

# Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos

✉ FACUNDO NIETO / Universidad Nacional de General Sarmiento

[fnieto@ungs.edu.ar](mailto:fnieto@ungs.edu.ar)

## Resumen

El artículo se propone examinar los *Diseños Curriculares* de la materia Literatura, correspondientes a 4º, 5º y 6º año de la educación secundaria, publicados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante 2010 y 2011.

El análisis permite observar un contraste significativo entre, por un lado, la vaguedad de criterios relativos a la selección de textos literarios y, por otro lado, cierto exceso de pautas en lo que respecta a las prácticas de lectura prescriptas. En este sentido se advierten dos prescripciones fundamentales para el docente: en primer lugar, priorizar la libre interpretación de los alumnos; en segundo lugar, propiciar numerosas instancias de socialización de esas interpretaciones.

Tanto en los criterios para la selección de textos como en las prescripciones de lectura es posible detectar la ausencia de saberes específicos de la crítica literaria en la elaboración de los documentos. Son estos saberes los que permitirían postular criterios alternativos para la construcción de un canon escolar y para la enseñanza de la lectura crítica de los textos literarios.

**Palabras clave:** enseñanza de la literatura • currículum • canon literario • interpretación • crítica literaria

## Abstract

This article proposes to analyze the *Curricular Design* of Literature for 4th, 5th and 6th years of high school, published by the General Direction of Culture and Education of Buenos Aires Province in 2010 and 2011.

The analysis reveals a large contrast between the vague criteria used to select the literary works and the strict guidelines proposed to interpret them. In this respect, two main prescriptions aimed at the teacher can be noted: firstly, to prioritize students' free interpretation; secondly, to favor different instances to socialize their interpretations.

In both the criteria to select texts and the prescriptions about reading, it's possible to detect in the documents a lack of specific knowledge of literary criticism. This knowledge is precisely the type that could permit an alternative set of criteria to elaborate a literary canon for high school and to read literary works critically.

**Key words:** teaching literature • curriculum • literary canon • interpretation • literary criticism

...es curioso lo que pasa con los manuales escolares [de historia]: la historia liberal no existe más, pero tampoco se trata de una historia revisionista. Uno podría pensar ¡qué suerte!, ya no hay una versión oficial de nuestra historia. Pero en realidad lo que ocurre es que se trata de un relato sin sentido, una historia «flan», en la cual los hechos no encuentran explicación alguna. (...) Dicen: «Lavalle mató a Dorrego», pero no se sabe por qué. Ya no remiten a causas simples —antes uno era «el bueno» y otro era «el malo»— pero tampoco ofrecen nada a cambio. Los chicos deben quedar con la impresión de que se asesinaba porque sí... Ahora la historia no tiene *un* sentido, pero se ha convertido en una historia *sin* sentido y por lo tanto, resistente a la crítica y a la refutación.

HILDA SABATO

Fecha de recepción:

14/06/2013

Fecha de aceptación:

26/08/2013

Los *Diseños Curriculares* de Literatura para 4º, 5º y 6º año de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, publicados en 2010 y 2011,<sup>1</sup> posiblemente hayan encontrado el modo de organizar la materia en las líneas programáticas para la enseñanza de la literatura en la escuela media italiana, expuestas en septiembre de 1986 como parte de las conclusiones del Seminario de Didáctica de la Literatura Italiana y Extranjera que tuvo lugar en el CEDE (*Centro Europeo dell' Educazione*) en Villa Falconieri. Haciendo referencia a aquellas conclusiones, Giuliana Bertoni del Guercio, por entonces secretaria nacional del LEND (*Lingua e Nuova Didattica*), mencionaba, entre otros, el siguiente objetivo para el bienio de enseñanza media superior (correspondiente a alumnos de 14 a 16 años de edad aproximadamente):

Por medio de la lectura de textos literarios organizados en itinerarios coherentes, el estudiante debería adquirir progresivamente un conjunto de conocimientos institucionales sobre la literatura y sobre el hecho literario entendidos como instrumentos funcionales para la comprensión y la interpretación de los textos. En particular:

– conocimientos sobre los diferentes procedimientos específicos mediante los cuales la literatura da forma a las experiencias y a las ideas (mítico–fabulosos, épico–trágicos, realístico–miméticos, novelísticos, fantásticos, cómico–paródicos, alegóricos, etc.). (96)

Mencionados por Teresa Colomer en «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido» (2001) y en *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005), esos «diferentes procedimientos específicos mediante los cuales la literatura da forma a las experiencias y a las ideas» (Bertoni:95) se transformaron en «formas de representación de la realidad presentes en la literatura» (Colomer 2001:8) y llegaron a los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires en términos de «un grupo de visiones o cosmovisiones» (DGCYE 2010):<sup>2</sup>

Se ha decidido organizar las cosmovisiones del siguiente modo: en 4º año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5º las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6º, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación. (15)

La imprecisión de origen se acentuó a través de las sucesivas traducciones categoriales («procedimientos», según Bertoni; «formas de representación de la realidad», según Colomer; «cosmovisiones», según los *Diseños*) que con marcada regularidad se produjeron cada nueve años (1992, 2001, 2010). Sin embargo, podría hipotetizarse que aquella imprecisión de origen no constituía necesariamente un obstáculo en el contexto de una literatura europea, donde conceptos tales como los de «lo mítico-fabuloso», «lo épico-trágico» o «lo alegórico» podrían encontrar fácilmente referentes más o menos consensuados. En el contexto de la literatura argentina, la cuestión resulta algo más problemática; es así como, por ejemplo, los *Diseños Curriculares* hacen convivir el *Martín Fierro* con el *Cantar de Mio Cid* dentro de la «cosmovisión épica»; *La ciudad ausente* de Ricardo Piglia y *El entenado* de Juan José Saer quedan incluidos dentro de la «cosmovisión realista», y los cuentos de Honorio Bustos Domecq aparecen tanto en la «cosmovisión realista» como en la «cosmovisión cómica, paródica, alegórica, de ruptura y experimentación». De todos modos, sería apresurado rastrear posibles incongruencias o contrasentidos en tales inclusiones (o en otras), dado que los *Diseños Curriculares* lejos están de querer formular una estricta taxonomía:

El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras. Por ejemplo, pensar en una cosmovisión realista, no se limita necesariamente al Realismo como movimiento estético, sino que se pueden incluir obras de diversos tipos, que van desde la poesía social de Raúl González Tuñón o de Pablo Neruda, hasta relatos contemporáneos como «Final de juego» [sic] de Julio Cortázar, «Conejo» de Abelardo Castillo, entre otras.

Hablar de una mirada trágica no necesariamente remite a las tragedias griegas, ni siquiera a todas las obras teatrales que pertenecen a la especie tragedia; también podemos pensar en poemas de César Vallejo, de Miguel Hernández, de Alejandra Pizarnik, en los *Cuentos brutales* de Abelardo Castillo o en algunas novelas de Héctor Tizón, como *El cantar del profeta y el bandido*.

Asimismo, hablar de la visión épica no significa simplemente abordar un corpus de textos de la épica clásica o las sagas arcaicas en lengua española, hallando en ellos rasgos característicos de este género. Se trata ante todo de favorecer un diálogo con otros textos de diversos géneros y épocas atravesados por estos rasgos, por esta forma de ver el mundo e incluso de repensar ciertas categorías arquetípicas o tradicionalmente constitutivas de la épica (la construcción del héroe, del tiempo, del espacio, de la voz narrativa, entre otras). Es por eso que se puede pensar, por ejemplo, en una secuencia de enseñanza que ponga en diálogo *El cantar del Mio Cid* con *El eternauta*, de Oesterheld. (DGCYE 2010:15)

Es cierto que la dinámica escolar tiende a estabilizar sentidos y a fijar fronteras algo esquemáticas: si hasta hace unas décadas el docente había aprendido que en cuarto año debía enseñarse sólo literatura española y en quinto sólo literatura argentina e hispanoamericana, ahora se dirá que en cuarto año toca enseñar exclusivamente la cosmovisión épica y trágica; en quinto, la realista y la fantástica, y en sexto, la cosmovisión cómica, experimental y alegórica.<sup>3</sup> Pese a esto, justo es

subrayar que la flexibilidad de los *Diseños Curriculares* permite que prácticamente cualquier obra de cualquier autor de cualquier literatura se adapte a cualquier año: una cosmovisión realista no necesariamente es producida por el realismo, ni el género épico es el único capaz de generar una cosmovisión épica. En este sentido, el currículum del siglo XXI —amigable, democrático, poco propenso a las prescripciones— se presenta como la antítesis de la «perspectiva clásico-centrista, nacionalista e hispanista que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX» y que posibilitó «la organización de los planes de estudio alrededor de figuras consideradas centrales por el canon oficial» (Setton:123). Frente a las rigurosas prescripciones inauguradas en torno a los años del Centenario, el currículum provincial del Bicentenario se abstiene de pensar la construcción de un sistema literario y opta por una «literatura flan».

Sin embargo, aún sin pautar textos, autores ni nacionalidades, las prescripciones están. En todo caso, han cambiado de objeto. Para el currículum, ya no es tan importante pensar un canon literario escolar como controlar las prácticas de lectura a través de dos obsesiones: interpretar libremente y difundir esas interpretaciones.

### **Primera obsesión: la libre interpretación personal**

Nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario que presentar a los estudiantes la interpretación de un texto de manera anticipada, que explicar al alumno un texto, o abrir el juego de interpretación con la curiosa pregunta «¿qué quiso decir el autor?». En estos casos la búsqueda del lector en general pierde sentido porque en estas intervenciones docentes subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, «correcta». (...)

Si se toman las prácticas sociales de lectura como referencia y se pone como ejemplo al lector asiduo y apasionado, seguramente se encontrarán algunas conductas particulares y prácticas muy específicas: será posible identificar al lector que va de un libro por vez, al que lee muchos juntos, al que ha decidido leer «las grandes obras»; al que lee todo lo que le viene a la mano, al que sólo quiere leer vanguardia, al exquisito, al prejuicioso, al que se obsesiona con un género, al que sigue a un autor, al apasionado, al mesurado, al que lee lo que está de moda, al que lee lo que lee la pareja o los amigos, al que lee lo que no lee nadie, al lector que marca sus libros y anota todo lo que piensa, al que no se permite escribirlos, al que comenta a otros lo que lee, al que escribe algo después de leer. Pero difícilmente sea posible encontrar a un lector apasionado que, habiendo leído una gran obra, responda luego un cuestionario hecho por otro. (DGCYE 2010:10-11)

La conclusión no puede ser más contundente. De un lado de la antinomia se encuentra la lectura literaria como práctica social, cuya caracterización es verdaderamente entusiasta: el lector es «asiduo y apasionado» y, por lo tanto, asistemático, obsesivo, caprichoso, espontáneo y aún irracional en sus conductas de lector; su práctica no parece seguir un patrón establecido y en ello reside su legitimidad, su riqueza y su autenticidad. Del otro lado de la antinomia se encuentra la más

vetusta y artificial de las prácticas escolares: la resolución de cuestionarios. En esta descripción, la escuela no tiene mucho de qué enorgullecerse: ignorante de la diversidad de prácticas extraescolares que llevan a cabo los lectores de literatura, ha elegido aquella que atenta contra la pasión de leer. Desde esta perspectiva, el cuestionario constituiría el símbolo más acabado de la destrucción de lo pasional porque, en última instancia, tiene la función de normalizar las interpretaciones o, peor aún, de imponer una interpretación por sobre las demás.

La lectura de literatura fuera del ámbito escolar se caracterizaría por la «libertad interpretativa». Cada lector leería sin ningún tipo de restricción institucional encargada de establecer interpretaciones «correctas» o «incorrectas». Como señala María Eugenia Dubois en un fragmento citado en los *Diseños*:

El sistema educativo en general nunca ha tenido en cuenta la trascendencia de leer desde una postura estética: evocando imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones. La lectura «se estudia» en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido. Aún la lectura de obras literarias es siempre para los demás, especialmente para nosotros los docentes, rara vez, o nunca se permite a los alumnos leer para sí mismos. Se anula de esta manera la posibilidad de que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria. (11)

El fragmento acentúa la antinomia: fuera de la escuela, la lectura «se vive» y «se siente»; en el mundo escolar, la lectura «se estudia» y, al parecer, ser estudiada es una de las peores cosas que podrían ocurrirle a la literatura.

¿Cómo hacer para evitar, entonces, que la escuela continúe enclaustrada en el consabido cuestionario? ¿Cómo hacer para que, en el ámbito escolar, la lectura literaria logre escapar al indeseable «estudio»? La respuesta es sencilla: la lectura de textos literarios en la escuela debe propiciar *una multiplicidad de interpretaciones*:

Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente. Se parte, entonces, del hecho de que habiendo libertad para leer e interpretar de manera personal, ni siquiera un canon literario de lo más estricto puede conducir al peligro de hacer de la literatura un dogma.

Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le explica al alumno un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta «¿qué quiso decir el autor?», la búsqueda del lector en general pierde sentido. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones, en función de las que cada lector decide. En este sentido, se trata de alternar las diversas acciones en torno de un mismo texto, en función de una mejor lectura y de un mayor disfrute de las obras, y no de una mera resolución formal de cuestionarios que reparan simplemente en los aspectos estructurales de las obras. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector estético, de la recepción variable de las obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer. (10)

Las interpretaciones de los textos literarios quedan libradas a la libertad personal. Una especie de democracia hermenéutica sentencia que «cada lector decide». Más cercana a la opinión personal o al gusto individual que a un saber disciplinar específico, la interpretación sería una disposición natural inscripta en los sujetos y, por lo tanto, según los *Diseños*, la escuela sólo puede (y debe) propiciar que esa disposición se manifieste, pese a la complejidad que, según la didáctica de la literatura, la enseñanza del acto interpretativo conlleva.<sup>4</sup> El aula es un espacio de discusión de interpretaciones que podrían formularse sin la necesidad de conocimientos disciplinares: simplemente se interpreta porque se ha aprendido a hacerlo fuera del ámbito escolar. Saberes vinculados con movimientos artísticos, procedimientos formales, debates estéticos e información sobre el contexto de producción no sólo no serían materiales necesariamente valiosos para la elaboración de interpretaciones, sino que, por el contrario, podrían funcionar obstaculizando la proliferación interpretativa y convirtiendo a la literatura en objeto de «estudio», no de libre «evocación». Las categorías teóricas funcionarían en contra del fluido discurrir de «imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones»; tienden a establecer un margen de sentidos posibles y a excluir otros.<sup>5</sup> Por eso, el docente debe intentar mantenerse al margen de presentar una interpretación de los textos; su tarea es la del acompañamiento o *la mediación*: deberá «poner a los alumnos en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos», «construir ámbitos de intercambio de ideas», «favorecer (...) la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes», «acompañar a cada alumno a encontrarse con “su propio libro”, “su propio autor”» (II). Si la recomendación de un producto cultural es la forma en que fuera de la escuela las personas aconsejan sobre qué película, obra teatral o libro elegir, de manera similar el docente deberá acompañar «despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra» (II).

La clase de literatura sería un espacio en el que la lectura colectiva de un texto desencadena en los alumnos una serie de interpretaciones que dialogan entre sí. El docente, lejos de comunicar una interpretación, coordina el fluido diálogo, en lo posible sin tomar posición, sólo recuperando las opiniones de los alumnos. Enseñar literatura es fundamentalmente poner en escena este ejercicio de intercambio de lecturas que rescata el pluralismo y la diversidad como bases para la construcción de sentidos en torno a lo leído.

Se parte así del supuesto de que la interpretación de un texto literario es una tarea que sólo requiere de espontaneidad e intuición. Si la idea romántica del autor como genio creador cuyo espíritu estaría habitado por los valores del bien y la belleza logró ser en gran medida desalojada de la enseñanza de la literatura gracias a la difusión de los aportes de las teorías literarias, una idea romántica de lector (y, especialmente, de *joven lector*) se introdujo para pensar la enseñanza de la literatura. De este modo, sin necesidad de conceptos teóricos, históricos o críticos que, por el contrario, entorpecerían esa relación primigenia entre joven lector y obra literaria, las interpretaciones fluirían espontáneamente gracias a la potencia estética constitutiva de la literatura.<sup>6</sup> Por consiguiente, la interpretación

en la escuela no sería una práctica que se enseña y se aprende, sino que «ya se trae». El docente no tiene demasiado por enseñar en lo que respecta a interpretar textos y, mucho menos, por evaluar:

Se deben evaluar procesos de apropiación de los textos, en lo posible mediante productos donde los estudiantes puedan poner en escena qué leyeron y cómo: reseñas, prólogos de antologías, contratapas, un diario de poesía, etcétera. No se deberían evaluar interpretaciones de las obras literarias (como lectura cerrada, lineal, unívoca) dado que no hay una interpretación que pueda considerarse como *la correcta*. (30) (cursivas en el original)

Producto de la expresión más subjetiva, la interpretación no puede ser sometida a los parámetros institucionales de la acreditación. En todo caso, se evaluarán *los productos* («reseñas, prólogos de antologías, contratapas, un diario de poesía»), es decir, los modos en que las interpretaciones se objetivaron en la escritura, pero no las interpretaciones en sí mismas. No existen condiciones objetivas para la lectura crítica de interpretaciones, pero sí para el examen de su redacción.

Llamativamente, esta prescripción queda reservada sólo para la lectura de textos específicamente literarios. En lo que concierne a la lectura de textos no literarios, en cambio, el papel del docente no debe reducirse al mero acompañamiento o a la simple recomendación:

Es esperable que en la Secundaria Superior los estudiantes accedan a textos formales, académicos, críticos, específicos. Se trata de lecturas difíciles, por lo que si bien la tendencia será buscar una autonomía gradual de parte de los alumnos, *las intervenciones docentes resultan imprescindibles*: habrá que planificar sesiones de lectura compartida, *anticipar dificultades que se puedan presentar para orientarlas de forma adecuada, especificar los propósitos de lectura y las estrategias pertinentes, abrir espacios para las explicaciones de conceptos*, para la confrontación de ideas con sus fundamentaciones, distinguir las diferentes funciones de un texto, propiciar las preguntas, las problematizaciones, la relectura de fragmentos particularmente complejos, etcétera. (24) (cursivas nuestras)

Los textos no literarios constituirían «lecturas difíciles» y aquí el docente no sería un *mediador*: sus intervenciones —bajo la forma de explicaciones de conceptos que anticipen dificultades— no sólo son pertinentes, sino además imprescindibles.

### **Segunda obsesión: la socialización de las interpretaciones**

Previamente al análisis de una serie de experiencias escolares que a lo largo del siglo xx intentaron promover la autonomía de la lectura literaria, Gustavo Bombini formula como punto de partida una hipótesis sobre la heteronomía de la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar:

la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano. (...)

En la [escuela] secundaria esta función aparece más nítidamente marcada a partir del establecimiento de un canon de textos que se leen obligatoriamente y que constituyen el canon insustituible de la historia de la literatura nacional que conocerán las sucesivas generaciones. De esta manera, el *Martín Fierro* de José Hernández o *Recuerdos de Provincia* o el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento son textos que por su sola mención vienen a promover los valores de lo nacional a través de la literatura. (2001:56)

Considerada superficialmente, la hipótesis parece haber perdido vigencia. En los *Diseños Curriculares* del Bicentenario, Sarmiento ha desaparecido completamente junto con *Facundo* y *Recuerdos de Provincia*, y la promoción de valores nacionales a través de *Martín Fierro* queda anulada con la inclusión del texto en una lista titulada «Anexo de textos sugeridos. Cosmovisión épica», que contiene, entre otras obras, el *Cantar de Mio Cid*, *La Araucana*, *La cautiva* y *El eternauta*. También ha sido eliminado *El matadero de Echeverría*.

Ya no existe un canon de lecturas que configuren una historia literaria nacional para la formación de ciudadanos (las obras se mencionan siempre en un amplio listado anexo —constituyen *depósito*, no *archivo* ni *sistema*— y en carácter de textos *sugeridos*). Ni siquiera el objeto de enseñanza y aprendizaje está conformado ya por textos literarios; pese a su denominación, en la materia Literatura no se enseña literatura sino «prácticas del lenguaje»:

La materia Literatura *toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje* de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario.

Por ende, se puede decir que *las prácticas del lenguaje constituyen el objeto de enseñanza de esta materia*. (DGCYE 2010:9) (cursivas nuestras)

Las prácticas del lenguaje constituyen el objeto de enseñanza de la materia Literatura: toda una declaración de principios. Se trata de cuatro prácticas, las mismas para 4º, 5º y 6º año:

- participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria;
- establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos;
- leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura;
- construir un proyecto personal de lectura literaria. (16)

El primer impulso parece conducir a la celebración del fin de un gran relato: el del currículum de literatura que perseguía el modelado de buenos ciudadanos para la república. Sin embargo, una lectura menos entusiasta de los *Diseños* permite determinar la vigencia de la hipótesis de Bombini: aún sin canon literario escolar y sin lectura crítica de textos literarios como objeto de enseñanza y aprendizaje, la producción de ciudadanía sigue siendo una función clave de la asignatura.

Efectivamente, una de las «orientaciones didácticas» que ofrecen los documentos tiene el mérito de sintetizar los diferentes tipos de prácticas que confieren sentido a la lectura literaria:

El docente debe garantizar experiencias literarias dentro y fuera del aula. En primera instancia, se espera que dentro del aula se pueda asignar un tiempo fijo destinado a compartir lecturas desde diversos puntos de vista y en el marco de diferentes actividades (la hora de lectura compartida, la elaboración de comentarios grupales en torno a los libros que se están leyendo, etc.); en segunda instancia, poner en juego actividades fuera de la escuela tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas importantes, asistir a presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etcétera.

Asimismo, se espera que el docente vincule a los estudiantes con centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etc., que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística. (22)

A diferencia del conjunto de títulos de obras literarias sugeridas, el enunciado de las prácticas relativas a la lectura de las obras no tiene ese carácter de *depósito* o de listado de recomendaciones; se trata, por el contrario, de prácticas a cuya minuciosa exposición se dedica un espacio excesivo (especialmente si se lo compara con el dedicado tanto a obras como a conceptos de la teoría o la historia literaria) y que configuran un sistema perfectamente articulado. Es así como el tipo de actividades posteriores al acto de lectura se pauta en tres escenografías diferentes aún cuando los documentos no expliciten esa ordenada puesta en escena: *dentro del aula, fuera del aula* y en *ámbitos institucionales extraescolares*.

En primer lugar, *dentro del aula*, los *Diseños* construyen la imagen de clases en las que las lecturas desembocan indefectiblemente en el debate de interpretaciones. Por eso es que el docente deberá

construir ámbitos de intercambio de ideas donde los estudiantes como lectores puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en diálogo con otros lectores; favorecer, tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes. (11)

En los *Diseños Curriculares* no existen condiciones de posibilidad para la lectura individual o silenciosa; el proceso interpretativo no requiere ningún tipo de ensimismamiento porque reflexión y análisis se realizarían siempre de manera colectiva y en voz alta. Hay una imagen que los documentos buscan conjurar: la de un grupo de estudiantes concentrados en las páginas de un libro. Si algo no aparece en esta propuesta es la posibilidad de que un alumno lleve a cabo una lectura individual de un texto literario, que haga marcas en las páginas, que levante la vista por un momento para volver nuevamente al texto o que vuelva algunas

páginas hacia atrás por sí solo para recuperar algo que no pudo captarse en una primera lectura. La imagen de los alumnos en clase persiguiendo en silencio los sentidos de un texto constituye un tabú porque la interpretación es concebida como instantánea, socializable y, por supuesto, siempre factible.<sup>7</sup> El aula se transforma en una micro esfera pública de participación colectiva donde impera la obligación de decir; la práctica *parlamentarista* se vuelve imprescindible para esta forma de concebir la lectura literaria por su contribución al civismo:

el debate desde la lectura de los textos literarios, permite ir consolidando ideas propias y encontrar argumentos para defenderlas. También contribuye a la socialización, a la aceptación de ideas diferentes y a la valorización del diálogo. (13)

La insistencia por generar espacios de intercambio oral y, consecuentemente, por hacer participar repetida y sistemáticamente de esos espacios a los alumnos convierte la libertad interpretativa en ejercicio. El debate sustituye así al antiguo cuestionario.

En segundo lugar, en cuanto a la escenografía del *fuera del aula*, la práctica de socialización también contribuye a la construcción de una idea del espacio público:

habrá que generar las condiciones para que los alumnos puedan socializar sus producciones con otros alumnos de la escuela o con apertura a la comunidad, como por ejemplo realizar algún tipo de publicación (en la revista de la escuela, el mural, la página web, etc.) y difundirlo, o dejar este material en la biblioteca, exponer en una feria de ciencias y artes, dar clases alusivas a alumnos de otros cursos, etcétera. (24)

Lo que se dice dentro del aula (no importa qué) debe ser publicado (no importa cómo). La *publicación* se presenta como la mejor concreción de *lo público*. Por esta razón, el docente debe propiciar la difusión de los trabajos de los alumnos en antologías, revistas, diarios (escolares o locales), facsímiles, carteleras escolares, murales, páginas web... Pero no se trata sólo de publicación escrita; las instancias de difusión oral fuera de la escuela también forman parte de este conjunto de prácticas. Por eso el docente debe «fomentar la participación en situaciones orales de socialización de los temas abordados: exposiciones ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles...» (17). La práctica socializadora de interpretaciones dentro y fuera del aula ocluye la posibilidad del silencio y condena a la libertad de decir. Como en la idea foucaultiana de «confesión», parecería que «nos hablan de libertad todas esas voces que, en nuestra civilización, desde hace tanto tiempo, repiten la formidable conminación de decir lo que uno es, lo que ha hecho, lo que recuerda y lo que ha olvidado, lo que esconde y lo que se esconde, lo que uno no piensa y lo que piensa no pensar» (Foucault 1977b:76). La interpretación personal existe para ser *confesada*, es decir, *publicada*.

Finalmente, los *Diseños Curriculares* despliegan una amplia gama de ejemplos acerca de cómo incluir a los jóvenes en escenografías institucionalmente reguladas: el docente deberá procurar que los alumnos frecuenten «bibliotecas impor-

tantes», asistan al teatro y al cine, participen de certámenes literarios y concurren a presentaciones de libros, muestras de pintura, cafés literarios, congresos de literatura, ferias del libro y «otros eventos sociales de cultura» y se vinculen con centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores y clubes de narradores. Los *Diseños* prevén una red discursiva e institucional atenta a modelar diferentes formas del consumo cultural y a trazar posibles circuitos extraescolares a transitar por los adolescentes de la provincia de Buenos Aires.

La producción interpretativa se transforma entonces en un dispositivo<sup>8</sup> institucionalizante, productor de ciudadanía y, fundamentalmente, *socializador*. Al respecto, no deja de resultar sorprendente la insistencia con que los *Diseños Curriculares* utilizan todas las formas léxicas posibles del paradigma del *socializar*: «el debate desde la lectura de los textos literarios (...) contribuye a la *socialización*» (DGCYE 2011:13); «Fomentar la participación en situaciones orales de *socialización* de los temas abordados» (17); «Propiciar el desarrollo de proyectos para *socializar* sus producciones literarias» (17); «Cada lectura *socializada* de un texto producido en taller revela a su autor las múltiples lecturas posibles» (21); «se espera que el docente propicie nuevas formas de *socialización* de los textos» (21); «*Socializar* las producciones académicas (...) o estéticas» (22); «Se deben brindar espacios para que se *socialicen* este tipo de experiencias» (22); «generar las condiciones para que los estudiantes puedan *socializar* sus producciones» (24); «Dar cuenta de las lecturas realizadas en situaciones de *socialización*» (25); «Participar en situaciones de *socialización* académica» (29); «Participar de situaciones orales de *socialización* de los temas abordados» (34); «organizar concursos y presentaciones, entre otras actividades de *socialización* de las propias producciones» (34)... Ninguna reiteración parece resultar excesiva cuando se trata de grabar en las prácticas de los jóvenes una prescripción para la lectura literaria constituida en el cruce de dos coordenadas: *interpretación personal*/función *socializadora*.<sup>9</sup>

Debilitado el viejo canon literario escolar en la construcción de ciudadanía, la maquinaria construida en torno al debate y la publicación de interpretaciones ha venido a reemplazarlo. De este modo, la enseñanza de la literatura inscribe en los sujetos las normas que permitirán circular eficazmente por la red de las instituciones.

### **Crítica literaria y enseñanza de la literatura**

Los saberes de la crítica literaria han sido completamente expulsados de los *Diseños Curriculares*. No podía ser de otro modo: si se establece como base de una asignatura el valor supremo de la «libertad para leer e interpretar de manera personal» contra el de «presentar de antemano una interpretación», las lecturas críticas no pueden conformar un saber relevante para el currículum. Los títulos de las obras mencionadas (y los que no se mencionan) en los anexos de «textos sugeridos» constituyen una prueba del desplazamiento y la obturación del discurso de la crítica literaria: bastaba que un crítico propusiera que la historia de la narrativa argentina empieza dos veces: en *El matadero* y en la primera página del *Facundo* —interpretación que habría permitido articular todo un sistema literario para

la enseñanza de la literatura— para que tanto el texto de Echeverría como el de Sarmiento quedaran automáticamente excluidos.

Es difícil explicar por qué las operaciones interpretativas de la crítica literaria no lograron encontrar el lugar de un paradigma posible para pensar la enseñanza escolar de literatura; por qué las lecturas producidas por la crítica argentina no lograron configurar para la escuela secundaria un sistema literario alternativo al canon «clásico-centrista» del siglo xx y por qué las interpretaciones o los actos interpretativos que no provengan de la espontaneidad de los alumnos conllevan una connotación tan negativa cuando se trata de la lectura literaria escolar. Sólo en términos de proyecto de trabajo, sería interesante rastrear el modo en que la onda expansiva de cierta vulgata deconstructivista contribuyó a instalar las ideas de que —al decir de Umberto Eco— el intérprete puede descubrir infinitas conexiones en un texto, de que no existe ningún significado trascendental y de que la victoria del lector consiste en hacer decir al texto *todo*, excepto aquello en lo que pensaba el autor, cuando, en verdad, aún «el deconstruccionista más radical acepta la idea de que hay interpretaciones que son clamorosamente inaceptables» y de que «el texto interpretado impone restricciones a sus intérpretes» (Eco:19).<sup>10</sup> Sería interesante analizar también de qué modo la investigación en didáctica de la literatura logró que las teorías literarias conformaran un cuerpo esencial dentro del campo disciplinar, mientras que los aportes de la crítica no encontraron ese mismo lugar de peso en la configuración del campo.

Quizás una afortunada excepción a esto último sea el libro *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*, de Miguel Vitagliano, extraordinario material destinado a la formación docente. Ya fuera porque creyera importante que los profesores de literatura de escuelas secundarias estuvieran al tanto de ciertas lecturas críticas potentes sobre la literatura argentina, o bien porque pensara que también los alumnos debían conocerlas a través de sus profesores, Vitagliano selecciona cuatro escritores (Borges, Arlt, Cortázar y Puig) y una serie de interpretaciones sobre cada uno de ellos: entre otras, analiza las hipótesis de Beatriz Sarlo sobre «las orillas» y las de Nicolás Rosa sobre la «literatura como laberinto» en la obra de Borges; la reubicación arltiana producida por David Viñas dentro del programa de *Contorno*; la perspectiva fenomenológica de Oscar Masotta y la lectura «económica» de la obra de Arlt que propone Ricardo Piglia; las funciones que observa Mónica Tamborenea en el procedimiento de los «pasajes» en los cuentos de Cortázar y la «teoría de la seducción narrativa» de Alan Pauls en la obra de Puig.

Aquí nos interesa especialmente la manera en que Vitagliano piensa la producción de una lectura crítica en sí misma. Lejos de afirmar que «cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, (...) la búsqueda del lector en general pierde sentido», en su trabajo subyace una hipótesis tan arriesgada como productiva: en lo que respecta a la cultura argentina, «no pocas veces los textos críticos han sido más potentes que los textos ficcionales» (9).<sup>11</sup> Pero hay más: curiosamente, su concepción de lectura crítica brinda la posibilidad de establecer un paralelismo entre crítica y enseñanza de la literatura, dado que permite supe-

rar la idea de que enseñar una interpretación implicaría necesariamente establecer esa interpretación como «unívoca», «lineal» o como «la correcta»:

A diferencia de la interpretación descripta (...) como el *develamiento* de una «verdad», la lectura crítica se presenta como un sentido posible que no pretende agotar el texto: se ofrece como una *versión* propuesta para dar cuenta de alguna zona del texto. (...) El crítico no clausura las puertas de una obra, por el contrario despliega el texto para abrirlo en todas sus posibilidades, mostrando así —parafraseando a Henry James— que la mansión de la literatura tiene infinidad de ventanas. ¿Por qué acaso tendría que haber alguna mejor que otra? *La lectura, sin embargo, no puede ser sino selectiva, y el crítico elige un recorrido, una versión—ventana—puerta que defenderá como si se tratara de una verdad única* —de otro modo, ¿cómo podría sostenerla?— pero sabiendo que hay otras posibles. (40–41) (cursivas nuestras)

Vitagliano afirma así la perfecta compatibilidad entre el sostenimiento de *una* interpretación y el reconocimiento de una *multiplicidad* de interpretaciones. De entre las diferentes posibilidades interpretativas que ofrece un texto, el crítico elige una versión posible, que defiende como si se tratara de una verdad única. En lugar de abrir un abanico de hipótesis y de ofrecer argumentos para demostrar cada una de ellas advirtiendo permanentemente a su lector que las hipótesis pueden ser infinitas, el crítico trabaja a través de un *como si*: con un fin meramente operativo (sostener su versión del texto), actúa como si su propia hipótesis fuera la única posible y la desarrolla hasta sus últimas consecuencias, sabiendo que, una vez comunicada, esa hipótesis podrá ser respondida.

Es cierto que a diferencia del profesor, el crítico tiene la ventaja de no cargar con la exigencia curricular de suspender sus interpretaciones o de evitar el intento de imponer su lectura como la única correcta; ninguna autoridad parece advertirle que su práctica interpretativa conlleva el riesgo de anular la posibilidad de que los lectores presten atención a las evocaciones que el texto suscita en ellos. Podría aventurarse inclusive que el lector de textos críticos espera que el crítico exponga (y aún imponga) su interpretación sobre el texto que analiza, expectativa que, en cambio, no tendrían los alumnos quienes, más bien, estarían siempre interesados en decir sus propias interpretaciones más que en oír la del docente.

No obstante, el profesor de literatura también puede ser pensado como «un lector privilegiado» que, en tanto tal, es consciente de que el texto puede suscitar numerosas interpretaciones, pero que, en el ámbito del aula de literatura, es decir, en ese espacio en el que se encuentra habilitado para tomar decisiones didácticas, teóricas y críticas, opta por priorizar, por cuestiones operativas, *una* interpretación. Desde esta perspectiva, la idea de que anticipar u orientar la interpretación de un texto se opone a «la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario» no es sino una lectura parcial de la práctica de enseñanza; por una parte, porque, parafraseando a Vitagliano, el profesor expone un sentido posible que no pretende agotar el texto, sino que «se ofrece como una versión propuesta para dar cuenta de alguna zona»; por otra parte, porque, como advierte

Analía Gerbaudo, anticipar la interpretación de un texto tiene un valor específicamente didáctico:

Nos parece relevante insistir en *la anticipación de las metas de lectura*. Es muy usual encontrar prácticas de aula que proponen cuestionarios a responder que se entregan después de la lectura de los textos. (...) Lejos de evitar promover la no-relectura, estamos intentando remarcar la importancia de darle al alumno los elementos para que pueda anticipar qué se espera de él cuando se le propone un trabajo de lectura de textos. (2006:165) (cursivas nuestras)

Para los *Diseños*, la literatura no está hecha para ser «estudiada» ni mucho menos para constituirse en objeto de evaluación a través de la determinación de un sentido. Esta idea no necesita de una fundamentación demasiado elaborada: por un lado, las teorías han enseñado que el texto literario no admite una sola interpretación porque por definición es polisémico; por otro lado, la visión del docente como moderador o «mediador» favorece sin dudas la pluralidad y el respeto por la diversidad. Saber teórico y corrección política se combinan bien para sostener la propuesta y por este motivo resulta difícil cuestionarla.

Pese a esto, es posible señalar un problema de índole institucional que la propuesta ha pasado por alto: el desarrollo de las clases de literatura responde en mayor o menor medida a una planificación que el docente está obligado a diseñar durante las primeras semanas del ciclo lectivo. Por lo tanto, los textos literarios incluidos en ese documento *ya han sido interpretados*: el docente no sólo ha leído los textos que ha decidido incluir en su planificación, sino que además los ha puesto en relación de un modo particular. Un docente que seleccionó «Casa tomada» no sólo eligió un cuento para trabajar con sus alumnos, sino que además lo ubicó en una unidad didáctica junto con otros textos, y la ubicación en esa unidad implica necesariamente haber producido una interpretación. En efecto, el cuento no es el mismo si es incluido junto con «La noche boca arriba» y «El otro cielo» en una unidad titulada *Rasgos de la poética cortazariana*, que si ha sido puesto en relación con *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* de Stevenson y «Esa cosa al final de la escalera» de Bradbury en la unidad *El tema del «otro» en el género fantástico*, o si junto con *El matadero* de Echeverría y «El simulacro» de Borges conforman una unidad titulada *Literatura y política en la Argentina*. Indefectiblemente, la «interpretación de un texto de manera anticipada» ya se ha efectuado.<sup>12</sup> Frente a este hecho, dos parecen ser las opciones: la de lamentarse por la inevitable imposición de una «interpretación unívoca, lineal, correcta» por parte del docente, o bien (tal vez más productiva) la de considerar al profesor de literatura como un lector crítico y a su planificación como el borrador de un artículo que se escribirá durante sus clases de literatura.<sup>13</sup>

### **Conclusión. Notas para una discusión curricular**

En *Los arrabales de la literatura*, Bombini expone la siguiente idea a propósito de la incidencia del grupo de intelectuales nucleado en torno al Colegio Libre de

Estudios Superiores de Buenos Aires (Juan Cassani, Roberto Giusti, Raimundo y María Rosa Lida, Pedro Henríquez Ureña...) sobre la propuesta de reforma educativa de Juan Mantovani en los años 30:

Las relaciones entre campo intelectual y campo pedagógico proponen la necesidad de observar en un recorrido histórico cómo se articulan estas relaciones, cuáles son las condiciones socioculturales para que esta articulación se produzca, qué caracterizaciones se pueden realizar de los perfiles de estos intelectuales o, mejor dicho, cómo se redefinen a partir de esta participación en el campo pedagógico, cómo dialogan los perfiles político-ideológicos de estos actores con las políticas educativas de las gestiones de turno (...). Nuevamente podríamos hipotetizar acerca de la presencia de agentes de gran prestigio cuya actividad incidiría en la conformación de un campo especializado: el de los *litteratos académicos en función pedagógica* participando de tareas de gestión educativa. (2004:67-68) (cursivas nuestras)

Recuperar la categoría de *litteratos académicos en función pedagógica* tiene sentido no sólo en términos de análisis para la investigación histórica, sino también por las posibilidades que brinda para pensar un programa de intervención en el campo de la gestión educativa y, en particular, en lo que respecta a la producción curricular en materia literaria. Revisar aquellas relaciones entre campo intelectual y campo pedagógico permitiría repensar en tiempo presente el lugar del investigador y del crítico en las decisiones sobre la literatura en la enseñanza media.

Hay al menos dos razones de peso. En primer lugar, la escritura de los «litteratos académicos» podría funcionar como modelo para la «escritura» docente; el ejercicio interpretativo del crítico puede trasladarse al de quien elabora una planificación, documento que, desde este punto de vista, no es sino la creación (o recreación) de un artículo crítico. Una vez más, no se trata de mostrar las interpretaciones de la crítica como las únicas legítimas; ni siquiera existen condiciones de posibilidad para tal intento: el tipo de lectura que los profesores ejercerían sobre los textos críticos lejos está de la mera reproducción, dado que —como lo ha demostrado la investigación educativa— los docentes imponen, aún sobre materiales del ámbito académico, una lógica de lectura profesional específica, caracterizada por la «racionalidad práctica propia de la tarea de enseñanza» (Brito y Gaspar:181).

Por otra parte, los críticos en función pedagógica son quienes tienen la posibilidad de devolver al currículum un relato sobre la literatura que logre superar tanto el clásico-centrismo nacionalista e hispanista del siglo xx como su actual desarticulación en depósito de libros. No se trata de establecer «interpretaciones unívocas», sino de articular un conjunto de hipótesis que devuelvan al sistema literario la tensión y el conflicto que las omnicomprensivas «cosmovisiones» han diluido. Cuando Viñas afirma que la literatura argentina empieza con Rosas; cuando Sarlo plantea que no existe un escritor más argentino que Borges; cuando Piglia propone que la literatura argentina de fines del siglo xx debería leerse en las claves dadas por tres autores diametralmente opuestos entre sí: Manuel Puig, Juan José Saer y Rodolfo Walsh, y cuando Amícola acota que Saer y Puig van a

terminar enfrentados en el campo del compromiso narratológico, no están proponiendo interpretaciones «correctas», sino una serie de coordenadas que, entre otros efectos, estructuran un mapa y, al mismo tiempo, activan la polémica (y aquí sí, como gusta decir a los *Diseños*, lo que se activa es una «riqueza, diversidad, multiplicidad y amplitud» de polémicas). Es cierto que, llevadas al currículum, tendrían un carácter de «arbitrario cultural», pero no más que cualquier otro contenido y, más que cualquier otro contenido, permitirían que las obras salieran del *depósito* o de los *anexos* para configurar una cartografía.

En definitiva, la crítica académica tiene un lugar fundamental en la tarea de pensar la formación literaria de las personas que transitan su educación secundaria. Esa formación no puede continuar dependiendo de las cosmovisiones de una burocracia pedagógica, condenada a seguir generando, como lo ha hecho con la historia de Lavalle y Dorrego, una narración sin sentido, una «historia flan», un relato en el que se asesina (o se escribe literatura) porque sí.

## Notas

<sup>1</sup> Juliana Ricardo y Mónica Rosas elaboraron los documentos para los tres años. María Elena Rodríguez figura como especialista a cargo de la lectura crítica solo en los *Diseños* de 4to año.

<sup>2</sup> DGCYE: Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>3</sup> A esta fuerte estabilización de contenidos contribuye notablemente el mercado editorial. Los títulos de los libros de texto de Literatura publicados en los últimos años muestran la velocidad con que las editoriales satisfacen los caprichos del currículum: *Una Literatura argentina, americana y universal. Para pensar las cosmovisiones mítica, trágica y épica en las literaturas de Occidente* (Kapelusz); *Literatura 4. Palabras míticas, épicas y trágicas* (SM). *Huellas. Literatura 4. Una perspectiva mítico-trágica* y *Huellas. Literatura 5. Una perspectiva realista y fantástica* (Estrada); *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica* y *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo* (Santillana).

<sup>4</sup> Observa Colomer: «la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria. Su dificultad es evidente, dado el calado de los problemas implicados, ya que, para empezar, se refiere a procesos lectores de alto nivel, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, a los procesos, por ejemplo,

de elaboración de la lectura, los menos conocidos por la investigación lectora. O bien implica la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso comunicativo de la literatura, un problema de relación que afecta a toda la enseñanza lingüística. O, una vez cuestionado el eje histórico del aprendizaje literario, requiere la delimitación del abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos, ya diacrónicos y homogéneos» (2001:17).

<sup>5</sup> Es importante advertir que los *Diseños* contemplan la enseñanza de ciertos procedimientos formales y rasgos de movimientos literarios. No obstante, el breve enunciado de las prácticas de análisis aparece desvinculado de la detallada exposición de la instancia de interpretación, instancia previa y asociada a las ideas de «riqueza, diversidad y amplitud de lecturas». La mención de categorías de análisis, entonces, no parece apuntar sino a una propuesta «deteccionista»: «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.» (Gerbaudo 2008:59).

<sup>6</sup> Para una lectura crítica del «hechizo» y la «pasión» de la experiencia estética en la lectura literaria escolar, puede verse el artículo de Martín Zapico «¿Soy lector?: problematizando el hechizo de la lectura».

<sup>7</sup> La siguiente afirmación de una prestigiosa crítica ayuda a relativizar el mito de la continua posibilidad de interpretar todo y siempre: «El índice de este volumen revela mis debilidades (en todos los sentidos de la palabra) y mis distracciones. Hubiera querido escribir sobre autores que están ausentes, por ejemplo, y no supe hacerlo» (Sarlo:11).

<sup>8</sup> «Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (...) El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante» (Foucault 1977a:128–129). Para Agamben, «el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno»; sin embargo, «aquello que define a los dispositivos que empleamos en la fase actual del capitalismo es que no efectúan la producción de un sujeto, sino más bien que son procesos que podemos llamar “procesos de desubjetivación”» (261–262). Sería interesante pensar como hipótesis de trabajo la formación literaria durante la era «clásico-centrista» como un *dispositivo de producción de subjetividad* y la correspondiente a la era de las «cosmovisiones» como un *proceso de desubjetivación*: un canon literario nacionalista e hispanista habría buscado la producción de «buenos ciudadanos de la república», mientras que la eliminación de ese canon y su reemplazo por prácticas de inserción institucional parece, por un lado, buscar la desarticulación de una subjetividad que entraña algún tipo de riesgo y, por otro lado, acompañar adecuadamente la construcción del «ciudadano inofensivo de las democracias postindustriales (...), aquél que ejecuta con

presteza todo eso que se le dice que haga y que no se opone más que con sus gestos más cotidianos» (263).

<sup>9</sup> «La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior que es el de lo social, lo público, lo compartido» (DGCYE 2011:11).

<sup>10</sup> No sería ésta la primera vez que las agencias del campo recontextualizador oficial (Bernstein) introducen malentendidos al traducir ciertas conceptualizaciones de las teorías literarias. Algo similar ocurrió durante los años de la Reforma Educativa de la década del 90 cuando, a partir de «una lectura simplificadora, y hasta paratextual, de *El placer del texto* de Roland Barthes (1989)», diversos sectores propusieron «una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación “ingenua” con ella» (Díaz Súnico:25).

<sup>11</sup> Nicolás Rosa ha formulado una hipótesis similar, a la que añade el factor cronológico: «no existe una prevalencia entre sistemas de escritura y sistemas críticos. (...) un hecho ideológico que preside la literatura nacional (según nuestro entender) y que la separa de otras literaturas y de otras historias [es que] la relación entre crítica y literatura invierte un orden que presuponemos intrínseco a la constitución de esa historia: primero se originan los textos literarios y posteriormente adviene una operación de evaluación que es tarea que generalmente le otorgamos a la crítica (...). Podemos presuponer que en América Latina —pero podemos afirmarlo de la literatura argentina— la relación se invierte o sus términos son contemporáneos. En el mismo momento en el que se originan las escrituras comienza la evaluación de éstas y de su sistema de producción y sobre todo el intento de explicación del fenómeno mismo: cómo se produce, cuáles son sus causas, cuál es la valencia social, cuáles son las relaciones que mantiene con el entorno y qué sentido tiene con la constitución, en diversas manifestaciones, de lo argentino, de lo nacional, de la “conciencia nacional”, de la comunidad argentina, de las formulaciones sociales en las variantes más nítidas, nacionales, liberales e izquierdistas» (12).

<sup>12</sup> Los *Diseños Curriculares* parecen desconocer que la interpretación ya viene efectuada, inclusive, desde documentos que indican que en un determinado texto debe rastrearse una cosmovisión épica, trágica, cómica, alegórica o cualquier otra.

<sup>13</sup> Conviene explicitar que coincidimos con Brito y Gaspar, quienes toman distancia de la planificación concebida como un conjunto de papeles que «concluyen formando parte de una carpeta depositada en la secretaría, que se desempolva de vez en cuando» (171). Se trata de un tipo de «escritura anticipatoria de la acción»

que «conlleva la posibilidad de ser leído por otros y, de este modo, convertirse en un aporte a la tarea colectiva: el trabajo con colegas (...) que desarrollan la misma materia en otros cursos, la vinculación de distintas materias en proyectos comunes, la integración en una planificación institucional con criterios de coherencia interna —sobre todo en las escuelas secundarias, en las que la fragmentación en materias hace de esto casi una utopía—, el punto de partida para discusiones sobre distintos temas que hacen a la práctica de enseñanza, entre otros» (174).

## Bibliografía

- AGAMBEN, GIORGIO (2007). «¿Qué es un dispositivo?». *Sociológica* 73, 2011, 249–264. Traducción de Roberto Fuentes Rionda.
- BERNSTEIN, BASIL (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993. Traducción de Pablo Manzano.
- BERTONI DEL GUERCIO, GIULIANA (1992). «L'ensenyament del textliterari», en Teresa Colomer, coordinadora. *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, 87–104.
- BOMBINI, GUSTAVO (2001). «La literatura en la escuela», en Maite Alvarado, coordinadora. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, 53–74.
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRITO, ANDREA y MARÍA DEL PILAR GASPAS (2010). «Leer y escribir la enseñanza», en Andrea Brito, directora. *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens, 163–200.
- COLOMER, TERESA (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 1, 6–23.
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ SÚNICO, MORA (2005). «El concepto de placer en la lectura». *Educación, Lenguaje y Sociedad* 3, 21–32.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (DGCYE) (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 4º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación.
- (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 6º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación.
- ECO, UMBERTO (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992. Traducción de Helena Lozano.
- FOUCAULT, MICHEL (1977a). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991. Traducción de Javier Rubio.
- (1977b). *Historia de la sexualidad. I) La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 2005. Traducción de Ulises Guinazú.

- GERBAUDO, ANALÍA (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2008). «La literatura en la escuela secundaria argentina de la Posdictadura». *Horizontes Educativos* 1, 55–66.
- HORA, ROY y JAVIER TRÍMBOLI (1994). *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- ROSA, NICOLÁS (1999). «Hipótesis sobre la relación entre la historia y la literatura argentina», en Nicolás Rosa, editor. *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la argentina*. Buenos Aires: Biblos, 9–18.
- SARLO, BEATRIZ (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SETTON, JACOBO (2004). «La literatura», en Maite Alvarado, coordinadora. *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 101–130.
- VITAGLIANO, MIGUEL (1997). *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: CONICET.
- ZAPICO, MARTÍN (2012). «¿Soy lector?: problematizando el hechizo de la lectura». *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 5, 64–71.