e incluso repetida, recitada, pero no se tradujo en las intervenciones cotidianas porque en la formación de profesores en Argentina sucede, desde hace más de medio siglo, lo que Lore Terracini en 1979 (Luzi, 1997: 94) denunciaba como un problema de la enseñanza de la literatura en las escuelas italianas: más que *apropiación*¹¹, la formación de formadores promueve el mimetismo, es decir, la promoción de actitudes imitativas de los alumnos antes que la potenciación de un desarrollo autónomo que les permita el *empoderamiento* (Freire y Shor, 1987), la construcción de una posición frente a los textos, la ubicación como un heredero (cf. Derrida, 2001) siempre fiel-infiel, es decir, que sigue y se aparta, que toma pero transforma, que inventa algo nuevo con sus actos de lectura. En la institución de formación de formadores en la que trabajo advierto la proliferación de actitudes miméticas: he señalado estos problemas (cf.

Gerbaudo, 2007) que detecto, básicamente, en la uniformidad de un modo de decir y de escribir sobre la literatura, en el aplanamiento de los interrogantes sobre los textos, en la unidireccionalidad de las miradas teóricas elegidas. Advierto también que los actos de enseñanza necesarios para modificar esta situación no se reducen a una clase ni a un seminario ni al trabajo en una materia ni a lo que comuniquen artículos o ponencias si bien, cada una de estas intervenciones son necesarias y cooperan. Hago este alcance dado que prácticas de enseñanza desarrolladas en diferentes niveles (grado, postítulo y postgrado) me han mostrado, a partir de la resolución de las primeras versiones de los trabajos finales, la distancia entre lo enseñado y lo aprendido y la necesidad de generar (a partir de la evaluación) instancias de devolución que permitan, más allá de la calificación y de la acreditación, la *discusión* (Panesi, 2003) y el *diálogo* (Burbules, 1993) sobre las prácticas de aula realizadas o proyectadas.

El diagnóstico que realizo, así como el análisis de las causas que motivan este estado de situación, se ve reforzado por la lectura de lo que detecto en *buenas prácticas* de enseñanza de la literatura. Entre algunas de las *alternativas pedagógicas* (Puiggrós, 1990: 14-27) recogidas en diferentes ciudades ubicadas en distintas provincias de Argentina menciono, entre otras, las

¹¹ El concepto de *apropiación* se inspira en un enlace de categorías de Jacques Derrida entre las que destacan *herencia* y *fidelidad infiel* (2001a, 2001b). Para Derrida quienes “reproducen escolarmente modelos no son verdaderos herederos” (2001a: 47). Hereda, o es digno de considerarse un heredero, el que en parte es infiel, el que se *apropia*, es decir, el que puede hacer algo nuevo con aquello que toma, que cita, que recupera, que trae: “los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador, el escritor o el filósofo como para ir, por su propio movimiento, a firmar o refrendar su herencia. Refrendar es firmar otra cosa, la misma cosa y otra cosa para hacer que advenga otra cosa.” (2001a: 47). La *herencia* se liga a una operación de traspaso, a una situación de enseñanza pensada como envite y transferencia. Un acto de entrega. Un *dar sin deuda* que alberga un deseo de contagiarse algo que, necesariamente, para poder hacer lugar a un acto productivo, el otro deberá reinventar: “la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro.” (2001a: 46). Pensar la enseñanza desde esta posición supone trabajar para hacer lugar a que el otro invente o arme una respuesta o una nueva pregunta no “dictada” por quien la provoca.

de Estela Torti y Alicia Naput que ponen en cruce filosofía, cine y literatura en aulas de escuela media de una escuela de barrio centro de la ciudad de Santa Fe; las de María Eugenia Meyer y las de Sergio Fassanelli en Rafaela que enlazan teatro y cine independiente con literatura, música y plástica; las de Silvana Fermanelli en Oncativo que aprovecha los aprendizajes sobre la escritura construidos durante el cursado de una licenciatura a distancia y los incorpora para revisar sus prácticas de enseñanza de la ortografía, la gramática y la literatura; las de René Palmieri en Zárate que incluye en sus programas textos no canonizados ni por la universidad ni por el mercado fundando sus decisiones en su práctica como lector. Destaco también las que documenta Patricia Bustamante (2008) en las escuelas nocturnas de la ciudad de Salta en cuyas aulas advierte la recuperación de la línea latinoamericanista (Rama, 1978, 1980, 1981, 1983a, 1983b, 1984; Cornejo Polar, 1980, 1999) enlazadas a ciertas líneas del cine independiente. En todos estos casos, es una formación fuerte en teoría y crítica literaria y una asidua práctica autónoma como lectores de literatura lo que le permite a cada docente ubicarse como *autores del currículo*, es decir, como sujetos que toman sus decisiones discutiendo, cuando creen conveniente, las prescripciones ministeriales, rechazando el uso de materiales educativos elaborados desde las grandes empresas editoriales que difícilmente podrían incluir cuestiones vinculadas a las particularidades de su zona de trabajo, de los sujetos a los que destinan sus prácticas. En todos los casos, al armar

su *aula de literatura*, estos docentes se alejan de la subestimación del estudiante, de la actitud paternalista y de los populismos y apuestan a una enseñanza verdaderamente tensionada entre lo existente y lo posible. Es decir, apuestan a una *verdadera enseñanza* entendiendo a ésta como una actividad tendiente a modificar o a volver más críticas ciertas prácticas, a incluir contenidos que promuevan la generación de ciudadanos críticos y autónomos sostenidos en el poder del conocimiento.

3. DESCONSTRUCCIONES NECESARIAS

Mi insistencia en el trabajo sobre la teoría en la formación de los docentes se funda en el convencimiento¹² de que esa confluencia heterogénea de disciplinas que aún podemos reunir bajo el colectivo impreciso de “teorías sobre la literatura” (se intersectan allí la historia intelectual, la antropología, la sociología de la cultura, el psicoanálisis, la filosofía, entre otras), permite descubrir el poder y la potencia de un objeto en parte *normalizado* durante tantos años de quiebres institucionales, de dictaduras y luego, de una democracia que, dadas las condiciones, aún está *por venir* (Derrida, 1993) porque sigue siendo exclusiva y por lo tanto excluyente y, entonces, no merecería aún que la llamemos así, de plano, sin más¹³. Creo, junto a Bourdieu, que “el empeño en comprender es en parte tributario del placer de destruir los prejuicios” (1992: 12). Prejuicios en torno de la teoría, de la crítica, de los textos que se emplazan con

¹² Este “convencimiento” se funda en aquello que ha permitido a muchos lectores la apropiación de algunas categorías de eso que, por comodidad, llamamos todavía “teoría y crítica literarias”.

¹³ Hablo de un objeto “en parte normalizado” para dar cuenta de lo verificado en las aulas de literatura en las que aún domina el *aplicacionismo* o el *diseccionismo*: cristalizaciones que atentan contra la recuperación del lugar del docente como *autor del currículo*.

sello universitario. *Obstáculos ideológicos*¹⁴ que no contribuyen a la legibilidad de autores que podrían descubrir aristas probablemente insospechadas de ese objeto siempre potencialmente disparador de nuevas lecturas que es la literatura.

Defiendo, junto a Puiggrós (1995: 224), lo que llamo el *derecho a la inutilidad*: suscribo la des-identificación entre saber, competencia laboral y éxito económico-social y avalo la generación de espacios donde lo que se enseña “no sirva para nada” que se considere útil en términos de mercado, negocio o cálculo costo-beneficio. En síntesis, propongo una enseñanza de la literatura sostenida en prácticas que permitan mostrar su costado insolente, rebelde, subversivo, caprichoso, molesto, urticante. Ese que supo definir Bourdieu cuando, al intentar explicar su fuerza, revela su irreprimible capacidad de permitir la irrupción de “una verdad que, dicha de otro modo, resultaría insoportable” (1992: 64).

Es necesario incluir en la formación de profesores estos saberes unidos a los que aporta la historia específica de la enseñanza de la disciplina en Argentina en el horizonte de la historia de la enseñanza de la disciplina en América del Sur ya que este conocimiento pone de manifiesto el carácter abrupto de ciertas interrupciones de formas de trabajo residuales recién ahora revisadas y recuperadas.

Apuesto, por lo tanto, a un trabajo tramado en una *zona de borde*¹⁵ disciplinar que en un plazo mediano permitirá desmontar los obstáculos epistemológicos e ideológicos cristalizados en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Un momento clave en la formación de ciudadanos críticos que necesita ser repuesto en su importancia y en su autonomía: ni formación para el trabajo ni formación para la universidad. La escuela secundaria argentina requiere recuperar su identidad como espacio educativo y en ella el *aula de literatura* demanda también un espacio propio: no se lee literatura para hablar mejor ni para escribir mejor. Se lee literatura para aprehender otra forma de interpretar el mundo. Práctica al margen del sistema de administración de pérdidas y ganancias que la lógica neoliberal ha impuesto y que es necesario preservar allí, en su singularidad, justamente por la resistencia que, sólo con ello, supone.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. México: S. XXI
- Bourdieu, P. (1971) Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase. En *Intelectuales, política y poder*. pp. 23-42. Buenos Aires: Eudeba.
- (1992) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona. España: Anagrama.

¹⁴ Defino a los *obstáculos ideológicos* a partir del enlace de los conceptos *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1948) e *ideología* (Eagleton, 1995). Empleo esta categoría para dar cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori*. Así como “la ideología es lo que persuade a hombres y mujeres a confundirse mutuamente de vez en cuando por dioses o bichos” (Eagleton, 1995: 15), los obstáculos ideológicos son los que, en parte, impiden salir de las situaciones en las que se actúa como “dioses” o como “bichos” (es decir, sobrevalorando o despreciando la propia actuación), o se coloca a otros en esos mismos lugares. Actos cuyas consecuencias se agravan cuando el que los ejerce es un docente con sus alumnos o con alguno de sus alumnos dado el modo de configuración del poder en el vínculo.

¹⁵ El concepto de *zona de borde* (Gerbaudo, 2007a) exhibe la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo. Problemas que demandan una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio.

- Burbules, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bustamante, P. (2008) *La enseñanza de la literatura en la educación de adultos en Salta, Capital*. Tesis de Maestría en didáctica, UBA (mimeo).
- Caisso, C. y Rosa, N. (1987) De la constitution clandestine d'un nouvel objet. *Études françaises*, 23, 249-265.
- Clémens, É. (1996) Entre. En Lisse, M. (ed). *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)* (pp. 161-171). París, Francia: Galilée.
- Cornejo, A. (1999) Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 50, 9-12.
- Cornejo, A. y Rama, A. (1980) Tradición y ruptura en América Latina (entrevista de Beatriz Sarlo). *Punto de vista*, 8, 10-14.
- Dalmaroni, M. (2006) Para una crítica literaria de la cultura (entrevista de Annick Louis). *El hilo de la fábula*, 6, 171-180.
- De Alba, A. (1994) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- (2004) Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales. En E. Figueroa. (Ed) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 25-40). Santa Fe: UNL.
- Deleuze, G. (1981) *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona, España: Tusquets.
- Derrida, J. (1967) *De la grammatologie*. París, Francia: Minuit.
- (1980) "La Loi du genre". En *Parages* (pp. 249-287) París, Francia: Galilée.
- (1989) 'This Strange Institution called literature': An Interview with Jacques Derrida. En Attridge, D. (Ed) *Acts of literature* (pp. 33-75). New York. EE.UU. : Routledge.
- (1991) Contresignatures. En Weber, E. (Ed) *Points de suspension. Entretiens* (pp. 377-383). París, Francia: Galilée.
- (1993) *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. París, Francia: Galilée.
- (2001a) A corazón abierto. En De Peretti, C. y Vidarte, P. (Eds.), *¡Palabra! Instantáneas filosóficas* (pp. 13-48). Madrid, España: Trotta.
- (2001b) Escoger su herencia. En Roudinesco, É. (Ed.) *Y mañana, qué...* (pp. 9-28) Buenos Aires, Argentina: F.C.E.
- Díaz Súnico, M. (2005) El concepto de placer en la lectura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3, 21-32.
- Eagleton, T. (1995) *Ideología. Una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1986) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 148-159) Barcelona, España: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fermanelli, S. (2008) *La literatura en la Jurisdicción Córdoba: articulación entre diseño curricular y mercado editorial*. Tesina de Enseñanza de la lengua y de la literatura. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral (mimeo).
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. México: S. XXI.
- Freire, P. y Shor, I.: (1987) What is a 'dialogical method' of teaching?. *Journal of Education*, 169, 11-31.
- Gerbaudo, A. (2006a) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral..
- (2006b) Enseñar entre dictaduras. Literatura, teoría y morales de la lectura en la universidad argentina (1960-1970). En Manni, H. (Ed.), *Primeras Jornadas de Lectura y escritura del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe (en prensa).
- (2006c) Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970). *Espacios (nueva serie). Estudios literarios y del lenguaje*, 2, 150-165.
- (2006d) Discusiones desviadas: la

- literatura en la universidad argentina (1960-1970). *III Congreso Nacional sobre Problemáticas sociales contemporáneas*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. CD-ROM.
- (2006e) Aplicacionismo, recreación categorial y reinención en la crítica universitaria argentina (1960-1970). *Actualidades*. (15-16). Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Caracas, Venezuela (en prensa).
- (2007a) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Universidad Nacional de Córdoba y Sarmiento editor. Córdoba.
- (2007b) Inconformistas, denuncialistas, innovadores: Adolfo Prieto-David Viñas (1953-1970) [Versión electrónica], *Poslit. Revista de estudios literarios y pensamiento latinoamericano*, 2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile. Disponible en <http://www.ilcl.poslit.ucv.cl/Gerbaudo.html>
- (2008a) Aportes de la teoría y la crítica literarias en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura. *Teoría literaria I*, 23-61.
- (2008b) Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007). *Literatura: historia, teoría y crítica*, 10. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. En prensa.
- Giovannangeli, D. (1996) La chose même. En Lisse, M. (Ed.), *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)* (pp. 81-96). París. Francia: Galilée.
- Hidalgo, J. (2001) *Economía política y educación superior. Crítica al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Kohan, M. (2005) *Narrar a San Martín*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Litwin, E.: (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. (Ed.) *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 35-48). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luzi, A. (1997) Entre sociología y semiología: la didáctica de la literatura. *Cuaderno*, 1, 91-98.
- Panesi, J. (2003) Polémicas ocultas. *Boletín*, 11, 7-15.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. *Historia de la educación argentina*. Tomo I. Galerna. Bs. As.
- (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- (1999) *Educar entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- (2007) Pilares para la educación del futuro. *El monitor*, 15, 40-41 Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Rama, Á. (1978) Encuesta sobre sociología de la lectura. *Punto de vista*, 2, 12-14.
- (1980) Argentina: crisis de una cultura sistemática. *Punto de vista*, 9, 3-10.
- (1981) Los efectos del boom: mercado literario y narrativa latinoamericana. *Punto de vista*, 11, 10-19.
- (1983a) *La ciudad letrada*. Montevideo, Uruguay: Comisión pro-Fundación Ángel Rama.
- (1983b) *Literatura y clase social*. México: Folios.
- (1984) *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: El andariego
- Diario (1974-1983)*. Trilce / La nave va. Caracas. 2001.
- Sarlo, B. (1986) Clío revisitada. *Punto de vista*, 28, 24-26.
- Zizek, S. (1999) *El acoso de las fantasías*. México: S. XXI.