

---

Gagliardi, L. (junio, 2020) “¿Literatura fantástica según quién? Teoría, formación lectora y docente”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 16- 41.

**Título:** ¿Literatura fantástica según quién? Teoría, formación lectora y docente

**Resumen:** El disparador de este artículo de revisión es un comentario de casos de enseñanza en torno a la literatura fantástica en el ámbito escolar. Luego de una síntesis sobre las principales teorías literarias sobre el tema a modo de estado de la cuestión, analizamos el problema desde diferentes aristas. Consideramos que la literatura fantástica y su teorización constituyen un problema y desafío docente debido al entramado de aspectos que involucra: tradiciones en la formación docente ligadas a la selección de teorías e investigación; particularidades de la práctica docente en la enseñanza de la literatura; aspectos propios de la formación de lectores escolares, tres ejes o ámbitos que se encuentran entrelazados.

**Palabras clave:** Literatura fantástica, teoría, enseñanza, formación docente, formación de lectores

**Title:** *Fantastic literature according to whom? Theory, reading and teacher training*

**Abstract:** *The trigger of this article is the commentary of teaching situations about fantastic or fantasy literature. After a summary on the main theoretical approaches to the subject, we analyze the problem from different perspectives. We argue that fantasy literature and its theories represent a problem and challenge for teachers since they involve a complicated set of aspects: teacher training traditions, specificities of teaching practices and inherent aspects of reader training.*

**Keywords:** *Fantastic literature, theory, teaching, teacher training, reader training.*

## ¿Literatura fantástica según quién? Teoría, formación lectora y docente

Lucas Gagliardi<sup>1</sup>

### Introducción

Comencemos por un caso particular. En mi práctica docente me ha tocado trabajar con el cuento “El vestido de terciopelo”, de Silvina Ocampo, y también lo he seleccionado para las primeras actividades del ciclo lectivo<sup>2</sup> desde el año 2014 a la fecha. Todas las experiencias de lectura y trabajo en torno a él coinciden en un mismo punto. Luego de haberlo leído y comentado, pregunto (de forma oral o escrita) qué había causado la muerte de la estrafalaria Cornelia Catalpina. Una amplia mayoría de respuestas que obtengo ante esa pregunta afirma que murió por el calor (el cuento indica en sus primeros párrafos las altas temperaturas) o que el vestido le quedaba tan apretado que la asfixió (hay pistas de que el atuendo le queda muy ajustado desde el primer intento de ponérselo). Es decir, en ambos casos se trata de interpretaciones racionales y totalmente posibles de acuerdo con evidencia textual del relato. Revisamos luego fragmentos donde se deja ver otra posibilidad: el animismo del dragón bordado en el vestido; los alumnos también detectan otros. Al final de la clase o en clases posteriores donde volvemos sobre el cuento, muchos manifiestan “Yo creo que se murió de un golpe de calor” o que “lo del dragón es fantástico” y que “no pega con el resto del cuento”.

Gracias a los estudios de Carolina Cuesta (2003, 2006, 2012, 2019) podemos considerar que estas respuestas vehiculan evaluaciones sociodiscursivas en las cuales los alumnos rechazan una interpretación o un aspecto del texto; las mismas se pueden

---

<sup>1</sup>Graduado de las carreras de Letras por la Universidad Nacional de La Plata y Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura por el Instituto Nacional de Formación Docente. Se desempeña como docente en institutos de formación docente y escuelas secundarias. Ha publicado trabajos de investigación y ha participado de la edición de publicaciones científicas, materiales didácticos y materiales para la formación docente. lucas.lenguayliteratura@hotmail.com.ar

<sup>2</sup> Me refiero al período que se denomina informalmente en las escuelas como “de diagnóstico”; es decir, el período inicial del ciclo lectivo en que conocemos al curso y realizamos una evaluación diagnóstica para confeccionar luego una planificación anual. Uno de los motivos para seleccionar este cuento es, precisamente, que ofrece la oportunidad de efectuar diferentes interpretaciones. Otro, de orden material, es su brevedad y que se encuentra editado en *El libro del Bicentenario* (PNL, 2010), una antología presente en todas las bibliotecas escolares que fue editada en el marco del Plan Nacional de Lectura.

tomar como puerta de entrada para el trabajo con la literatura y sus artificios constitutivos. Ahora bien, en el caso del trabajo con ese relato, el rechazo va dirigido hacia la hipótesis sobre la ambivalencia causal de la muerte, hipótesis ya enunciada y trabajada como posibilidad en alguna de las clases. Esta situación se repite en casi todos los cursos en que he trabajado el mismo cuento. La vacilación tradicionalmente atribuida al fantástico ha quedado cancelada casi con unanimidad por los estudiantes.

No nos ha ocurrido lo mismo al trabajar con otro clásico que también responde al modelo explicativo de Tzvetan Todorov (2006 [1970]) para la literatura fantástica. Nos referimos a “Casa tomada”, de Julio Cortázar. Quizá se deba a que, pese a permitir una lectura ambigua, la ambientación del cuento (un antiguo caserón que ha estado en posesión de la familia por generaciones) produce asociaciones connotativas con las casas embrujadas tan frecuentes en el relato de terror y sitúa de entrada a los estudiantes en una isotopía que contempla la presencia de lo sobrenatural. En este segundo caso, cuando he preguntado acerca de la naturaleza de aquello que amenaza a los hermanos, las respuestas que he obtenido han sido de lo más variadas: ladrones, parientes codiciosos, fantasmas, alucinaciones, viviendas que han cobrado vida.

Lo que advertimos en estos dos ejemplos no es un problema de comprensión lectora, cuestión sobre la que volveremos más adelante con Cuesta (2006). No nos parece oportuno plantearlo tampoco en función de especulaciones psicológicas y causales que explicarían por qué tantos adolescentes se inclinan por una interpretación más racionalista en el primero de los casos. Consideramos que estas experiencias nos incitan a pensar el lugar que ocupan los saberes de la teoría literaria en las situaciones áulicas mencionadas. ¿Por qué ante dos cuentos que parecerían ser tan cercanos en sus manifestaciones de lo fantástico obtenemos respuestas tan disímiles de buena parte de los mismos estudiantes?

Una fracción del interrogante es, por supuesto, irresoluble: no podemos hurgar en la mente de los alumnos. Otra, es asequible. Podemos interrogarnos acerca de lo que entendemos por “literatura fantástica” y las formas de conceptualizarla. Podría pensarse que los casos mencionados solo constituyen problemas didácticos (de trasposición de una teoría puntual, para ser específico), pero sostenemos que también merecen revisarse en relación con la investigación y formación docente, la constitución

de corpus y propuestas (ámbito de la práctica docente) así como con la formación de lectores en un sentido amplio.

### **Avatares de las teorías bajo la lupa**

Comencemos por examinar sucintamente el cuerpo de saberes teóricos sobre la literatura fantástica y sus derroteros. Podemos agrupar los estudios teórico-críticos sobre el tema en dos grandes grupos: teorías restrictivas e integradoras.

En este primer conjunto se indaga en la presencia de condiciones necesarias y suficientes para que un texto literario sea denominado “fantástico”. El teórico más conocido dentro de este primer grupo es Todorov, cuyo trabajo seminal de, *Introducción a la literatura fantástica* (2006 [1970]), sigue siendo un punto de referencia tanto para posicionarse a favor como en contra del mismo. Influidor por el estructuralismo (al igual que otros críticos de este grupo), Todorov busca una definición de su objeto de estudio que le permita un abordaje con unidades discretas y claramente delimitadas. En una de sus primeras observaciones, el estudioso afirma que “solo la literatura de masas (relatos policiales, folletines, ciencia ficción, etc.) debería exigir la noción de género, que sería inaplicable a los textos específicamente literarios” (p. 4); esta aproximación ya sitúa lo fantástico como un género literario con un tema, organización estructural y uso de la lengua específico además de una inscripción histórica. Si existe un “género fantástico” o si se trata de un “modo” es uno de los puntos que con frecuencia se discuten una y otra vez en relación con la teoría todoroviana. El punto principal de su exposición radica en un efecto que el texto fantástico debe producir en sus lectores: “se define por la percepción ambigua que tiene el propio lector de los acontecimientos narrados” (p. 30). “Hechos narrados” refiere a acontecimientos diegéticos en los cuales el lector (y a veces también el protagonista) experimenta una vacilación entre una explicación sobrenatural (la intervención de magia, espíritus y otras fuerzas imposibles, del orden de los relatos maravillosos) y una de carácter racional (del orden de los relatos que el teórico denomina “extraño”).

Todorov señala la impericia de la indagación psicoanalítica (p. 149) en materia de literatura fantástica así como la separa de la alegoría y la poesía, entre otros recaudos. Aquí se advierten ya unas dificultades. El reconocimiento de un texto

alegórico muchas veces no se hace por claves presentes en el mismo texto sino por la señalización de otros actores o sujetos (por ejemplo, en una tradición interpretativa que acompaña un texto),<sup>3</sup> mientras que lo fantástico residiría dentro de las fronteras del texto. La perspectiva todoroviana, como el estructuralismo en general, es inmanentista. Encontramos aquí otro problema de su formulación: la supuesta vacilación, el desconcierto epistemológico de lo fantástico puede radicar tanto en el personaje como en el lector. La segunda posibilidad implica “salir” del texto y, por supuesto, la posibilidad de que el lector no reaccione de dicho modo (como los estudiantes en el caso que hemos referido), algo que la teoría no prevé.

El siguiente problema es que la formulación todoroviana contraviene lo que gran parte de los lectores reconocerían como fantástico gracias a su experiencia cultural. Por supuesto que el teórico busca un abordaje científico y, en ese sentido, es comprensible que se vea en necesidad de recurrir a categorías que no se correspondan con la conciencia genérica del lector “común”. Pero allí radica el siguiente problema: ¿qué lector presupone esta teoría? Presupone un crítico literario, un investigador, aunque no lo explicita. El lector a secas imaginado por Todorov no es neutro ni “a secas”.

El siguiente, y quizá aún más grave se los problemas, es el del potencial explicativo de su teoría: la *Introducción* se fundamenta en el estudio de un corpus bastante acotado cuantitativa y diacrónicamente (una dimensión, la metodología, fundamental para valorar el poder explicativo de las conclusiones). Sumando esto al carácter tan restrictivo de su definición, el género fantástico tendría fecha de nacimiento y defunción entre el siglo XVIII y el XIX; *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James y su institutriz sospechosa sería el ejemplo rutilante de lo fantástico y se dejaría en la órbita de lo maravilloso a narraciones tan disímiles como *La bella durmiente*, *Coraline*, *El hobbit* y *El retrato de Dorian Gray* pues en todos ellos lo sobrenatural “está explicado o naturalizado” (James, 2011, p. 89; Mendlesohn, 2008; Martínez, 2013).

Dentro del mismo grupo de definiciones tenemos a Rosemary Jackson cuyo libro *Fantasy: literatura y subversión* (1986) pareció una instancia superadora aunque,

---

<sup>3</sup> Por ejemplo: si un lector interpreta *Los viajes de Gulliver* o *El progreso del peregrino* como alegorías de la sociedad inglesa y no como una serie de prodigiosos viajes por geografías de lo más fabulosas es muy probable que lo haga porque se lo han señalado así otros lectores y textos que le hayan brindado esas claves interpretativas.

en verdad, resulta complementaria de las formulaciones de Todorov. La estudiosa estadounidense incorpora conceptos psicoanalíticos y postula que lo fantástico manifestaría un reverso de lo que el sujeto considera normal dentro de su cultura, es decir, una forma de alteridad en la que se observa una pulsión por otro orden cultural, una literatura del deseo.<sup>4</sup> Sin embargo, la teoría de la estadounidense reproduce algunos de los mismos problemas que su predecesor: aunque ella considere lo fantástico como un modo antes que como un género ya cerrado, nuevamente separa este concepto de lo maravilloso, reducido a una forma literaria menor.<sup>5</sup> ¿El argumento? La literatura maravillosa sería escapista, a diferencia de la “subversión” que el verdadero relato fantástico plantearía; el relato maravilloso da por aceptada la intervención de las brujas, espectros y maldiciones, no las somete a juicio alguno y suele darle soluciones tranquilizantes que devuelven el equilibrio al mundo diegético además de ocurrir en unas coordenadas remotas y no vinculables con las del lector moderno. Tanto ella como otros de los autores<sup>6</sup> representativos de este grupo piensan el género maravilloso en términos de una narración situada en mundos generalmente secundarios. En esto coincide, por ejemplo, con las más recientes reflexiones del español David Roas (2001, p. 10): si entre el mundo diegético que es representado

<sup>4</sup> En un interesante comentario, la autora señala que la manifestación de la alteridad u otredad fantástica de un texto literario dependerá del marco cultural e histórico de dicho texto (Jackson, 1986, p. 30). En sociedades seculares esta no será igual al caso de sociedades y culturas más teocéntricas. Esta apreciación supone un desplazamiento frente a la teoría todoroviana, mucho menos atenta a estas dimensiones.

<sup>5</sup> Sobre este punto es necesario señalar una dificultad posiblemente derivada de la traducción del libro de Jackson. En la misma se utiliza el término *fantasy* y lo fantástico. En cuanto al segundo no hay duda de que se refiere a un concepto subsidiario y homólogo al de Todorov. En cuanto al primero, hay un empleo oscilante. Por momentos parece que *fantasy* abarcara lo maravilloso (lo cual podría ser congruente con la idea de modo en lugar de género) y por momento se separa del mismo. Un examen de los textos que considera *fantasy* revela este mismo problema; novelas góticas (muchas de las “maravillosas”), Kafka, James, Carroll, *Dorian Gray*, *Gomergast*. Tendemos a creer, nuevamente en una dificultad de traducción para explicar esas aparentes inconsistencias.

<sup>6</sup> No quiero dejar de mencionar las contribuciones latinoamericanas al debate, algunas de las cuales preceden a los desarrollos europeos en términos cronológicos. Una primera intervención dentro del ámbito local se encuentra en las observaciones de Jorge Luis Borges en su prólogo a *La invención de Morel*, de Adolfo Bioy Casares (1940) y la compilación *Antología de la literatura fantástica* editada entre ambos y Silvina Ocampo al año siguiente. Una figura destacada es la de Ana María Barrenechea, quien desarrolló sus primeras indagaciones en las conferencias que desembocaron en *La literatura fantástica en Argentina* (1957, junto a Susana Esperatti Piñero). También tenemos los trabajos de Susana Reisz, (1989) y Pampa Arán (1999). Los trabajos de las investigadoras mencionadas se ubicarían en el grupo ya que parten de reconsideraciones de la teoría todoroviana sin cambiar el tipo de categorización. Para un desarrollo pormenorizado recomendamos la excelente compilación de José Miguel Sardiñas (2007) que recoge muchos de los trabajos aludidos.

miméticamente y lo sobrenatural no se produce un conflicto, no puede haber subversión de tipo alguno y por lo tanto, no estaríamos ante un relato fantástico.

Este conjunto de teorías muestra dificultades también para poder explicar la configuración de lo fantástico en textos más recientes. Ya señalábamos que Todorov se concentraba en siglos específicos y que trasplantar sus reflexiones a otros períodos podría resultar dificultoso. Aún sin recurrir a ficciones muy recientes, podemos advertir esas dificultades. Quizá Cortázar se adapte mejor a estos modelos explicativos, pero la narrativa de Borges ya supone un problema y algunos relatos de Silvina Ocampo también.<sup>7</sup> Yendo a épocas más recientes, la hibridez genérica se ha convertido en norma pues, como sugerían los aportes bajtinianos, los géneros son históricos y, por ende, sufren modificaciones a través de nuevos exponentes. Desde el realismo mágico en su momento (ya muy difícil de ubicar en los esquemas mencionados) a las ficciones de China Mièville, Susana Clarke o Juan Diego Incardona, la literatura fantástica se ha vuelto menos reductible a los modelos mencionados.

Existe un último punto problemático en las definiciones restrictivas que nos interesa señalar. Éste se puede relacionar con la formación de lectores (como veremos) y con lo que llamaremos “la política de las teorías”. Decíamos el lector presupuesto por algunas formulaciones teóricas no era neutro sino un lector especializado y con objetivos específicos. Pues bien, las teorías restrictivas sobreestiman el rol de la “transgresión”, de la “subversión”, del “escándalo epistemológico” en una retórica inflamada de lo que terminan siendo más promesas interpretativas que interpretaciones efectivas. Además, la lógica de que los elementos “maravillosos” no pueden “perturbar” en ningún plano se sostiene en una perspectiva *adultocéntrica* no explicitada que separa “lo perturbador” de “lo inofensivo”. Nuevamente, el lector a secas no lo es sino que presupone no solo una tarea y objetivos (la crítica, la investigación) sino una edad (la adultez) y una serie de atributos

---

<sup>7</sup> En varios de ellos, la aparición de lo inaudito está precedida por una serie de comparaciones, de expresiones figuradas o hechas que son tomadas al pie de la letra, y por ello devienen un acontecimiento sobrenatural: los niños “angelicales” de “Tales eran sus rostros” desarrollan alas y escapan a una catástrofe, La obediencia del mozo en “El siniestro del Ecuador” lo lleva a volver de la muerte para seguir con su trabajo. Dicho de otro modo, lo fantástico ocurre cuando el lenguaje petrificado se reactiva. Jaime Alazkari (2008), investigador argentino, se hace eco de este cambio y postula la existencia de un “neofantástico”, aunque su exposición nos parece aún constreñida por las matrices que conforman este primer grupo de definiciones y, por lo tanto, problemática.

implícitos que lo separarían de otros sujetos. Las características que se asignan a “lo maravilloso” proyectan una serie de valoraciones implícitas desde una pretendida neutralidad, la cual, en términos políticos es ciertamente todo menos neutral. Los lectores neutros y homogéneos son los padres.

El segundo conjunto de teorías, las “integradoras” se posiciona de modo más próximo a los lectores no especialistas sin que esto implique una disminución de su poder explicativo o fundamentación. El primer pensador clave aquí es Brian Attebery (1992), quien introdujo la idea de que se podía abordar lo fantástico como un “conjunto difuso” (*fuzzy set*) de convenciones genéricas; es decir que su propuesta de categorización no es discreta como en las teorías restrictivas sino con miembros prototípicos y periféricos. Siguiendo este parámetro, John Clute y John Grant, por otro lado suponen un interesante avance dentro de las definiciones amplias pues en su *Encyclopaedia of Fantasy* (1997) lograron identificar características temáticas propias de esta literatura en un impresionante conjunto de literatura anglófona publicada hasta el momento. Pero sin dudas el desarrollo más prominente de este conjunto es el de Farah Mendlesohn (2008). Este trabajo enfatiza además la importancia de la investigación empírica (revisa más de 60 obras en un margen diacrónico amplio). En *Rhetorics of Fantasy*, la estudiosa comienza por decir que su intención no es definir los contornos del género (2008, p. xiii) sino un rango. Su postura se declara a favor de dar cuenta tanto de manifestaciones literarias canónicas como otras de impronta “comercial” para que la herramienta taxonómica posea validez y productividad crítica (p. xv). Su atención recae sobre las estrategias de construcción retóricas: la elección del narrador y su punto de vista en la conformación del mundo diegético; la distancia planteada respecto al conocimiento del lector; la selección de motivos que organizan la narración; y, muy crucialmente, las implicancias ideológicas de la forma retórica empleada. Podríamos decir que el interés de la autora radica en pensar una “política de las formas”. Esta visión permite desplazar supuestos previos sobre lo normal/anormal, posible/imposible y concentrarse en cómo la lengua del texto construye orientaciones de sentido para el lector. Esto supera el problema que señalábamos en la atribución todoroviana de la vacilación al personaje y al lector.

La autora propone cuatro modos de lo fantástico en la literatura identificados en cada caso con un *topós* predominante: modo inmersivo (*inmersive*), de portal y



búsqueda (*portal-quest*), intrusivo (*intrusive*) y liminal (*liminal*). En el primer caso, el relato se sitúa en un mundo autónomo y cerrado a influencias externas; el mismo no se explica al lector sino que este debe realizar un trabajo inferencial muy alto a partir de lo que dice el narrador. Este último y los personajes son nativos del mundo ficcional. El resultado es que lo sobrenatural se trata de modo informal o desinteresado y lo común se enrarece, provocando algo de extrañeza en el lector y su conjunto de presuposiciones (2008, p. 112). El fragmento inicial de *Luces del norte* (Pullman, 1995) activa este modo: “Lyra y su daimonion atravesaron el comedor. Cuya luz se iba atenuando por momentos, procurando mantenerse a un lado del mismo, fuera del campo de visión de la cocina”. ¿Qué es un daimonion y por qué el texto da por sentado que el lector lo sabría? Algunos párrafos después sabremos que la acción transcurre en Oxford, que el daimonion tiene forma animal pero no es una mascota sino que (como sabremos muchas más páginas después) es una representación del alma de los humanos pues estamos en un mundo alternativo dentro de un multiverso. El texto se niega a dar explicaciones pues los personajes son nativos del lugar.

En el caso del modo *portal-quest* se despliega una mirada basada en el *topós* del traspaso y desplazamiento por un territorio que será descrito como novedoso y con detalle. En general, ese traspaso se produce hacia otro mundo (como en el ciclo *Las crónicas de Narnia*, de C. S. Lewis o en *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll) pero puede producirse dentro de regiones de un mismo mundo que son abordadas con la mirada exploratoria del narrador (caso de *Harry Potter*). Esta enunciación no se somete a duda pues hay una confianza en la descripción certera del lenguaje similar a la precisión de los mapas, una concepción que la autora percibe como herencia del pensamiento escolástico (Mendlesohn, 2008, p. 14).

El tercer modo, caro a la literatura de terror sobrenatural, se identifica a partir de la inmiscuían de fuerzas extraordinarias en un mundo (generalmente, un mundo que el lector reconoce como propio de su cotidianeidad). La intrusión queda dominada por la alternancia entre la escalada de la tensión y la revelación que separan los sucesivos episodios, un equilibrio entre pulsión y liberación de lo sobrenatural. Es el caso de muchas narraciones de terror pero no solo el de estas.

Por último, el modo liminal se construye a partir de una falta de definición acerca de la naturaleza de los extraños hechos. Se aproxima al “fantástico puro” de Todorov,

aunque aquí la vacilación se presenta durante varias partes del relato y no solo se plantea en el desenlace.

Como podemos observar, este esquema gradualista tiene la ventaja de aproximarse a las categorías del lector no especializado y a la vez posee suficiente poder clasificatorio para diferenciar *El señor de los anillos* de “Casa tomada” dentro del *continuum*.<sup>8</sup> Cada modo realiza negociaciones epistemológicas diferentes con el lector. Se vuelve posible, además, hablar de la hibridación y convivencia de más de uno de estos *topoi* en las diferentes novelas de una saga o dentro de un mismo relato debido a que Mendlesohn piensa en términos de elementos retóricos predominantes y subordinados, no en categorías estancas. En su introducción junto a Edward James al *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (2012), Mendlesohn comenta que las etiquetas sociales y comerciales en torno a lo fantástico (*urban fantasy*, *paranormal romance*, *capa y espada*, etc) no están reñidas con su teoría sino que se encuentran atravesadas por los *topoi* que ha descripto.

Ciertamente este segundo grupo de teorías ofrece otras posibilidades para los estudios literarios a partir de otras consideraciones sobre su objeto de estudio. Resumimos en la tabla 1 los principales puntos que hemos desarrollado. En el siguiente apartado pensaremos las teorías trabajadas desde el punto de vista de la investigación y formación docente.

### **La teoría como problema de la formación docente**

Lo que hemos expuesto en el apartado anterior podría pensarse como un problema que atañe únicamente a la investigación. En resumidas cuentas, una cuestión de construcción de marco teórico para dar cuenta de la literatura en el marco de un estudio. En parte lo es, pero no podemos ignorar que la teoría y la crítica literaria también desempeñan un papel crucial en la formación docentes en tanto proporciona “modos de aproximación a la literatura” (Gerbaudo, 2006, p. 75) y constituyen parte de la caja curricular en los profesorados. La cuestión en la que indagaremos aquí es la selección de teorías sobre la literatura fantástica en el marco de la formación docente.

---

<sup>8</sup> La categorización de Mendlesohn tiene también la ventaja de que, al centrarse en las operaciones retóricas del autor y su dialéctica con el lector, deja por fuera textos como los mitos y leyendas, originalmente orales y cuya relación con un autor y retórica intencionada es menos clara. Por lo tanto, permite ver lo fantástico como un fenómeno de la modernidad.

Jorge Panesi (2014 [1996], p. 328) señalaba que a partir de la década de 1980, la universidad estadounidense cobró mayor influencia en el campo de la teoría literaria (aunque en lo referido al deconstruccionismo, como reconoce el autor)<sup>9</sup> y al modo de organización de las universidades y la investigación en ellas. Analía Gerbaudo (2011, p. 164) menciona también una renovación de autores y teorías que ingresaron a la universidad argentina a fines de esa década y la siguiente. Sin embargo, podemos observar que dicha renovación se produjo de forma desigual de acuerdo con el objeto de reflexión, al menos según se rescata al ver las referencias bibliográficas de estudios sobre el tema y programas de materias. Las “teorías fuertes” (como algunos llamaban a las que se centraban en la especificidad de la literatura a partir de cuestiones como los géneros policial, fantástico, realista, etc. o la intertextualidad u otros problemas “textuales”) fueron casi exclusivamente aquellas que se producían en lengua francesa (Todorov, Bessière, Genette, Barthes, Kristeva)<sup>10</sup> con excepciones en algunos trabajos de Eco, Lúckacs, De Man, Averbach y el redescubierto Bajtín. Las teorías que trabajaban la literatura inscribiéndola dentro de otras series de problemas (sociológicos, filosóficos, poscoloniales, etc.) tuvieron una distribución más variada: nuevamente pensadores francófonos como Bourdieu, Derrida, Foucault, Badiou, Banchot y, aquí sí, más pensadores anglófonos como Williams, Said, Bergman, Butler, Anderson. Fueron pocas las selecciones para trabajar los géneros temáticos como el fantástico o el policial que miraron hacia las contribuciones por fuera de Europa continental: Rosemary Jackson con su teoría del fantástico constituye un ejemplo más bien aislado. Esta situación se puede constatar revisando los programas de asignaturas que trabajan la teoría literaria como los de las literaturas.<sup>11</sup> Por supuesto que hablamos a grandes rasgos de una tendencia que habla acerca de cómo se seleccionó la teoría literaria en función de la enseñanza sobre los géneros; se necesita un estudio

---

<sup>9</sup> Y podríamos agregar “de los estudios literarios” para abarcar los famosos estudios culturales que no se constituyeron como teorías fuertes exclusiva ni específicamente centradas en la literatura.

<sup>10</sup> Por supuesto que se tomaron también autores locales como Ana María Barrenechea, como hemos aludido en otra nota.

<sup>11</sup> Revisamos la selección de autores y teorías sobre la literatura fantástica citadas en programas de materias de la carrera de Letras UNLP en el período 1999-2017. Este sondeo (pues fue realizado solo a modo orientativo) mostró una tendencia hacia la elección de los autores franceses, tanto en las materias “teóricas” como en las literaturas que recurrían a la teoría del fantástico.

más amplio para constatar la continuidad de esta distribución en otras universidades y hablar de una tradición de estudios con toda regla.<sup>12</sup>

Con este recuento no intentamos indicar “culpables” sino señalar que la formación de grado en teoría literaria no presentó grandes variantes por el lado de la discusión sobre los géneros más allá de conceptos como el de géneros discursivos de Bajtín y ocasionales desarrollos sobre lo fantástico, el policial o el folletín.<sup>13</sup> Esto probablemente se deba a que los desarrollos locales en materia de investigación (cada vez más ligada a la docencia universitaria) se abocaron a temáticas que no requerían mayores cuestionamientos sobre los géneros discursivos.<sup>14</sup>

En el caso particular que nos ocupa, esta situación, tiene dos consecuencias. En la investigación, como señalan Martínez (2013) y Angelskär (2005), la persistencia en el uso de lo que hemos llamado teorías restrictivas recorta la literatura en torno a textos y autores canonizados o muy próximos al canon, generando cierta circularidad (la teoría ratifica a ciertos autores y estos a la teoría). Es necesario revisar la persistente selección de teorías restrictivas en programas de literatura. Un marco teórico construido sobre tales formulaciones legitima el recorte de una forma literaria susceptible de ser abordada en esos términos. Así por ejemplo parecería que “fantástico” es lo que escribió Cortázar pero no lo que publicaron Liliana Bodoc, Diego Incardona o Juan Ignacio Iribarne. En la construcción de una propuesta pedagógica y formativa, la teoría seleccionada viene a legitimar o consolidar lecturas e interpretaciones sobre autores y textos. Tomar la teoría “como caja de herramientas” para organizar el corpus implica advertir que aquella puede devenir en un aparato clasificatorio limitado que separa aguas en lugar de servir como interrogante. Si tales clasificaciones, además, poseen un poder explicativo acotado, la construcción del corpus de lectura destinado a la formación docente en grado también puede verse

---

<sup>12</sup> Esta distribución se podría estudiar en relación con los aportes de Mignolo (2001) y su noción de geopolítica del conocimiento.

<sup>13</sup> Desde el punto de vista de la investigación podemos señalar a Sarlo (2004) como una de las investigadoras que trabajó géneros populares en *El imperio de los sentimientos*.

<sup>14</sup> Como tendencias aún minoritarias pero significativas podemos mencionar en tiempos recientes la inclusión de teorías fantásticas integradoras en el marco de seminarios de grado como el que dictaron Martín Vizotti y Santiago Disalvo (“Introducción a la literatura fantástica. Tolkien y la fantasía épica”) en 2017 (UNLP) y los Encuentros internacionales de literatura Fantástica organizados por la Universidad de Buenos Aires que se han llevado a cabo en la Biblioteca Nacional desde el año 2014.

afectada en tanto la teoría no pueda dar cuenta de la hibridez literaria y ni habilitar a interrogar las teorías.<sup>15</sup>

En cuanto a la formación docente, esta situación ratifica una mirada monolítica que parece no arraigarse en el dinamismo y diversidad de la literatura en la actualidad. Peor aún es cuando clasificaciones con los problemas señalados como la de “lo maravilloso” abonan o encubren corpus con juicios de valor implícito que separan lo valioso-fantástico-canónico de manifestaciones menos prestigiadas, las cuales terminan siendo interpretadas con categorías marginadoras como el *best-seller* o, peor aún, la aberrante categoría de la paraliteratura.<sup>16</sup>

La selección de teorías es un problema de formación docente. En la teoría que concebimos el fantástico, si solo hemos visto una, seguramente estará el germen del corpus de lectura que conformemos para trabajar con nuestros estudiantes por ejemplo en la secundaria. La relación entre formación y práctica, por supuesto y por fortuna, nunca es de uno a uno. Sin embargo, resultaría iluso creer que la falta de desarrollo en algunas áreas formativas se resuelve con la apelación al ingenio de los docentes o por el hecho de concebirlos autores del currículum, una idea bastante presente en debates pedagógicos.<sup>17</sup> Por supuesto que es posible tensionar las teorías transitadas en la formación de grado, por ejemplo, a través de la creación de corpus más heterogéneos como veremos al analizar la propuesta de García Orsi (2010) pero esto no invalida la necesidad de interrogar la formación docente y sus tendencias en la construcción de marcos teóricos. Podemos situarla en una pregunta más amplia: ¿A dónde miran los docentes cuando se encuentran ante la necesidad de trabajar relatos de terror, ciencia ficción, humor si han transitado una formación entre escasa y nula en dichos temas?

Panesi (2014 [1996]) señalaba con mucho acierto el problema de concebir la teoría literaria como “caja de herramientas” que se pensaban universales y atemporales. Tradicionalmente este problema se adjudicaba al uso didáctico de las

---

<sup>15</sup> Hemos ceñido las observaciones de este apartado a la enseñanza universitaria y no al terciario pues este implicaría un desarrollo particular y pormenorizado debido a las características particulares del nivel en el sistema educativo.

<sup>16</sup> La misma proviene de los trabajos de Lluch (2007). En nuestro país es utilizada por Facundo Nieto (2017). Podemos discutir la debilidad de la misma desde Eagleton (1985) y Angennot (2010).

<sup>17</sup> Esto podría señalarse también en cuanto a la formación en las ciencias del lenguaje ante la situación que exigen los currículos: trabajar la diversidad lingüística, cuyo abordaje como contenido suele ser periférico frente al desarrollo de teorías formales o centradas en el textualismo (López García, 2015).

teorías pero podría revisarse también, como hemos hecho, en cuanto a la formación docente. Estudiar el realismo expresado en la narrativa reciente de Argentina desde el efecto de realidad barthesiano parecería una aproximación ensordecedora que solo acallaría lo que la literatura tiene para decir sobre las inflexiones del realismo en la actualidad.<sup>18</sup> Del mismo modo, la interrogación por otras teorías y su vigencia puede extenderse a casos como el que nos ocupa.

### **El aula, la enseñanza y la formación de lectores**

¿Qué ocurre con el ámbito educativo y la formación de lectores? Si la teoría literaria supone un modo de lectura, es decir, de aproximación a la literatura, deberemos pensar en qué formas la misma resuena en estos ámbitos.

Autores como Cuesta (2003, 2012) y Gerbaudo (2006, 2011) han señalado los modos aplicacionistas con los que se ha dado el uso de las teorías literarias y lingüísticas dentro de la tradición escolar y de las políticas educativas. Gerbaudo (2011) propone incluso la categoría “deteccionismo” para referirse a la orientación de algunas prácticas educativas que consideran el trabajo con el texto literario a partir de la identificación de ciertos elementos textuales. Estas observaciones se constatan en prácticas cotidianas dentro de las escuelas, en algunas intervenciones didácticas y materiales como así también en los lineamientos curriculares.

Observemos primero lo que ocurre a nivel del trabajo docente prescripto (el que se configura en las políticas educativas). Si revisamos los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* elaborados por el Ministerio de Educación (ME, 2006) para secundaria encontraremos afirmaciones como la siguiente entre los contenidos:

en relación con el género fantástico, establecer relaciones con el relato maravilloso o con mitos y leyendas ya conocidos para comprender cómo las leyes no racionales que rigen el mundo fantástico provocan sorpresa e inquietud y cómo la actividad del lector puede dar cuenta de lo narrado y dejar abierta la posibilidad de distintas interpretaciones (ME, 2006, p. 35).

<sup>18</sup> Me refiero a las operaciones de desplazamiento, montaje, construcción de la memoria que se constatan en las obras de escritores recientes como a las que ya podríamos localizar en escritores como Puig. Claramente, la concepción decimonónica del realismo no sería adecuada para dar cuenta de estos casos aunque no por ello se podría negar que en escritores contemporáneos haya una mirada realista en otros sentidos.

El referente está, claramente, en las teorías restrictivas de la literatura fantástica (se advierte en el uso de categorías como “maravilloso” e “inquietud”). Consecuentemente, se reproduce una división entre géneros literarios apelando a la racionalidad como criterio. Esta opera a modo de filtro que separa las historias fantásticas y afines (“mitos y leyendas”) de “lo real”, equivalente de lo racional. Esta *doxa*, como veremos en unos párrafos, genera problemas didácticos a la vez que confía en la aparente claridad de las teorías restrictivas. Por otro lado, esta *doxa* se corona en las políticas educativas jurisdiccionales como el *Diseño curricular de Literatura* para 5º año de la Provincia de Buenos Aires. En este último, cuando se justifica la organización de contenidos por cosmovisiones, se presentan afirmaciones que asignan una supuesta teleología al desarrollo de los géneros:

La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica (DGCyE, 2008, p.15).

Por un lado, lo fantástico se ve como parasitario del realismo, un problema que Mendlesohn (2008) señalaba y por el cual decidió adoptar una perspectiva retórica en lugar de relacional. Por otra parte, esos “mitos y leyendas” a los que los lineamientos curriculares asignan una aparente falta de sofisticación presentan formas volubles debido a sus refundiciones y una complicada relación con la distinción real/irreal. Mariano Dubin (2011) lo ha mostrado claramente al registrar la presencia de relatos de dichos tipos que circulan entre alumnos; en ellos, el orden de la creencia manifiesta<sup>19</sup> por los estudiantes sobre la veracidad de los hechos sobrenaturales contados supone un problema. Lejos de considerar al mito o la leyenda como un género cosificado, el mito parece vivo en las actualizaciones que localizamos en las aulas. ¿Se trata de un “obstáculo epistemológico” en el cual los alumnos “no pueden” acceder a una versión auténtica de “lo real” para diferenciarlo de las ficciones fantásticas?

---

<sup>19</sup> Cuesta (2013) inscribe estas expresiones sobre las creencias dentro de lo que llama “hablar de la vida”, el modo de aproximación a lo literario que se suele suscitar en las aulas. Asimismo, la investigadora advierte que “No obstante, estamos hablando de una vida hablada, dicha; es decir, una vida que se muestra en la coyuntura de la clase y en su contingencia, en su estatuto discursivo, y, en ese sentido, hiere cualquier intento de asirla desde alguna ontología realista (ya sea de tinte metafísico o experimental empirista)” (p. 116).

Carolina Cuesta (2003, 2006) ha recogido otros testimonios donde las separaciones entre lo real y lo irreal o racional e irracional (enunciados como criterio neutrales para hablar de lo fantástico)<sup>20</sup> presentan los mismos problemas que en el caso de los mitos y leyendas analizados por Dubin. Creencias acerca de la vida después de la muerte o las premoniciones aparecen en registros de lectura sobre cuentos fantásticos como “Continuidad de los parques”. En el análisis de la investigadora, estas creencias manifiestas señalizan el borde en el cual los lectores y los textos tensionan lo que se considera posible. Junto con Cuesta (2012, p. 279) consideramos que los “significados y sentidos *no son contruidos, sino negociados y asignados* al texto en cuestión como argumento de las propias lecturas” y que muchas veces los estudiantes “lo hacen desde otros parámetros respecto de qué es *ficción* y qué es *realidad*, como ocurre con la tradición oral en la que los relatos sobre seres sobrenaturales se enlazan con la experiencia”.

Estas intervenciones de los alumnos desdican o confrontan los saberes pedagógicos arraigados en algunas teorías (sobre lo fantástico en este caso). Habitualmente, las mismas se consideran de dos formas. La primera es basándose en la noción que provee la psicología educativa desde los enfoques de cambio conceptual. En sus versiones más rígidas (Pozo, 1989) estos enfoques han propuesto como rol de la educación el cambio de concepciones que los alumnos traen (la escuela tuerce saberes de órdenes “míticos” o pre-escolares al menos); este enfoque, por supuesto, resulta más adecuado para las ciencias naturales pero la *doxa* que impone suele extenderse a otras disciplinas escolares a pesar de los evidentes problemas en el caso de la enseñanza literaria. Es por eso que algunos autores de dicho enfoque empezaron a hablar de “concepciones alternativas” y coexistencia con lo que los alumnos ingresan a las aulas desde su inscripción como sujetos en la cultura.

La segunda forma en que esas intervenciones se suelen tomar (es decir, descartar) se relaciona con el desarrollo de las competencias lectoras. Cuesta (2006, 2012) ha mostrado desde el análisis de la disciplina Lengua y Literatura que estas irrupciones se suelen entender como problemas de comprensión lectora: los alumnos “no llegan a ver” algo del texto leído, no logran aplicar correctamente una categoría o

---

<sup>20</sup> Y podríamos añadir, como hace la autora en otros momentos, la distinción entre ficción/realidad como garantía de identificación de la literatura.



modelo explicativo al texto. Y según este razonamiento, esas respuestas nos reenviarían a algo del orden cognitivo: falta de comprensión lectora. En el ejemplo con que iniciamos el artículo, esa consideración podría haber sido la respuesta al motivo por el cual los alumnos cancelaban cualquier explicación sobrenatural sobre el relato de Ocampo. No obstante, la misma no daría cuenta de por qué los mismos estudiantes no repetían esa dificultad con el cuento de Cortázar. Nuestra interpretación se basa en que la identificación de “Casa tomada” con lo fantástico fue posible por el diálogo entre orientaciones de significado (Cuesta, 2012) que el texto y los estudiantes pusieron en juego. Primero, “Casa tomada” como hemos dicho, recurre a una serie de *topoi* (la casa antigua, los personajes aislados, los ruidos extraños) que encarrila a muchos lectores en la senda del relato de fantasmas mientras que “El vestido de terciopelo” no lo hace. Aunque ambos textos recurrirían a producir la vacilación todoroviana entre al menos dos órdenes explicativos (y pertenecerían al fantástico puro) un análisis desde la perspectiva didáctica atenta a las orientaciones de significado muestra que uno ofrece más apoyatura en los conocimientos culturales de los alumnos, en los prototipos de lo que asocian a las ficciones con hechos sobrenaturales, a la vez que permite acceder a la existencia de varias interpretaciones. De este modo vemos que una aplicación *a priori* de modelos teóricos restrictivos, con sus lectores de pretendida neutralidad poco tendría que ver con la forma en que los estudiantes se aproximan a la lectura e interpretación de los textos. Y por supuesto, hubo alumnos que manifestaron creer en las casas embrujadas (creencias sobre lo que consideran parte de lo real), pero eso no impidió en este segundo caso reconocer que los mecanismos del texto daban lugar a interpretaciones ambivalentes ni a la presencia posible de lo paranormal.

Posicionarse desde el error de comprensión lectora sin más tiene consecuencias didácticas, éticas y políticas (si fuera posible separarlas). La teoría tomada como saber neutral y objetivo es utilizada como herramienta para construir un lector “escolar” homogéneo, presuponiendo que compartirán valores acerca de “lo real” y “la ficción”. A su vez, invalidar las categorizaciones sociales<sup>21</sup> sobre las ficciones

---

<sup>21</sup> Con el sintagma “categorización social” nos referimos al concepto de folksonomía, tan presente en la web y los estudios acerca de ella. El concepto designa al modo en que los usuarios clasifican contenidos por medio de sus propias etiquetas y conceptualizaciones. Por analogía este concepto puede extenderse a pensar en el modo que los lectores expresan clasificaciones sobre las ficciones que consumen: “una

fantásticas que los alumnos aportan desde otros consumos culturales entroniza el discurso de la teoría como único modo válido de leer en la escuela.

También es válido pensar en esas clasificaciones que pueden resultar ajenas a nuestros saberes formativos no en términos de preconcepciones si no a raíz de ciertas prácticas de consumo cultural. Tanto en términos de formación de lectores en la escuela como en cuanto a la promoción de la lectura en el marco de políticas públicas resulta importante advertir que los sujetos se aproximan a la lectura con esquemas propios. Por ejemplo, tanto las búsquedas personales de películas como las de series y libros que hacen muchos jóvenes se basan en el reconocimiento de géneros, ya sea por medio de las clasificaciones que ofrece Netflix, el estante de las bibliotecas (cuando se organiza de este modo)<sup>22</sup> o cuando se pide una recomendación (alumnos que nos piden que les recomendemos “uno de terror” o “un libro romántico”). Tampoco se trata de recaer en el problemático slogan de que “la literatura construye subjetividades”, lugar común y cansino de la promoción de la lectura y sus relaciones con la escuela. Presuponer que la lectura literaria construye subjetividad es presuponer que los sujetos llegan a la misma sin subjetividades y que el milagroso poder de la palabra escrita las conformará.

Algunos de los estudios mencionados corroboran la utilidad de los conocimientos culturales de los estudiantes (a partir de series, videojuegos, cómics, anécdotas, por ejemplo) pueden resultar útiles para pensar lo fantástico;<sup>23</sup> no hablamos de tomarlos como “punto de partida” o como mera estrategia de recuperación de conocimientos previos para desdecirlos sino para pensar en las manifestaciones de los lectores actuales a través de diferentes prácticas. A saber: los alumnos buscan películas bajo los etiquetados “terror”, “fantasía”, “suspenso” o

---

(película) de terror”, “una de comedia”, etc. Por supuesto, estas etiquetas nunca son de invención completamente individual sino que replican otras conocidas en la experiencia cultural.

<sup>22</sup> Se ha estudiado y advertido poco los círculos entre estos hábitos lectores (por no decir culturales, para ser más amplios) y las tareas que desempeñan los bibliotecarios en relación con los mismos. Nos referimos no ya a los bibliotecarios como “mediadores” de la lectura cuando organizan maratones, juegos o narraciones orales sino desde su tarea como profesionales de la información que, por ejemplo, clasifican los libros y los organizan en el espacio físico que muchas veces se constituye como referencia para los lectores. Esta dimensión se soslaya tanto en los trabajos académicos sobre la promoción de la lectura como en las políticas públicas sobre el tema.

<sup>23</sup> Tomamos distancia de Panesi (2014 [2006]) en su apreciación sobre el uso de elementos de la cultura de masas y consumos culturales de los jóvenes como meras formas de motivación para el aprendizaje. Seguimos a Cuesta (2012), quien encuentra fundamentación metodológica para la inclusión de esas producciones en el marco de la teoría sociocrítica.

juegan videojuegos cuyos géneros y convenciones también reconocen; dichos conocimientos pueden ponerse en relación con los saberes pedagógicos de la formación docente: recurrencias temáticas y estilísticas, personajes, técnicas de cada género. Es probable que aquí algunas teorías como las integradoras puedan resultar más productivas que las restrictivas sin por ello borrar la idea de que la teoría puede permitirnos leer la literatura a raíz de una supuesta falta de rigor categorial.

Uno de los usos donde las teorías integradoras sirven como marco de referencia para la práctica docente es en la conformación del corpus o selección de lecturas para el curso. El usufructo de las teorías restrictivas como modelo explicativo genera corpus acotados a casos procesables de acuerdo con las mismas, es decir, a ejemplos que ratifican el modelo, como las tan criticadas oraciones formuladas para ejemplificar funciones sintácticas. Al mirar la posibilidad de poner en juego las concepciones de los alumnos sobre lo fantástico y la literatura en la teoría de los discursos sociales, se advierte que se pueden conformar corpus más heterogéneos que reubiquen los saberes (Cuesta, 2012; García Orsi, 2010).

Tomaremos como ejemplo una propuesta de la profesora Ana García Orsi (2010) publicada en *El tolo de Astier*. La autora señala también que pensar lo fantástico más allá de los deslindes ilusoriamente traslúcidos como real/irreal permite recuperar la dinámica de los géneros discursivos y ver como lo fantástico asume diferentes formas en otras discursividades. Esto explicaría por qué muchos alumnos identifican como fantástico *Gravity Falls*, *Alicia en el País de las Maravillas* o *Harry Potter* antes que relatos con una manifestación de lo fantástico como duda.

La propuesta didáctica de García Orsi pone en énfasis la construcción retórica, es decir, cómo el texto literario produce su mundo conforme a unas regulaciones de sentido que se rastrean también en otros productos culturales. En este sentido, aunque no sea recuperada por ella, las teorías integradoras como la de Mendlesohn resultan afines a su propuesta didáctica. García Orsi transita desde relatos que sirven al modelo explicativo tradicional (“Sredni Vashtar”, de Saki) como un capítulo de *X-Files* y fragmentos de noticias sobre hamacas que se mueven solas (García Orsi, 2010, pp. 373-375). Este corpus, utilizado en sus clases, permite una dinámica de la mirada y del establecimiento de continuidades.

Cabría pensar entonces si las clasificaciones teóricas reportan algún valor didáctico, si es necesario introducirlas. Sostenemos que los esquemas que proveen las teorías (ya sean adaptados o no) pueden resultar provechosos para un momento de debate y de puesta en juego del establecimiento de regularidades. En ese sentido, en lugar de ser categorías que sean expuestas al inicio de una secuencia de trabajo con literatura fantástica, sería más útil introducir las categorías hacia el punto medio o final luego de haber transitado varias lecturas, y de ser posible, para tensionarlas frente a lo que encuentran los alumnos en el corpus.<sup>24</sup>

### **A modo de conclusión**

En este artículo hemos intentado desmenuzar diferentes aristas sobre el problema de la teoría de la literatura fantástica y sus usos. Como se desprende de nuestro análisis, esos vínculos conforman un entramado complejo y sin soluciones o recetas milagrosas.

En materia de formación docente, vemos como productivo el intento de profundizar la formación teórica sobre el tema diversificando las teorías que se seleccionan. El caso específico de la enseñanza de los géneros literarios requiere especialmente una diversidad de teorías ya que muchas veces los géneros constituyen conjuntos de saberes con gran impacto en la organización de propuestas didácticas y materiales educativos destinados a la escuela.<sup>25</sup> Es necesario también, en este escenario, reconsiderar las implicancias políticas de las teorías que tomamos como referencia para no despojarlas de los propósitos con las que fueron concebidas y formar docentes críticos en las universidades acerca de las posibilidades que dichos modelos revisten.

Si pensamos la formación de lectores y el fomento de la lectura no desde las aulas sino desde las políticas específicas, es necesario revisar las concepciones que subyacen a nuestras clasificaciones de los textos literarios. Dado que las políticas de promoción de la lectura en Argentina se abocan casi exclusivamente a la lectura

---

<sup>24</sup> En este sentido hemos realizado experiencia de trabajo con dicha organización. Para las mismas diseñamos un material didáctico (el fantásticómetro) a partir de la propuesta de la profesora Laura Piccioni y con el uso de las categorías de Mendlesohn. El material puede descargarse del siguiente enlace:<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/para-ensenar/fantasticometro-los-relatos-fantasticos-bajo-la-lupa>

<sup>25</sup> Es constante, por ejemplo, la organización de unidades temáticas en los manuales escolares en torno a géneros específicos como el relato policial, de terror, la poesía, la novela, etc.

literaria, iniciativas como el Plan Nacional de Lecturas se beneficiarían de una revisión sobre los géneros, sus desarrollos recientes para fomentar la bibliodiversidad en los materiales que se editan y distribuyen.

Por último, en materia de enseñanza para la escuela secundaria no abogamos por aplicaciones bajo la ilusión que una teoría con mayor poder explicativo que otra en el ámbito de los estudios literarios tenga por correlato mejores resultados didácticos. La enseñanza implica muchas más variables que la selección de teoría y sabemos que la misma nunca llegará intacta gracias al mismo acto de ser traspuesta. No obstante, tampoco podemos negar que el autoconvencimiento de que sólo un modelo teórico que se maneja es el adecuado y universal resulta contraproducente, más cuando se despoja a dichos modelos de las circunstancias y objetos para los cuales fueron pensados. La enseñanza requiere también, en definitiva, dejar de pensar a los lectores escolares como homogéneos u homogeneizables, en materia literaria al menos.

## Tablas

DEFINICIONES RESTRICTIVAS		DEFINICIONES INTEGRADORAS	
Puntos en común	Autores	Puntos en común	Autores principales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se trata de definiciones inmanentes.</li> <li>Presuponen un lector crítico-especialista</li> <li>Trabajan principalmente con escritores y obras canónicos</li> </ul>	Tzvetan Todorov Rosemary Jackson David Roas Susana Reisz Ana María Barrenechea Pampa Arán Irene Bessièrè	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantean definiciones abarcadoras y próximas a las del lector no académico.</li> <li>Trabajan con textos canónicos y no canónicos</li> </ul>	Kathryn Hume Brian Attenbery Andrew Rylant Farah Mendlesohn Eric S. Rabkin Svein Angelskår John Clute John Grant

**Tabla 1.** Agrupamiento de las definiciones sobre literatura fantástica. Fuente: Elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Alazraki, J. (2001). ¿Qué es lo neofantástico? En Roas, D. (comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 265-282). Madrid: Arco Libros.
- Angelskår, S. (2005). *Policing fantasy: problems of genre in fantasy literature* [Politizar el fantástico: problemas de género en la literatura fantástica] (Tesis, Universidad de Oslo). Oslo, Noruega. Recuperado de <https://www.duo.uio.no/handle/10852/25415>
- Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arán, P. (1999). *El fantástico literario. Aportes teóricos*. Córdoba: Narvaja.
- Attebery, B. (1992). *Strategies of Fantasy* [Estrategias de lo fantástico]. Indiana: Indiana University Press.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica. *Revista Iberoamericana*, 38 (870). Pp. 391-403.
- Barrenechea, A. M. y Esperatti Piñero, S. (1957). *La literatura fantástica en Argentina*. México: Imprenta Universitaria.
- Bessière, I. (2001). El relato fantástico: forma mixta del caso y adivinanza. En: Roas, D. (comp.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 83-106). Madrid: Arco Libros.
- Borges, J. L. (1940). Prólogo. En: Bioy Casares, A. *La invención de Morel*. Buenos Aires: Losada.
- Campra, R. (1991). Los silencios del texto en la literatura fantástica. En Morillas Ventura, E. (ed.). *El relato fantástico en España e Hispanoamérica* (pp. 49-66). Madrid: Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Clute, J. y Grant, J. (1997). *Encyclopaedia of Fantasy* [Enciclopedia de la fantasía]. Nueva York: St. Martin's Press.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural* (Tesis de grado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Del Zorzal.

- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2013). Enseñanza de la literatura y órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 15 (2), pp. 97-119.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DGCyE. (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria. Literatura 5º año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Dubin, M. (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: Persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. (Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata). La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>
- Eagleton, T. (1985). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Orsi, A. (2010). En clave fantástica. Una propuesta de enseñanza de la literatura. *El todo de Astier*. 1 (1), pp. 1-11.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2011). La clase (de lengua y de literatura) como envío. En: Gerbaudo, A. (dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 159-186). Santa Fe: Homo Sapiens y Universidad Nacional del Litoral.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos.
- James, E. (2011). Tolkien, Lewis and the explosion of genre fantasy [Tolkien, Lewis y la explosión del género fantástico]. En James, E. y Mendlsohn, F. (eds.). *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (pp. 62-78). Cambridge: Cambridge University Press.



- James, E. y Mendlesohn, F. (2012). Introduction. En James, E. y Mendlsohn, F. (eds.), *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (pp. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lluch, G. (2007). Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas. En *Cervantes virtual*. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/e106d25c-b733-46a0-b159-c3122c27ae1b\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/e106d25c-b733-46a0-b159-c3122c27ae1b_2.html)
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, C. (2013). Teoría de la literatura fantástica: entre la huida y la subversión. *Mecánico unicornio*. Recuperado de <http://mecanicunicornio.com/2013/12/teoria-de-la-literatura-fantastica-entre-la-huida-y-la-subversion/>
- ME (2006). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of fantasy [Retórica de lo fantástico]*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University.
- Nieto, F. (junio, 2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 129-151. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2085/2299>
- Panesi, J. (2014 [1996]). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. *El taco en la brea*, 1, pp. 322-333. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4218>
- PNL. (2012). *El libro del bicentenario*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pullman, P. (1995). *Luces del norte*. Barcelona: Ediciones B.
- Rabkin, E. S. (1976). *The fantastic in literature [Lo fantástico en la literatura]*. Princeton: Princeton University Press.

- Rayment, A. (2014). *Fantasy, Politics, Postmodernity: Pratchett, Pullman, Miéville and Stories of the Eye [Fantástico, política, posmodernidad: Pratchett, Pullman, Miéville e Historias del Ojo]*. Amsterdam: Rodopi.
- Reisz, S. (1989). *Teoría y análisis del texto literario*. Buenos Aires: Hachette.
- Reisz, S. (2007). Literatura y ficción: las ficciones fantásticas. En Sardiñas, J. M. (ed.). *Teorías hispanoamericanas de literatura fantástica* (pp. 82-133). La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Roas, D. (2001). La amenaza de lo fantástico. En Roas, D. (comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 7-46). Madrid: Arco Libros.
- Sardiñas, J. M. (ed.) (2007). *Teorías hispanoamericanas de literatura fantástica*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Sarlo, B. (2004). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2006 [1970]). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.