



Compartir razonando sobre un objeto ausente: la literatura en algunas escenas de lecturas

Carlos Duarte*

Compartir razonando sobre un objeto ausente: escenas de lecturas [1]

Al enseñar, cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia... a la vez producto de su biografía escolar y su historia personal
Braslavsky.

Doy con unos poemas de Han Magnus Enzensberger escritos en 1963 y reunidos en *Poesía para los que no leen poesía*; una serie sobre la sombra y la mirada: “VI sólo por un instante,/ me aventuro/ a salir de mi sombra,/ sólo por un instante. VII quien quiera ver la luz/ tal como ella es/ debe retirarse en la sombra. VIII sombra/ más brillante que el sol:/ la fresca sombra de la libertad”.

Quería empezar estas notas sobre la lectura con estos poemas sobre la oscuridad –o lo ilegible- como potencia para poder mirar de otro modo o de manera poco clara y no lineal, arremetiendo contra la producción unívoca de sentido, algunas escenas escolares. También, quería empezar con estos versos para poder concluir –no

* Carlos Duarte es Profesor en Letras por la Universidad Nacional del Sur y diplomado en Pedagogías de las Diferencias por FLACSO. Actualmente trabaja en la Universidad Nacional del Comahue como Ayudante en la asignatura Práctica y Residencia Docente. También trabaja en la Universidad Nacional de Río Negro como Jefe de Trabajos Prácticos a Cargo de la asignatura Trabajo Final de Grado en la carrera Licenciatura en Artes Visuales.

carlos.duarte@jeanpiagetnqn.edu.ar

cerrar- este texto con una frase tal vez muy usada –no consumida-, pero cuyo gerundio soporta el proceso de estar en la sombra, la sombra de interrogación permanente: “seguir pensando”.

¿Qué cuerpos asoman cuando hablamos en primera persona? ¿Qué máscaras la pueblan? Y frente a esta “expropiación”, ¿qué libertad es posible gestionar para un gesto propio? Pasar el cuerpo por la voz, poner en narrativa la experiencia, dar o encontrar en el cuerpo o en la lengua esas otras texturas heredadas, mirando a trasluz un poco de piel, para ver y oír las mitologías que le dieron forma, da de lleno con sentidos insospechados, con modos de hacer colectivos y formaciones discursivas no despojadas de historicidad. Escarbar esa primera persona desanuda una epistemología epidérmica, o una tecnología del yo, producto de texturas, de otras voces y sentidos comunes. Es la historia del cuerpo y de las prácticas. Es la historia de algunas certezas que nos permitirán trazar un camino, con todas las errancias necesarias para volver a la productiva sombra que nos deja pensar.

En busca del lector perdido

Cuando nos asomamos a la escuela hay escenas desbordantes de lectura; no sólo las encontramos en un hacer con ella, sino también en los decires sobre ella, en las voces que sostienen que “los alumnos no entienden lo que leen” o que “no leen”, enunciados que a fuerza de repetición se vuelven un lugar común en el paisaje trazando una encerrona que obtura diseñar prácticas significativas o visitar las presentes. En estas voces, también hay un reclamo y una posición que introducen como problemática la comprensión.

Y me permito un paréntesis. Pareciera que el protagonismo en la escuela está del lado de la narrativa; y, la poesía, acompañada de otros géneros, ocupa el lugar de los márgenes. El discurso poético con su cuota de misterio entra en un territorio en donde la opacidad se vuelve malestar en una escuela que busca suspender todo estado de zozobra porque lo ilegible por su tinte escurridizo no se deja atrapar, está fuera del control del decir, de la evaluación, de la acreditación.

Tal vez, esa tecnología del yo hace máquina con la explicación como dispositivo hegemónico institucional que busca derramar transparencia sobre los discursos que se resisten ferozmente a la sofocación. Con la narrativa pasa algo distinto; pareciera que presa en la trama escolar convive con una ficción de domesticación que cree poder pesquisar el sentido o la interpretación, aun cuando desde las instituciones vinculadas a la formación

docente se insiste en la puesta en crisis de la univocidad del discurso literario. Pensar la literatura en términos comunicativos implica despojarla de la sombra y pulveriza la lectura en términos interpretativos. Por eso, recorrerla como práctica productiva en la configuración de sentidos le restituye a la interpretación un lugar plural, con minúscula, y le devuelve a la literatura el espesor en su volverse escurridiza.

Vuelvo al “no entienden lo que leen” como sintagma que también problematiza el lugar de cualquier selección tramada por sujetos de lectura; de ahí que, muchas veces, el pedido a nuestros estudiantes de encontrar una respuesta que coincida con la que formulamos bajo la forma de preguntas y consignas construya textualidades monocordes que impiden ver la comprensión como un recorte, un “desde dónde” de cualquier lector. Desde ahí la comprensión de la totalidad se vuelve, irremediable y felizmente, un fracaso. Cómo mediar lectura y cómo enseñar a leer sin imponer sentidos son nudos problemáticos que desafían a reconfigurar el *dictum* docente por fuera de la ortopedia discursiva y monolítica que derrama certezas.

Laura Devetach (2008) en *La construcción del camino lector* nos recuerda que hay una trama textual desapercibida, tal vez inconfesable por estar fuera de las credenciales, que acompaña el camino de todo lector: las nanas, los cuentos leídos, los refranes y acertijos que le dan forma a la textoteca. Las textotecas pueden ser nacionales, escolares, familiares, barriales, urbanas; textoteca que en algún momento se encontrará con la biblioteca. Podríamos decir que ese entramado entre textos y biblioteca construye otro simbólico que dará sentidos a lo leído por su puesta en perspectiva y que nos acompañará cada vez que demos con un texto. Desde allí decidiremos qué es literatura o, en palabras de Eagleton (1998), evaluaremos lo leído. Pensar la lectura como encuentro de textualidades permite acercarnos a mirarla como actividad productiva, hacia una nueva recolocación del sujeto lector al minar el lugar común que vocifera “no entienden lo que leen”, para abonar el veredicto “todas las personas leen en situación de lectura”; esa epistemología postulada por Braslavsky, ahora pensada en nuestros estudiantes.

Tal vez, frente a este dictamen, lo que nos queda como profesionales de la enseñanza es revisar los modos de leer [2] o empezar a oír esos temblores que ponen entre las cuerdas los protocolos de lectura que tienen su memoria en la crítica académica como institución formadora de modos de ser lector.

Por esto, pensar la lectura en su dimensión cultural, como viene siendo interrogada por los trabajos de Carolina Cuesta, nos invite a buscar en esta práctica su dimensión vital en tanto experiencia privada y pública; experiencia no exenta de tensiones ya que aglutina disputas, pugnas, sentidos compartidos, negociaciones alrededor de lo vivido e interpretado en comunidad.

Volviendo a Eagleton: los lectores hacen cosas con los textos. Bajo esta premisa podríamos pensar que el docente como lector hacedor de lectura en el aula expone la cocina de su hacer, porque también es un hacedor de lectores

Las huellas de la memoria: el lector mediador

Entrar en la cultura académica –pienso en la universidad- implica acomodar el cuerpo a un territorio con sus modos particulares y dispares de leer de la comunidad. Leemos con y desde la inmanencia formalista, estructuralista, pos, con legados lacanianos, foucaultianos, también desde Marx y los estudios culturales; y esta multitud abigarrada de miradas es definitoria ya que desde esta trayectoria por los laberintos de las lecturas trazaremos el hacer dentro del aula. La escuela recupera esas operaciones y protocolos de lectura de la crítica académica que conforman cánones culturales e institucionalizan prácticas profesionales del crítico como docente.

Pensar y transparentar el cómo leemos literatura es una posición ideológica ya que el modo en que sobrevolamos ese recorte está inflexionado por una teoría que la respalda. Siempre se lee desde algún lugar, eso lo sabemos; y la institución literaria, encarnada en instituciones con sujetos lectores y sus cajas de resonancias, constructora del valor y del gusto, impone sus concepciones sobre lo literario, pero también sobre el buen leer. Terry Eagleton advierte sobre la no inocencia de dichos valores, modos de valorar atravesados por prácticas que, lejos de ser ingenuas a ciertos mandatos sociales, aparecen teñidas de representaciones internalizadas y, a veces, no reflexionadas (Eagleton, 1998). Desmontar los modos de leer que nos han subjetivado como profesionales de la lectura y percibir las voces con las que nuestros estudiantes bañan la literatura de sentidos, tal vez, permitirían revisar lo esperable de las lecturas y escrituras demandadas para oír qué nos dicen cuando leen, para articular con otro horizonte que medie en la distribución y acceso a los bienes culturales.

Por eso busco detener la mirada en algunas escenas de lectura en el aula, no como instructivo del deber hacer con los textos sino a partir de algunos reclamos que irrumpen al momento de trabajar con la literatura y que nos tensionan como lectores. Cartografiar estos pa(i)sajes busca interrogar cierto anhelo de transparencia con un objeto para nada transparente que problematiza la trasmisión de contenidos claros y trasmisibles. En este sentido, en tanto hacer con objetos complejos -la literatura y la lectura- voy a recuperar algunas voces de mis alumnas y alumnos para tensar algunas demandas cargadas de representaciones y reclamos.

Frente a las versiones de lecturas validadas, institucionalizadas, asoman otras, por eso me interesaba renarrar, con las desfiguraciones que esto implica, algunos fragmentos de las voces de mis estudiantes discutiendo sentidos a las lecturas oficiales. Indudablemente, son posiciones con respecto a la lectura, muchas atravesadas por marcas sociales, imaginarios que irrumpen, mitologías que a fuerza de dicción y repetición se vuelven tatuaje no percibido, un tono no sometido a su distancia. ¿Qué dicen sobre la literatura cuando leen? ¿Desde dónde la hacen decir? ¿Qué modos de leer actualizan? Las y los dejo con tres escenas que vuelven a encontrarse con la relación literatura y vida “tan conflictiva” para la escuela.

Madame Bovary: lectora carnal o cuando la literatura deviene vida

La génesis de estas primeras voces se remonta allá lejos y hace tiempo. Corría el año 2000 y me encontraba como estudiante próximo a recibirme acompañando un curso de adultos que en semanas sería el de la residencia. La preocupación lectora de mis futuras alumnas se esgrimía en: “¿y la mujer del Cid no lo siguió en el destierro?”. Este y otros enunciados se volvíen pura sanción para desmontar ese germen vital que les permitía a partir de sus vidas asomarse a la literatura para leer la propia historia y hacerla hablar.

Cuando desde la producción teórica se insiste en la necesaria distancia, respetuosa de la autonomía como condición de lectura crítica que vuelve posible, sólo desde ahí, reconocer las huellas de lo literario, aparecen estos lectores que, travestidos de las ficciones leídas, hacen de la extensión de la carne escritura de la cultura con todos los matices posibles y soportables. El texto se vuelve puro comercio con las vísceras para hacer hablar las propias entrañas.

En ese entonces, me preguntaba si esa demanda a la literatura era legítima, ya que la lectura se volvía herida mimética adherida a la piel del texto que se les volvía cuerpo. Me preguntaba si esos relatos miméticos no

obturaban la posibilidad de ampliar sentidos, impugnando el “valor” de esos horizontes textuales y vitales por el repliegue a esa condición única de nombrar la experiencia de lectura. En esos interrogantes se ponía en juego un prejuicio –y el de una comunidad que lo respaldaba- construido por ciertos hábitos de lectura arrastrados de la universidad: pareciera ser que en desmedro de “el qué”, aquello sobre lo cual habla la literatura y que, indudablemente, nos hace hablar, sobrevaluamos el “cómo”; es decir, la retórica de los textos o las modalidades que asume lo dicho. ¿Por qué no aceptar este cuerpo diseminado en la letra? o ¿cómo potenciar ese desborde de la página que construye otros escenarios posibles? Esa pregunta inquietante paulatinamente se volvió la afirmación del residente: invoquemos esos “fantasmas” para orientar operaciones de lectura. Ese fue el territorio para entrar en los textos, pensando que cada cultura “genera sus propias formas de aprendizaje, su cultura del aprendizaje” (Municio, 1996, p. 30). Leer fue, desde ese momento, un desafío ético que intentaba correr los velos de la cultura, un modo de resignificar la lectura de la realidad y la experiencia.

Lectoras afectadas por la desigualdad armaban sentidos en donde las experiencias se cruzaban con encrucijadas. “Mi mamá era cartonera y tenía que estar todo el día en la calle para traer unos pesos, y no por eso nos maltrataba”. Nancy mordía “Patrón” de Abelardo Castillo. “Podría pensarse que como ella pudo decidir y animarse, de ahora en más va a tener esa facultad”, la reflexión de Débora rozaba la letra de Foucault quien nos enseñó que en donde hay poder hay resistencias. “Sí, es cierto, porque dice que llevará por siempre una llave pesada” –enlazaba Esther-. Estos modos de decir el texto lejos de clausurar la lectura lo abrían como un abanico para volver a mirarlo y repensarlo y repensarse. “No tendríamos que culpar tanto a Paula, al fin y al cabo, su hijo no era su hijo, sino hijo del deseo del viejo...era como ese otro” -sostenía Valeria-, “claro, fruto de una violación”, agregaba Yanina, “de ahí que ella tenía tanto miedo a que en su hijo se repitiera el viejo”, completaba Leandra. “Y pensar que algo de esa historia tan vieja en el tiempo la conocemos varias... hoy” –decía Nancy-. Y este modo de leer, lejos de ser trampolín para pensar una moral que desgaja al texto en tanto ficción y que encorseta cuerpos a ciertos valores, se volvía “reescritura” del texto-cultura con todos los cambios, las negociaciones y las metamorfosis que podían soportar aquellos cuerpos.

Entrar en la interpretación por la ficción fue también una toma de decisión que buscaba encontrar la escritura crítica sobre los textos dentro de la construcción de estas “tramas engañosas y mentirosas”. Sergio Frugoni, señala la ausencia y la deuda aún pendiente de prácticas de escritura de ficción en las aulas a riesgo de pensar

en la improductividad (Frugoni, 2002). Un lugar común señala la futilidad del trabajo con el registro ficcional porque es labor de taller, pura improductividad; y esta premisa sostenida busca soñar la verdad como lucidez de la ciencia. La cultura escolar busca minar formas de pensamiento no científicas porque el enclave sigue siendo moderno: pensar la vida en tanto racionalidad. Nada de lo imprevisible en la escuela, todo bajo control y sujeto a un control porque “la ciencia, tanto para la sociedad —en su significado cultural— como para la escuela —en la práctica de su enseñanza—, es una colección de resultados —termina en un recetario para encontrarlos—” (Segura, p.7, 1989, citado por Martínez Boom, 2005). Pero, vertiginosamente y a trasmano, “la literatura no es una herramienta para producir un resultado, sino la experiencia misma del resultado” (Dalmaroni, 2011, en línea). Y, también, podemos decir que muchos lectores le debemos a la literatura el haber transitado por la experiencia de armar un saber sobre el otro y sobre sí mismo.

El texto presentado por Carmen sorprendió por la representación del cuerpo que asomaba en su letra: un cuerpo-voz puesto en una perspectiva que sostenía lo tambaleante y sumiso del relato masculino, asumiendo sus dones como única posibilidad; un cuerpo casi al borde de la deshumanización [3]. Pasó un día y la voz de Carmen nos y la tomó por asalto. Carmen habla e irrumpe el destello de lo imprevisible: “La clase pasada mientras iba caminando a casa me di cuenta de lo que había escrito, ¡qué machista soy en el fondo! Caminaba y pensaba, pensaba en mi texto...me quedé enganchada”. Con un gancho de palabras ligando su vida, Carmen siguió escribiendo en ese trayecto nocturno de la escuela a la casa su texto-vida: hizo temblar su cuerpo y sus creencias a partir de la escritura, se suspendió, se distanció, se leyó. Carmen vivenció el desalojo y la extrañeza corporal cuando se volvió objeto de su propio texto. Esa lectura erótica que operó como hemorragia es la anatomía de un deseo, de la utopía de la literatura —como diría Piglia— en donde el texto reclama la vida del lector para darla vuelta.

Leer-escribir tiene esta particularidad: la afectación de uno mismo; y, aunque a veces pensamos que escribimos para otros, ese otro ignorado también se vuelve el fantasma de nuestra presencia. Espiarse presos en el tejido del texto funda una lectodermia que luego se desprende de la piel para volver a ella desde otro lugar.

Esta experiencia de Carmen —y acá uso la palabra experiencia como aquello que adviene como posibilidad radical para ser— da cuenta de que hay aprendizajes que van más allá de lo que acontece en ese recorte de

tiempo y espacio escolar; y se vuelven puro acontecimiento, un acontecimiento feroz porque el espejo muestra la experiencia radical de alteridad.

A la escucha de los sentidos: el lector performático

Esta otra extrañeza que paso a contarles está puesta en la lengua de Santiago recuperando a Gironde: “con sus melimeleos sus eropsiquisedas sus decúbitos lianas y dermiferios limbos y gormullos”. Y voy a Santiago y a su garganta: “*me gusta por el ritmo, no entiendo bien qué quiere decir, pero pega, por eso la repito*”. El arte convoca a decires múltiples, pero también le da cita para enmudecerlo; silencio que sofoca las versiones explicacionistas del mundo en términos de relaciones causales y transparentes.

Santiago gestiona la seducción en el juego verbal, en el ritmo, en lo inusual del lenguaje que pega para dejarlo *knockout*, a contrapelo de esa gramática que augura legibilidad, legalidad y transparencia, la palabra convocó al placer en su rarefacción. Un lenguaje fuera del lenguaje, puro desalojo suspendido y puesto en una situación límite ejecuta a contrapelo el mandato sígnico; nada de sentidos o el sentido como extrañeza, vocífera que allí hay algo tan seductor como una pura carne sin cuerpo, sin moldes.

Tal vez, la voz de Santiago nos coloca en la encrucijada porque invita a reflexionar en la literatura por fuera de sus sentidos pragmáticos. “Es para oírlo, me gusta cómo suena” -decía Agustina-, y la atracción estaba depositada en la materialización de lo indefinido, apareciendo nuevamente el desalojo del lenguaje o su espesor material como forma de la extrañeza vinculada al goce. Ocupaban el lugar de huéspedes, de los ajenos al convite, y esa captura sacude la representación en términos miméticos, la sensibilidad que educa que *una pipa es una pipa*, en donde lo referencial en tanto transparencia unívoca del objeto puntea la relación y elección con ciertos textos que entran en la escuela. ¿Qué pasa con lo indomable en el horizonte escolar? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad y de enseñabilidad de lo ilegible que roza lo indecible?

Hace varios años atrás, una colega con la que compartíamos un pensar activo sobre y con la literatura propuso las prácticas performativas como ejecución de sentidos con estos textos-cuerpos [4]; una poética del hacer en consonancia con ese desalojo experimentado por Gironde, cada vez más lejos de la letra y vinculado a nuevas percepciones de la realidad.

¿Por qué no entran estas extrañezas al aula? Uno se pregunta, ¿cómo hacer entrar en la cultura de la letra estas prácticas que rompen con la filiación logocéntrica?; una apuesta riesgosa porque implica sacudir las certezas y desestabilizar el lugar del logos-razón para volver a pensar sintiendo que es otro modo de acceso al conocimiento [5].

Ráfagas para seguir la estela de la sombra

En el poema “Ráfagas” de Han Magnus Enzensberger leemos: “hay palabras/ ligeras/ como semillas de álamo// se levantan/ llevadas por el viento/ y vuelven a caer// difícil agarrarlas/ porque se van muy lejos/ como semillas de álamo// hay palabras/ que más tarde quizás/removerán la tierra// proyectarán tal vez algunas sombras/ una sombra delgada/ o tal vez no” (Enzensberger, 1972, p.45).

Para concluir estas escenas me dejo decir por este hermoso poema para volver al inicio de estos apuntes y al estado que invita la sombra. No sabría responder si es posible enseñar a leer literatura cuando uno sigue leyendo y construyéndose como lector, o qué contenidos curriculares acreditarían que se es un buen lector o un lector “crítico”. Pero estas voces de algo dan cuenta: aprender a leer literatura instala algo del orden de lo imposible, de lo no medible, de lo no cuantificable, de lo no acreditable. También, tengo la certeza de que estos cuerpos hicieron máquina con la literatura y produjeron algo imprevisible en el orden de la experiencia; y, con ese advenimiento de lo nuevo, que irrumpe interrumpiendo, trazamos nuestras reflexiones, escribimos; es decir, que algo inconmensurablemente desbordado se vuelve fuerza y eficacia necesaria para pensarnos.

Foucault decía que volverse escritor de ficción busca “no hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible” (Foucault, 2004, p. 27), de ahí que hay también un llamado al destierro, a una presencia que hace hablar –como a Sade- la desnudez del deseo. En este sentido, la literatura es pensamiento del afuera. Salpicados con esa incitación, podríamos pensar, por un lado, trabajar la ficción como lugar que potencia el pensamiento y que propicia correr riesgos; por otro, pensar nuestro trabajo en un devenir acontecimiento, animándonos a “no mostrar caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado; no una enseñanza programática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo impensado” (Martínez Boom, 2005, p. 14). Mientras buscamos explicaciones para hacer cesar este estado de agitación que provoca la inestabilidad de las certezas, la

literatura emperradamente resistiendo sigue derramando sombras que nos devuelven la opacidad tan necesaria para seguir pensando.

Retomo, no con pretensión de respuesta sino como un fantasma que sobrevuela estas notas sobre la lectura y la escritura, la pregunta formulada por Miguel Dalmaroni ¿qué queda de esa biblioteca que llamamos "teoría literaria" para un profesor de lengua y literatura que enseña en escuelas secundarias?, ¿qué tienen todavía en común la teoría y los itinerarios escolares? (Dalmaroni, 2011, en línea).

Hay ciertas prácticas que hablan de una inmediatez entre el hacer con la literatura en la universidad y su pasaje a la escuela, un hacer sin la reformulación del objeto y las teorías, sin un reconocimiento de que los saberes son otros; y en este injerto de experiencias demandamos a nuestros estudiantes cierta experticia en el modo de leer. Algunas extrapolaciones se vuelven cerco y frustración; y esta demanda sobre cómo se debe hacer con un texto no se acomoda a lo que sucede en el aula. La trasposición sin mediación indudablemente es síntoma de un equívoco; y, al mismo tiempo, la encrucijada nos cruza con otro lugar común que sostiene que la escuela está vaciada de contenidos, y en ese afán acumulador –concepción cuantitativa de la cultura– nos volvemos coleccionistas de conceptualizaciones.

Sí quiero arriesgar una hipótesis en relación a la articulación literatura y modelos teóricos a partir de pensar la pregunta como herramienta de producción de lectura, como zona que pone en juego el recorte de qué leer y cómo; una interrogación que habilita la palabra, ya no teniendo la posta de la respuesta, porque el vacío de la pregunta y su perversión se presentan cuando la respuesta –en mayúscula y en singular– la tiene quien pregunta. Tal vez, un uso significativo de la teoría estaría en la eficacia para interrogar lo leído y en la formulación de la consigna para poder trazar la perspectiva de toda interpretación: la teoría acompañando nuestra lectura como modalidad de la interrogación del texto y, al mismo tiempo, mezclándose, enfrentándose, confluyendo en algunas paradojas para desbaratar la construcción de una verdad sólida y someterla a su fragilidad; lenguajes en resistencia que reducen su poder a los afanes comunicativos, en donde la obstinación da cuenta de la imposibilidad explicacionista, aplicacionista e instrumental de un discurso sobre otro. La teoría por fuera de esa instrumentación vendría a decir que no hay métodos sino modelos.

Indudablemente, este es un modo de pensarse lector –mediador: el modo radical de devenir ya no ignorante, sino oidor, tratando de dar vuelta como un guante ciertas jerarquías que frente al saber se consolidan en las instituciones vinculadas al saber. Esa perspectiva trazada por Sócrates – ser portadores de un saber que poco vale, declarándose en este sentido que no se es un maestro- invita a pensar la experiencia filosófica que transitó Jacotot en el siglo XIX y que convoca a pensar la escena presente. Erradicar la centralidad de la figura que explica es abandonar la figura del incapaz al que hay que derramarle luz, el principio atontador -según Ranciere [6]- que lamina los universos del saber y del poder haciendo de la repetición no el encuentro con la diferencia sino la confirmación de lo mismo.

Romper la mitología que sobre el cuerpo se teje: una lectora a lo Beauvoir

Para cerrar las escenas de lectura quiero recuperar una escena de escritura como modo de leer literatura y como encuentro de horizontes de expectativas, demandas, distancias y ofrecimientos a partir de pensar la consigna como zona solidaria y dialógica.

Proponiendo rescatar el modo de leer de Jameson y Zizek, Eduardo Grüner lee las actuales producciones críticas de los estudios culturales e invita a repensar la lectura desanestesiándola de la praxis política. Despojados del fetiche cutre de ciertos artefactos teóricos, propone una zona de lectura delineada a partir de un *entre*, reinscribiendo ciertas categorías del postestructuralismo en la tradición culturalista (Grüner, 1998). Este breve comentario es para pensar, no sólo una manera de leer de la crítica académica, sino para ver que en las escrituras de ficción se juegan modos de lectura crítica de la cultura. Sofía cursaba 5° año y veníamos de leer y pensar “La llave” de Luisa Valenzuela, texto que reescribe en clave crítica y política el cuento tradicional “Barba azul” de Perrault. La consigna propuesta consistió en la reescritura de otros cuentos tradicionales. Recuerdo que Sofía encontró una huella incómoda en el cuento “La lechera” con la que discute en su nueva versión: la mujer en el mundo laboral, soñadora y ambiciosa, “pero un mundo -decía- que señala su fracaso”. Ese germen, en su relato [ver anexo], no sólo hace uso de la intertextualidad sino que reescribe el cuerpo de la mujer en la trama social, un cuerpo que en el presente social libra sus batallas para decir, porque liberar la lengua es un señalamiento político que desmonta los mitos que sobre la carne se siguen pergeñando.

Notas

[1] Las siguientes notas son la reescritura de un trabajo leído allá por 2012, en las Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación organizadas por el Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación del CURZA-UNCo. Vuelvo a ellas por lo inquietante de algunas observaciones; vuelvo a ellas porque a veces escribimos toda nuestra vida sobre algunas recurrencias que desvelan y nos colocan en la soledad productiva de la escritura. El título remite a la conferencia de Jorge Panesi leída en 1996 en el “Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores” en la Universidad Nacional del Litoral: “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. En su trabajo reflexiona sobre la relación entre teoría literaria, literatura y enseñanza, triangulación que invita a pensar los modos de leer.

[2] En 1985, Josefina Ludmer introdujo, en su histórico seminario dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la pregunta sobre los modos de leer acercándose a las maneras de entender y valorar la literatura que circulaban en el periodismo, las editoriales, los críticos, los escritores, los profesores. Proponía laminarlos bajo las preguntas: “qué leer” y “desde dónde”. El *qué leer* recupera la materialidad leída -se leen personajes, verosímil, descripciones, etc.- y el sentido que se le da al recorte: político, social, estético. El *desde dónde* señala no sólo desde qué teoría leemos, sino desde la función que se pone en juego en la lectura: interpretar, mediar, valorar, descifrar. Volvemos sobre las prácticas de lectura y los *modos de leer* no sólo como modelos teóricos o paradigmas desde donde cada docente piensa la lectura y su materialización en modos de hacer para la enseñanza de la literatura, sino también como los modos en que los estudiantes interpelan la literatura. La idea de *comunidad lectora* invita a pensar el encuentro entre horizontes de lectura tramados desde interrogantes y expectativas alejadas o cercanas, para delinear modos de circulación de la lectura en la escena escolar como marca de su singularidad.

[3] La consigna recuperó el cuento “Parece tan dulce” de Rosa Montero para proponerles la reescritura a partir del cambio del punto de vista.

[4] “texto-cuerpo” fue el nombre que le dimos a estas tramas que por texturadas invitan a ser recorridas y leídas con otros o todos los sentidos. Estar atentos a estas arquitecturas permite pensar que esos otros lenguajes vinculados al cuerpo, al sonido, al tono, a la imagen son también lugares en donde la lectura y la escritura acontecen.

[5] Véase: Duarte, Carlos y Villar, Andrea (2016): “El cuerpo entramado: Hacia una poética de las afecciones”. El Toldo de Astier, Año 7, Nro 13, pp. 82-89. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/pdf/MDuarteVillar.pdf>

[6] Rancière (2006) recupera como potencia del pensamiento para reflexionar sobre el presente la experiencia intelectual de aquel maestro del siglo XIX que ignora el holandés y que tuvo que enseñar a estudiantes holandeses el francés. Una traducción bilingüe de Telémaco, la voluntad, el azar, la libertad, la confianza intelectual dieron forma a un escenario en donde fue posible no sólo la experiencia de aprender una lengua extranjera, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros. Experiencia descentralizadora y que pone en crisis el rol del maestro como transmisor del pensamiento.

Bibliografía

Birgin, Alejandra, Braslavsky, Cecilia y Duschatzky, Silvia (1992): “La formación de los profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación.” Birgin, Alejandra, Braslavsky, Cecilia y Duschatzky, Silvia (comps.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bombini, Gustavo (1996): “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nros. 2-3, La Plata, segundo semestre.

- (2009): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- (2013): *La literatura en la escuela*. Alvarado, Maite (coord.): *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.
- Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Dalmaroni, Miguel (2011): "La literatura y sus restos (teoría, crítica y filosofía) Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso)". *Bazar americano*. Septiembre-octubre. Disponible en: <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=39&pdf=si>
- Devetach, Laura (2008): *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Comunicarte.
- Duarte, Carlos y Andrea Villar (2016): "El cuerpo entramado: Hacia una poética de las afecciones" *El Toldo de Astier*, Año 7, Nro 13, pp. 82-89. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/pdf/MDuarteVillar.pdf>
- Eagleton, Terry (1998): "¿Qué es la literatura?" *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 5-14.
- Foucault, Michel (2004): "Reflexión, ficción". *El pensamiento del afuera*. Valencia, Pre-textos.
- Frugoni, Sergio (2002): "Escribir ficciones: un camino hacia la literatura". *Literatura, lectores y escuela*. Primeras Jornadas de Didáctica de la Literatura. IES N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo". 29 y 30 de agosto.
- Giroux, Henry (1996): "Estudios culturales y estrategias pedagógicas. El giro hacia la teoría". *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Buenos Aires, Paidós, pp. 192-193.
- Grüner, Eduardo (1998): "El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek". *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, pp.11-64.
- Louis, Annick (2015): *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria/Ludmer, Josefina*. Buenos Aires, Paidós.
- Martínez Boom, Alberto (2005): "¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?". Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial, pp. 153-170.
- Recuperado de: <https://issuu.com/amboom/docs/name1936f4>
- Pozo Municio, Juan Ignacio (1996): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Rancière, Jacques (2006): *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Tierra del Sur.

Anexo

Supongo que piensan que mi vida quedó atrapada y marchita en las páginas de aquel libro y que ese mundo se mantuvo intacto. Supongo que suponen, pero supongo bien, y si supongo bien aprendieron la lección: mujer y trabajo es una relación compleja. En aquel entonces se necesitaban lecciones y moralejas. Hoy también, aparece todo eso en los noticieros. ¡Qué mejor que la historia de una pobre soñadora y encima trabajadora!

Es más, la mayoría ni siquiera supo mi nombre, me conocieron como “la lechera”. Pasó el tiempo y sigo insistiendo, un poco al margen pero lo sigo haciendo, sigo soñando bajo ese arbolito que me conduce al mercado. Claro, lo mío es soñar, pero de lo otro también entiendo, y mucho. Contaron mi historia, cortaron mi historia y me cortaron a mí, pero no mi lengua. No pudieron con mi boca. Por eso, estoy acá, narrándome y narrándoles después de tantos siglos. Me alegró mucho que el dios de mi historia me hiciera tropezar y derramar la leche. Si todo mi plan se hubiera llevado a cabo me habría convertido en una vil capitalista. Por suerte escribir me envuelve para pensar, para imaginar otro mundo, para darme cuenta de que mi vida es la literatura, que leer aquel texto de mi vida me hizo darme cuenta de lo que era y lo que soy.

No me casé, me junté con una campesina negra, escribo y todavía sigo con mi cántaro en la cabeza, tropezando cada dos por tres.