



Campo literario y campo popular: de posibilidades e imposibilidades. Un análisis situado de las prácticas con la lengua y la literatura en el Bachillerato Popular IMPA

Eugenia Kessler*, Fernando Santana y Enzo Diolaiti*****

“Hay muchas cosas por decir que no sé cómo decir. Me faltan las palabras. Pero me niego a inventar otras nuevas. Las que ya existen deben decir lo que se consigue decir y lo que está prohibido. Y lo que está prohibido lo adivino. Si hubiese fuera. Más allá del pensamiento no hay palabras: se es. Mi pintura no tiene palabras: está más allá del pensamiento. En ese terreno del se es soy puro éxtasis cristalino. Se es. Me soy. Tú te eres”.

Clarice Lispector. *Agua viva*

* Eugenia Kessler es egresada de la carrera de Letras (con orientación en Letras Modernas) por la Universidad de Buenos Aires, maestranda en Literaturas Española y Latinoamericana. Es integrante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, organización responsable de la creación de los bachilleratos. Coordina el Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura de la Universidad de los Trabajadores- IMPA desde el 2013 y es profesora de Literatura en 3er año del Bachillerato de Jóvenes y adultos IMPA. Es profesora de Ciencias del Lenguaje y Literatura en escuelas de nivel medio.

eugenia_kessler@hotmail.com

** Fernando Santana (IMPA-CEIPH) es egresado de la carrera de Letras, maestrando en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente desarrolla su tesis en torno a las prácticas pedagógicas y la construcción de poder popular en las aulas del Bachillerato IMPA. Es miembro fundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, organización responsable de la creación de los bachilleratos populares. Coordina este mismo espacio educativo desde el año 2005 y es profesor de Literatura en 3er año. Además, se desempeña como profesor de Prácticas del Lenguaje, Literatura y Lengua y literatura en escuelas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires.

fergero@hotmail.com

*** Enzo Diolaiti es egresado de la carrera de Letras (con orientación en Letras Clásicas) por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente desarrolla su investigación en torno a la intergeneración que experimentan la comedia y la oratoria latinas en la Roma republicana. Participa de diversos proyectos (UBACyT, PICT, PRI) dedicados a la traducción de las comedias de Plauto y Terencio, y al estudio de las formas de comicidad en el mundo antiguo. Es miembro de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica y profesor de Lengua y Literatura en el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA y del área de Estudios Clásicos en el Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura (IMPA).

enzodiolaiti@gmail.com

A modo de introducción

Si entendemos la literatura como un hecho social, no podemos, por consiguiente, negar las diversas instancias (de formación, socialización, producción, circulación y consagración) que la definen. Dicho de otro modo, la pregunta ontológica por la literatura comprende las sucesivas regulaciones más o menos institucionalizadas que delimitan lo que llamamos campo literario. Se trata, en definitiva, de mecanismos de legitimación y autolegitimación (i.e. relaciones de fuerza de poder) cuyos modos de injerencia varían de acuerdo con los procesos históricos. [1] En la era de la mundialización [2], de las relaciones sociales determinadas por el capital, los movimientos de inclusión y exclusión respecto del campo literario diferencian los sectores (hegemónicos) que pueden acceder al consumo y a la producción de literatura de aquellos (oprimidos) para los cuales el literario se les revela como un lenguaje *otro*. [3]

En el marco de la experiencia de los bachilleratos populares destinados a la educación de jóvenes y adultos, y más específicamente la del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, advertimos una (auto)configuración de los estudiantes que supone la imposibilidad de acceso al mundo literario, resultante de su propia experiencia y trayectoria dentro del sistema educativo, además de representaciones sociales arraigadas e instaladas en su sentido común respecto a las valoraciones, la propiedad y la finalidad del discurso literario. Por esta razón, nuestra propuesta consiste en develar la lógica *opresor – oprimido* en pos de construir una alternativa contra-hegemónica que permita a los sujetos subvertir la *otredad* que los aleja, propuesta que necesariamente conlleva una opción política y que encuentra en la educación popular y en las pedagogías críticas su marco epistemológico. Este artículo pretende, pues, esbozar los lineamientos principales respecto de nuestra concepción de la lengua, en general, y de la lengua literaria, en particular, a partir de la cual proyectamos nuestras prácticas pedagógicas orientadas a transformar una imposibilidad vivenciada como tal en una posibilidad cierta.

Punto de partida, punto de vista

Tomamos como punto de partida, para reflexionar acerca de nuestras prácticas docentes en el campo de la lengua y la literatura en el contexto de los bachilleratos populares [4], la idea en virtud de la cual el mundo se nos presenta como *objetivación*, hecho que, a su vez, entraña la compleja relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Podemos apreciar, pues, distintos niveles de sentido en el término *objetivación*: (a) como derivado verbal de “objetivar”, implica tornar o volver objeto, sema que subtiende implícitamente que lo que se revela como objetivación también se exhibe como algo *dado* (por otro),

i.e., *impuesto*; (b) aquello por medio de lo cual algo se muestra objetivo, es decir, no pasible de múltiples interpretaciones. Como resulta evidente, ambos niveles de significación confinan al sujeto a un rol meramente pasivo, el cual, lejos de reconocerse como hacedor del mundo, se concibe como inserto en un entramado ya configurado por otros y nunca por él. Por consiguiente, subyace al problema de la objetivación el de la libertad: definido a partir de esta objetivación inaugural y originaria, ¿qué margen de acción tiene el sujeto en este mundo del que se halla *sujeto*? Mejor, ¿qué alternativa al determinismo raso puede pensarse? Precisamente, una educación popular y emancipadora, en el marco de las pedagogías críticas, encuentra en la toma de conciencia de esa inexorable envoltura llamada *objetivación* una de sus preocupaciones centrales. Se trata, entonces, de comprender al hombre como producido por y como productor de una realidad que, por tanto, puede transformar.

Si bien podemos pensar con Althusser (1998: 52) que la “categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología solo en tanto toda ideología tiene por función (función que la define) la 'constitución' de los individuos concretos en sujetos” y que esa sujeción es de por sí causa y efecto de la dominación que ejerce un grupo dominante (y dirigente) sobre otros, el develar los modos en que una ideología logra imponer su visión de mundo por encima de otras no puede quedar en un relato descriptivista de los modelos de la sujeción o de la reproducción -crítica que se les hace a las llamadas corrientes reproductivistas en educación (McLaren, 1994)-, sino que debe permitir hallar los intersticios a través de los cuales es posible la construcción de otra visión de mundo que dé cuenta de las motivaciones e intereses de los sectores populares. Al decir de García Huidobro (1983: 117), a propósito del análisis de la obra de Gramsci, todo “hombre es historia y mediante un esfuerzo de toma de conciencia de sí mismo y de su mundo hace historia. Es praxis y con la mediación de la teorización de su praxis adviene a una acción capaz de superar su praxis primera y de transformar el mundo y la sociedad de la cual esa primera praxis era la expresión”. De allí que no pueda concebirse el proceso educativo alejado de la posibilidad de incidir sobre él para transformarlo.

En el que es su libro más clásico, *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2010) señala que la opresión se manifiesta de múltiples formas, entre las cuales se destacan la internalización del opresor y su manera de entender el mundo como la única legítima y valedera. En este contexto, los oprimidos se encuentran inmersos en un mundo que, como deslizábamos al comienzo, se les presenta como una realidad ya dada, hecha por otros, en la que están insertos sin márgenes de acción para hacer de ella otra cosa. Entonces, una educación problematizadora propulsa la *emersión* del mundo, para luego volver a él y

vivenciarlo en términos de construcción histórica y, por tanto, modificable a partir de la acción humana.

[5] Por eso, según Freire:

[...] al presentar esta exigencia radical –la de la transformación objetiva de la situación opresora– combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformase el tener consciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras.

No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. [...] La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis de la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, en el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad” (Freire, 2010: 44-45).

En esta tensión estructurante, la de los hombres en la lucha por su liberación a partir de la concientización sobre su propia objetivación y cosificación por parte de los grupos que detentan el poder, se inscribe la búsqueda que como profesores y profesoras intentamos llevar adelante en las aulas del Bachillerato Popular IMPA.

Hiato lingüístico

Podremos convenir sin mayores obstáculos que en el aula se dan simultáneamente distintos usos de la lengua entre los estudiantes mismos y, sobre todo, entre los estudiantes y el docente. De acuerdo con Freire, esta tensión no es otra que la dicotomía que se produce entre *leer las palabras* y *leer el mundo*.

[6] Por ello, es preciso pensar “en la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, entre la danza de conceptos, el baile que aprendemos en la universidad, y el mundo concreto, al que los conceptos deberían referirse. La distancia entre los conceptos y las cosas es el problema al que vuelvo cuando pienso en la cuestión del lenguaje en el aula de clase” (Freire – Shor, 2014: 229). Ese hiato hondo entre el universo conceptual y el mundo concreto abre las compuertas a la insondable cuestión de la referencialidad. Para pensarlo foucaultianamente, ¿cuál es la relación entre las palabras y las cosas? Somos hablantes del castellano, compartimos un código, cierto universo simbólico y de mostración. Ahora bien, si decimos “hegemonía”, “dialéctica”, “poder”, “opresor” ¿Dónde anclamos estos términos? Ese es el problema: “los conceptos deberían estar relacionados con una cosa concreta, pero, de hecho, no lo están” (*ibid.*: 229). En consecuencia, y para que este hiato lingüístico no se transforme de golpe en una “perpetua Babel”, es preciso desplegar ciertas estrategias que permitan acortar la distancia entre el contexto académico (lo conceptual) y la realidad (el barrio) de la que provienen los estudiantes – realidad, por cierto, que es preciso conocer lo mejor posible en tanto y en cuanto el docente, como sujeto político-militante, forma parte de un proceso que busca la transformación de esta– o, lo que es lo

mismo, habilitar la lengua que los estudiantes traen consigo como formas igualmente legítimas de vehiculizar conocimiento. Es que los sectores dominantes detentan el poder de establecer *su* lengua como norma, como *paradigma* (en el sentido etimológico de ‘modelo’) al tiempo que niegan todo uso que de dicho criterio ejemplar y modélico se *des-víe*. En palabras de Freire – Shor (2014: 232), “el docente debe partir de los propios niveles de percepción de la realidad de los estudiantes. Esto implica que es preciso partir del lenguaje de *ellos*. A partir de su lenguaje, de sus niveles de percepción y de conocimiento de la realidad, buscamos alcanzar con ellos un nivel de comprensión y expresión de la realidad mucho más riguroso”.

Si hablar, de pronto, es posible, si el saber sometido [7] aparece revalorizado y encuentra el estuario por donde desembocar al mar de los discursos para entablar, entonces, una relación dialéctica con otros tipos y modos de saber, podemos pensar, como Gramsci, que todo hombre es un filósofo:

Una vez demostrado que todos los hombres son filósofos, aunque sea a su manera, inconscientemente, porque ya en la más pequeña manifestación de cualquier actividad intelectual, el ‘lenguaje’, está contenida una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, al momento de la crítica y de la consciencia, o sea, a la cuestión ¿es preferible ‘pensar’ sin tener consciencia crítica de ello, de un modo disgregado y ocasional, o sea, ‘participar’ de una concepción del mundo ‘impuesta’ mecánicamente por el ambiente externo, esto es, por uno de los tantos grupos sociales en los que cada cual se encuentra inserto automáticamente desde que entra en el mundo consciente [...], o es preferible elaborar uno su propia concepción del mundo consciente y críticamente, ya, por tanto, escoger la propia esfera de actividad en conexión con ese esfuerzo del cerebro propio, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de sí mismo en vez de aceptar pasivamente y supinamente la impronta puesta desde fuera de la personalidad? (Gramsci, 2008: 364-365).

Esta afirmación de Gramsci supone no solamente una opción ideológica, sino la creencia sostenida del rol de los intelectuales en tanto dirigentes en el proceso de formación de cultura, porque se trata, según él, de dar la batalla cultural para la construcción de un nuevo mundo que ya no hable de los sujetos oprimidos sino con ellos, que sea medio y no herramienta de dominación. Las clases subalternas o dominadas llegan a fases superiores de desarrollo en la medida en que consiguen autonomía frente a las clases dominantes, es decir, en cuanto desarrollan una hegemonía contraria a la de las clases dominantes (lo que en términos gramscianos se denomina *contrahegemonía*) que cuestione la visión del mundo imperante, sus modos de vivir y de pensar –modos que han logrado imponer su consenso a nivel social y, por eso mismo, han llegado a naturalizarse. Aquí cobra centralidad, en el pensamiento de Gramsci, la idea del *espíritu de escisión y de catarsis*. Los momentos de *catarsis* (Gramsci, 1986: 142) implican el pasaje de una forma de subjetividad alienada a otra en miras de la transformación y, con ello, la conformación de un *espíritu de escisión* (Gramsci, 1977: 220) que, a su vez, posibilita la

construcción de un principio de identidad colectivo, de un *nosotros*. Las prácticas pedagógicas, en un sentido mucho más amplio que el de la escuela según este autor, en tanto direccionadas, plantean la necesidad de dar la lucha también en el terreno del lenguaje y de la cultura popular para convertir el *sentido común* (conservador, disperso, disgregado, impuesto al hombre en tanto forma parte de una estructura social) en *buen sentido* (cuestionador, potencialmente transformador, que se conforma a partir de los núcleos del sentido común que los oprimidos traen consigo para plantear su superación, en pos de la conformación de una nueva visión de mundo).

Los discursos, las luchas por los sentidos que en ellos se expresan, los hacen tanto “el objeto con el que se lucha como el objeto por el cual se lucha” (Bixio, 2012: 36-37); por eso mismo, en ellos se encuentra el germen de la transformación social, que es también una transformación lingüística. Los discursos considerados legítimos suelen, además, construir las versiones legítimas del mundo; de allí, entonces, la importancia de la escuela en los procesos de construcción de sentidos sociales y de posibilitar la emergencia de nuevas construcciones.

La literatura como posibilidad

“A lo que me he estado encaminando todo el tiempo es a la noción de la *capacidad literaria humana*. En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. Cuando es algo más que fantaseo o un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción. Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad” (Steiner, 2006: 26).

Como primera caracterización, al momento de analizar las prácticas pedagógicas, vale decir, con Cuesta (2011: 9) que estamos en presencia de un “estallido y desestabilización de los objetos lengua y literatura”, de modo tal que lo que “llamamos lengua y literatura en la actualidad es una pregunta por demás compleja en cuanto a aquello que los actores de su enseñanza tienen para decir, ya sea por las actualizaciones de significados que desde la academia creemos vetustos y, por ello, suponemos eliminados del juego social, o porque interpelan nuestras propias convicciones teóricas”. Así, la siguiente reflexión no tiene la pretensión de la generalización ni intenta ser traspuesta a otros escenarios educativos. La experiencia de las prácticas de lengua y literatura en el Bachillerato Popular IMPA solo cobra sentido si se la piensa en un horizonte político más amplio (que es el de la construcción de la escuela pública popular), con objetivos a mediano plazo (la conformación de sujetos políticos que puedan incidir crítica y reflexivamente en la sociedad en la que se encuentran) y en el triple juego del aprendizaje que propone, también, la concepción del ambiente como educador en sentido también

gramsciano (entonces es la propia empresa recuperada en la que se inscribe la escuela educadora por sí misma), el entender a la organización social como educadora en sí misma (Michi, 2008), en la medida que anticipa en el presente las relaciones sociales y las condiciones de educabilidad a las que se aspira llegar en la sociedad futura, que, a su vez, en tanto generadora de escuela, supone un tipo de trabajo con el conocimiento y con los saberes, en busca de la apropiación y construcción de herramientas conceptuales que, puestas al servicio de los sectores subalternos, sean instrumento de liberación y no de subordinación.

Muerto el autor, el lector puede hacerse cargo de su espacio semántico. Si llevamos al espacio del aula la fórmula nietzscheana-foucaultiana “el autor ha muerto” y propiciamos las condiciones para que los estudiantes se proyecten como consumidores en un campo –el literario– que, por obra de la lógica *oprimidos-opresores*, los excluye en la medida en que no se les ha permitido acceder a él, aquella imposibilidad de la que hablábamos al comienzo comienza a resquebrajarse. De esas perforaciones (o profanaciones) nos ocuparemos ahora.

En esta línea de sentido, juzgamos fundamental volver explícita la muerte del autor y sus consecuencias. Perspicazmente Giorgio Agamben (2005: 91) apunta: “el autor señala el punto en el cual una vida se juega en la obra. Jugada, no expresada; jugada, no concedida. Por esto el autor no puede sino permanecer, en la obra, incumplido y no dicho. Él es lo ilegible que hace posible la lectura, el vacío legendario del cual proceden la escritura y el discurso”. La muerte del autor aparece como punto de partida a partir del cual comenzar el camino de re-significación de la lectura en virtud, precisamente, de su “ilegibilidad”. En algunos casos, el nombre propio puede transformarse principio obturador de sentidos en la medida en que las valoraciones construidas sobre ellos condicionen un marco de lectura favorable o desfavorable según construcciones previas al encuentro con los textos. En otros casos, y cada vez más, la no identificación del nombre a ninguna carga valorativa funciona, también, como negación de la posibilidad de decir. En este plano, no resulta ocioso pensar en la persistencia de ciertas tradiciones escolares, de ciertos enfoques al momento de encarar el trabajo con los textos, a lo largo de la constitución de la disciplina escolar Literatura. En efecto, existió en esta tradición una perspectiva que asimilaba el estudio de la obra literaria al conocimiento de la vida del autor, lo que suele llamarse *biografismo literario*, según la cual lo que imperaba era la concepción del texto ya no en su *status* de representación (o construcción de carácter ficcional) sino como reflejo o *puesta en palabras* de experiencias de vida cuyo sentido último radica en el propio autor. Así, persisten en el campo de la enseñanza de la literatura prácticas que suponen partir del conocimiento de la biografía de los autores

para que esta actúe como marco regulatorio de los límites de lo pensable y lo decible. Aun en prácticas menos ritualizadas y consagratorias de la función autor (Foucault, 1999), las preguntas orientadoras de la lectura –toda una categoría de por sí discutible– muchas veces invitan a pensar qué es lo que el autor quiso decir, reforzando de ese modo la idea del autor como depositario (garante) del sentido valedero de los textos. En el Bachillerato Popular IMPA, los autores literarios no existen. En la intersección de los saberes adquiridos en su propia trayectoria escolar y lo que aquí se propone como manera de abordaje del objeto literatura, entonces, aparece también un hiato que busca ser llenado de inmediato con la consagración del docente como sujeto del saber. Es que el corrimiento del autor en tanto autoridad y custodio del sentido del texto lleva a trasladar esa función al docente. De esta forma, los implícitos del texto deben ser cubiertos de sentidos que siempre tienen que provenir de otro y no de uno mismo. Poder habilitar el cruce de interpretaciones de un texto es, sin dudas, una práctica que resulta novedosa y que se yergue, incluso, a partir de las consideraciones antes realizadas. Si la verdad del texto ya no está en sus autores pero sí está en los profesores de literatura, la estrategia socioeducativa del bachillerato popular de trabajo con más de un profesor frente a curso hace eclosionar esta representación. Que los diferentes profesores y profesoras que integran el equipo de la materia puedan, además, defender y posicionarse en lecturas desencontradas (como recurso pedagógico, más allá de las particulares maneras de leer) permite la ruptura del orden del saber y allí, el hiato en el que puede entrar la propia voz, aunque más no sea y en una primera instancia, para tomar partido. Se inaugura así, si se quiere, la posibilidad de la polisemia, aun sin saber que esta es una de las especificidades de objeto.

Pero es, tal como lo entendemos en el aula del Bachillerato, necesario propiciar otras rupturas. El binomio *ficción-realidad* opera en múltiples sentidos, desde la asimilación de uno y otro (con el evidente riesgo de no poder ingresar al discurso que propone la literatura, es decir, no establecer el pacto ficcional ineludible) hasta la separación más extrema (que lleva a pensar la literatura como ajena u opuesta a la realidad y, por eso mismo, como pasatiempo ligado al ocio que es lo propio de otra clase social y no de los sectores populares). En estas maneras de entender los vínculos entra la ficción y la realidad, aparece la legitimación de la otredad del discurso literario. Para apreciar cómo estas operan, es fundamental explicitar aún más el modo como funcionan estas relaciones en tanto constructoras de sentidos o sinsentidos literarios.

Ante la propuesta de escritura de un texto literario en el primer año de cursada, como actividad incluso disparadora de una problematización que será posterior, es muy común escuchar de boca de los estudiantes la imposibilidad de hacerlo. ¿En qué radica esta imposibilidad? Por un lado, si valen las

generalizaciones, en el pensar la construcción de la literatura en términos de artificiosidad, en tanto separación del mundo cotidiano en el que los sujetos están inmersos (el uso de la palabra inmersos es intencional y remite a los primeros apartados). Sin embargo, cuando desde la intervención de los profesores la consigna se flexibiliza y se enfatiza en el carácter libre de la escritura (en cuanto temas, en cuanto formas, palabras a emplear), las primeras producciones suelen imbricarse en sus propias experiencias de vida, en una asimilación literatura-realidad que habilita el espacio de la escritura. Así, los relatos se enmarcan en situaciones vividas por ellos mismos o por conocidos, relatos segmentados, inconclusos, que construyen su veracidad en el hecho de haber efectivamente sucedido (el *haber-estado-ahí*), pero que instalan la posibilidad de decir. Cuando, por el contrario, existe un conocimiento de las formas literarias escolares, el resultado es un texto rígido en su estructura, que reúne tópicos anquilosados o construcciones sintácticas caídas en desuso que, sin embargo, habilitan *el ingreso* a la literatura. El clásico “Había una vez” para comenzar la redacción de un cuento es una muestra cabal de esto: es la instauración inmediata de un enclave cronotópico otro.

Ahora bien, cuando la propuesta ya no tiene que ver con la escritura sino con la lectura de textos otros producidos por otros lo que opera en un primer lugar es un efecto de distanciamiento. Disuelta la relación *literatura=realidad* en sujetos acostumbrados a vivir el presente porque les ha sido arrebatada la posibilidad de pensar en utopía (Freire, 2010), serán los grados de acercamiento o de distanciamiento respecto al mundo que conocen lo que permita ir graduando sus valoraciones respecto de lo escrito. Cuando el mundo literario resulta muy alejado de la propia visión del mundo de los estudiantes, entonces suele aparecer el rechazo, la descalificación (“es re flashero”, “es muy volado”) o, si se quiere, y como se desprende de esas frases, la asimilación de lo extraño al mundo conocido mediante explicaciones que intentan extrapolar las lógicas del mundo que conocemos, en donde solo se puede *volar* o *flashear* en ciertas condiciones. La clásica división de Todorov (1994) respecto al cuento fantástico y las posibles maneras de *completar* la duda, encuentran su decodificación en la aceptación o no del ingreso a la literatura.

Es entonces es necesaria una dinámica que permita una libre circulación de las diferentes lecturas que posibilite el decir acerca de los textos más allá de los textos mismos y que, a su vez, genere la potencialidad para la producción de textos nuevos. La ficción en sí misma encarna esas posibilidades: el ingreso a un *mundo-otro* que juega con el horizonte de perspectivas y evaluaciones ideológicas discordantes entre el texto y el lector en ese diálogo diferido en donde se encuentran las múltiples

visiones. Se trata de desarmar los presupuestos naturalizados y cargados de valoraciones sociales en la construcción de ese *mundo-otro* para explorar desde el mundo propio el mundo posible.

Si, como afirma Benveniste (1971), el lenguaje es un sistema egocéntrico, porque se estructura alrededor de un *yo* que organiza el mundo alrededor de sí mismo, (un *yo* de determinada clase social, sexo, religión, nacionalidad, orientación sexual) la literatura, dentro de ese sistema, como género discursivo, es la construcción de una *otredad*. La literatura plantea, a veces de manera autoritaria, la posibilidad de un horizonte común, con el “yo” como centro, pero condicionado y orientado hacia un *otro*. O mejor aún, es ese otro el que lo configura. En palabras de Bajtin (1982: 102):

Todas las definiciones positivas de valores de la dación del mundo, todas las figuraciones valorativas propias de la existencia del mundo, tienen al otro como su protagonista justificadamente concluso: todos los argumentos se componen en torno del otro, sobre él se han escrito todas las obras, se han vertido todas las lágrimas, a él se han dedicado todos los monumentos, todos los panteones están llenos de otros, solo al otro lo conoce, lo recuerda y reconstruye la memoria productiva, para que también mi recuerdo sobre el objeto, el mundo y la vida se vuelva artística. Solo en un mundo de los otros es posible un movimiento estético, argumental, de valor propio: el movimiento en el pasado, que tiene su valor fuera del futuro y en que están perdonadas todas las obligaciones y deudas y están abandonadas todas las esperanzas.

De este modo, se trata de la inauguración de una nueva ruptura que permita el decir, el hablar de los textos. Si ese *otro* –en tanto no soy *yo*– representa, además, lo que resulta ser mi antítesis, entonces es necesario promover la mirada en torno a la diferencia, recortada de las valoraciones positivas o negativas que esta pueda tener. Es preciso desarticular, pues, la idea de literatura como pasatiempo intelectual vinculada con lo abstracto (en la medida que no permite explicar ni entender nada más que a ella misma) para incorporar otras posibles relaciones en que esta separación aparece desgarrada. A partir de esa herida sobre la representación antes mencionada será posible la emersión de nuevas lecturas.

Tomemos un ejemplo. En su célebre novela *El vizconde demediado*, Italo Calvino hace reflexionar a su protagonista acerca de su escindida condición:

Ojalá se pudieran partir por la mitad todas las cosas enteras –dijo mi tío, tumbado de bruces en la roca, acariciando aquellas convulsas mitades de pulpo–, así cada uno podría salir de su obtusa e ignorante

integridad. Estaba entero y todas las cosas eran para mí naturales y confusas, estúpidas como el aire; creía verlo todo y no veía más que la corteza. Si alguna vez te conviertes en la mitad de ti mismo, muchacho, y te lo deseo, comprenderás cosas que escapan a la normal inteligencia de los cerebros enteros. Habrás perdido la mitad de ti y del mundo, pero la mitad que quede será mil veces más profunda y valiosa. Y también tú querrás que esté todo demediado y desgarrado a tu imagen, porque belleza y sabiduría y justicia existen sólo en aquello que está hecho a trozos (Calvino, 2009: 50-51).

Encasillada como fantástica, la novela comporta una aguda reflexión acerca de la realidad y el modo como nos vinculamos con ella, es decir, *cómo leemos el mundo*. En este orden de cosas, desarticular la falsa antinomia *ficción-realidad* implica poder re-pensar el mundo a partir de los diversos haces de sentido que el texto emana, llevarlos al aquí-y-ahora para *hacer algo* con ellos. Podemos entender la totalidad que el vizconde critica como aquella objetivación que se presenta, en superficie, como lo dado; mientras que, si la rasgamos, si trazamos un corte vertical que divida, corte, *dis-cierna* el todo en partes, podremos aprehenderlo desde otro ángulo antes insospechado. Habilitar que los textos se carguen de sentidos desde el gesto semántico del presente, que es, por cierto, una construcción propia de cada sujeto, descentra la idea del sentido único y multiplica las posibilidades de leer.

Del mismo modo, la lectura de textos realistas, cuyos acontecimientos remitan a problemáticas aún tangibles en la sociedad actual amplía los límites de la ficción y la lleva a repensarse y redefinirse. En las aulas de IMPA, suele trabajarse con textos literarios seleccionados en función de algún eje guía que los aúne (en oposición a los sesgos historiográficos que han poblado la manera de pensar la irrupción de la literatura en el aula). Así, la lectura de producciones literarias de diferentes épocas que problematicen los modos de representación de la violencia política, la construcción de lo femenino, la relación entre literatura y poder político suele ser una de las opciones político pedagógicas llevadas a la práctica. Este recorte, claramente ideológico, acarrea algunas dificultades, pero posibilita la ruptura de la otredad en términos de oposición, de discurso ajeno, ahistórico, sin sujetos reconocibles. Sus dificultades, como en todo sesgo, radican principalmente en la habilitación de una clave de lectura que, en definitiva, termine oficiando de obturadora de interpretación, obligando a los sujetos lectores a reconocer en los textos aquella línea temática o de sentido impuesta por los profesores y profesoras. Sin embargo, conocer el riesgo, implica también la opción de desarticularlo. Y allí cobra especial importancia la heterogeneidad de textos y de estilos al momento de plantear la selección. Vale un ejemplo de una selección de textos a propósito del desarrollo de la unidad Literatura-Dictadura. A los considerados “materia obligada” dentro de esta temática, como podrían ser “Graffiti” de Julio Cortázar o “Infierno grande” de Guillermo

Martínez, también se incorporaron textos de circulación masiva, como podrían ser las canciones de rock nacional que circulaban como contra-discurso en esa época, y otros textos no tan canonizados en (por) el mundo escolar, como podría ser “Se equivocaban de departamento” de Osvaldo Lamborghini. Este último, por su parte, posibilita ciertas rupturas semánticas no solo a nivel temático (a partir del sentido del humor, de la ironía, de la sobreexplicitación), sino también a partir de la ruptura misma de la lengua, de su sintaxis, de sus recursos. Textos como este obligan (quizás más que otros) a poner la mirada sobre sí mismos: ¿por qué la repetición permanente de la sigla ONU en su interior, incluso cuando pareciera no referirse a la Organización de las Naciones Unidas? –más allá de la explicitación del referente que lo coloca inevitablemente en una época y un período determinado: “El 24 de marzo (1976), los militares argentinos, y dale, tomaron el poder”. Así, el cruce realidad-literatura, en el cual además de la denuncia o la referencia aparece también la búsqueda del hecho estético, habilita el lugar a la palabra.

La ficción invita a vivenciar al *yo* como *otro* y viceversa. Invita a intercambiar los roles, a asumir voces. A desarmar las prácticas discursivas que dentro del discurso intentan congelar las relaciones de poder. Y es por ello que imaginar, idear, narrar, ficcionalizar, potenciar una mirada estética y crítica no deja también de ser un acto político. Se trata, entonces, en las aulas del bachillerato, de lograr la apropiación del discurso literario, de las herramientas de ficcionalización, de poetización, para crear una literatura propia que deje de ser vista como un discurso privativo del otro.

Más allá de las fronteras del aula

Como se mencionaba previamente, en el discurso se inscriben las relaciones de poder, hechos de prácticas discursivas que se refieren a las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado. Efectivamente, los patrones de conductas son inherentes a las prácticas discursivas de las instituciones y a las formas pedagógicas. [8] Desde el plano educativo, podemos hablar de diferentes tipos de discursos: conservadores, neoconservadores, dominantes (o producidos por la cultura dominante) que seleccionan bibliografía, valores, creencias. Como sostiene Mc Laren (1994:221):

un discurso *crítico* enfoca los intereses y supuestos que conforman la misma generación de conocimiento. Un discurso crítico es también autocrítico y deconstruye los discursos dominantes en cuanto están listo para ejercer la hegemonía. Un discurso crítico puede, por ejemplo, explicar cómo el conocimiento de alto nivel (las grandes obras del mundo occidental) puede emplearse para enseñar conceptos que refuercen el *statu quo*. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados (Mc Laren, 1994: 221).

Asimismo, la comprensión de la relación entre poder y conocimiento habilita a los y las estudiantes a tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea necesario [9]. Y aquí cobra especial dimensión el objetivo político que atraviesa la propuesta del Bachillerato Popular. Se trata de formar y conformar sujetos políticos que puedan transformar en el presente las relaciones sociales de desigualdad y opresión, generando en el aquí y ahora las relaciones sociales del mundo que queremos que sea. De este modo, necesariamente hay que salir de la escuela. Si, como ya hemos señalado, la lengua y la literatura son hechos sociales que tienen existencia real más allá del escenario que plantea el escenario escolar, su tratamiento hacia dentro del aula debe permitir también salir y trascenderla, es decir, volver a la vida social de la cual estas provienen para incidir en ella y modificarla. No puede pensarse, desde nuestra concepción, el hecho educativo alejado de la realidad en que las prácticas sociales tienen lugar. Entonces, si no se produce esa retroalimentación, no habrá práctica pedagógica significativa; mucho menos, habrá praxis. La praxis política y pedagógica “es entendida en una doble relación conceptual, por un lado el ‘hacer político’ y por el otro en las <prácticas formativas>. ‘Hacer’ y ‘(auto)formarse’ son ideas que acompañan la lógica vinculante con la dimensión de los movimientos sociales” (Elisalde, 2013:13). Si la práctica pedagógica, si los saberes que en ella circulan, se construyen, se tensionan, se apropian no pueden volver sobre la realidad de la que emergen, entonces, no habrá producción de conocimiento relevante. Devolver el derecho a la apropiación de la cultura, de la literatura, del mundo de las letras es parte del objetivo político propuesto.

Notas

[1] Para un estudio detenido acerca de los diversos condicionantes sociales que regulan el campo literario, *vid.*, entre otros, Sapiro (2016: 51-75).

[2] *Cf.* Mejía (2012).

[3] Respecto de la dicotomía oprimidos / opresores analizada desde una perspectiva diacrónica, *vid.* Gramsci (2004: 8-10).

[4] Un bachillerato popular es una escuela para jóvenes y adultos, concebida como organización social en sí misma y en articulación con otras organizaciones sociales, que retoma la tradición de las pedagogías latinoamericanas, en particular la propuesta pedagógica de Paulo Freire, y apuesta a la conformación de sujetos políticos que tengan el conocimiento como herramienta de lucha y de liberación, que puedan problematizar el mundo en el que viven y que han aprendido a aceptar como natural, para volver su mirada a él e intentar cambiarlo. Se trata, pues, de una escuela con un proyecto pedagógico alternativo a los *curricula* oficiales para adultos, con estrategias socioeducativas especialmente pensadas para el sujeto destinatario de la propuesta (equipos de trabajo por materias y por áreas, asambleas docentes, estudiantiles y docentes-estudiantiles como órgano soberano de decisión, desburocratización de la normativa escolar, entre otras), con principios autogestivos y de democratización de la palabra, de los saberes, del conocimiento, con una praxis política y pedagógica propia que busca sintetizar teoría y práctica en el camino para la liberación.

[5] Apuntemos que esta línea político-teórica encuentra considerables puntos de contacto con los postulados del poscolonialismo. *Cf.* Bhabha (2007: 18-19): “La representación de la diferencia no debe ser leída apresuradamente como el reflejo de rasgos étnicos o culturales ya *dados* en las tablas fijadas de la tradición. La articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica. El ‘derecho’ a significar desde la periferia del poder autorizado y el privilegio no depende de la persistencia de la tradición; recurre al poder de la tradición para reinscribirse mediante las condiciones de contingencia y contradictoriedad que están al servicio de las vidas de los que están ‘en la minoría’”.

[6] Nótese cómo Freire emplea el término “leer” en sentido amplio, en tanto decodificación constante que todo sujeto hace de aquello que lo rodea.

[7] Acerca del concepto de *saber sometido*, *vid.* Foucault (2000:17).

[8] De acuerdo con Michel Foucault (2008: 14), “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”.

[9] *Cf.* Mc Laren (1994).

Bibliografía

Agamben, G. (2005): “El autor como gesto”. *Profanaciones*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, pp. 81-94.

Althusser, L. (1988): *Ideologías y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Benveniste, E. (1971): *Problemas de la lingüística general I*. México, Siglo XXI.

Bhabha, H. (2007): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

Bixio, B. (2012): “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”.

Bombini, G. (coord.). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 23-49.

Calvino, I. (2009): *El vizconde demediado*. Madrid, Siruela.

Cuesta, C. (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP, mimeo.

- Elisalde, R. (2013): "Bachilleratos Populares y Autogestión Educativa. Perspectivas y Desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA". En: Elisalde, R. *et al. Movimientos sociales, Educación Popular y Trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires, Buenos Libros, pp. 9-29.
- Foucault, M. (1999): "¿Qué es un autor?". *Entre filosofía y literatura*. Barcelona, Paidós, 329-360.
- Foucault, M. (2000): *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Altamira.
- Foucault, M. (2008): *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M. (2012): "Poder y saber". *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 67-86.
- Freire, P. (2010): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. – Shor, I. (2014): *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Huidobro, J. (1983): *Educación y Cultura*. Buenos Aires, Cuadernos de Educación.
- Gramsci, A. (1981, 1984, 1986, 1991, 2000). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Tomos 1 a 6. México, Biblioteca Era.
- Gramsci, A. (1977). *Pasado y presente*. Buenos Aires, Granica.
- Gramsci, A. (2004): *Antología*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kermode, F. (2000): *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona, Gedisa.
- Lispector, C. (2012): *Agua viva*. Madrid, Siruela.
- McLaren, P. (1994): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid, Siglo XXI.
- Mejía J., M. (2012): *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Bolivia, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Michi, N. (2008): "Una mirada sobre el Movimiento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) y la Educación". En: Elisalde, R. – Ampudia, M. (comps). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros, pp. 37-64
- Saer, J. J. (2004). "El concepto de ficción". *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral, pp. 9-16.
- Sapiro, G. (2016): *La sociología de la literatura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Steiner, G. (2006): *Lenguaje y literatura. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa.
- Todorov, T. (1994): *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires, Paidós.