

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN LETRAS



TESIS DE DOCTORADO

**ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, FORMACIÓN DE LECTORES Y
DISCURSOS EDUCACIONALES: EL PROBLEMA DE LAS CULTURAS
POPULARES EN EL COTIDIANO ESCOLAR**

MARIANO DUBIN

DIRECTORA: DRA. CAROLINA CUESTA

CO-DIRECTOR: DR. PABLO SEMÁN

17 DE MAYO DE 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE. PERSPECTIVAS DOMINANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES: HACIA UNA REFORMULACIÓN DISCIPLINAR DESDE EL COTIDIANO ESCOLAR.....	16
1.1. Un modo de ingreso al cotidiano escolar: aportes de las investigaciones etnográficas latinoamericanas sobre la escuela.....	17
1.2. Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.....	24
1.3. Los eslóganes de las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.....	34
1.4. La negación o negativización de las culturas populares en la producción de política pública: el tratamiento de los mitos y las leyendas.....	77
SEGUNDA PARTE. LA CONCEPCIÓN EUROCÉNTRICA, DE CLASE Y CIVILIZATORIA EN LAS PERSPECTIVAS DOMINANTES DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES.....	87
2.1. La noción de literatura entramada en acepciones de “lo culto”: una concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria.....	88
2.2. La constitución del Estado argentino: sedimento civilizatorio en los saberes pedagógicos....	99
2.3. Canon occidental e historicidad eurocéntrica.....	105
TERCERA PARTE. CULTURAS POPULARES Y EUROCENTRISMO: LAS INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....	116

3.1. El borramiento de las culturas populares: el eurocentrismo como problema epistemológico de las ciencias sociales.....	117
3.2. Las intervenciones de los alumnos entendidas como cultura popular.....	122
3.3. Las clases y las culturas populares urbanas: migraciones internas.....	135
3.4. Repertorios narrativos de las migraciones internas.....	141
3.5. Tres abordajes teóricos a la noción de culturas populares.....	149
CUARTA PARTE. CULTURAS POPULARES EN EL COTIDIANO ESCOLAR: REFORMULACIONES DE LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....	162
4.1. Enseñanza de la literatura y etnografía: docencia e investigación en el cotidiano escolar..	163
4.2. Límites del concepto de <i>ficción</i> : mitos y leyendas en el cotidiano escolar.....	184
4.3. La leyenda y el mito como problemas de la enseñanza de la literatura.....	207
4.4. El problema de la enseñanza de los géneros fantástico y realista en el cotidiano escolar: culturas populares, de masas y el terror criollo.....	219
4.5. El barrio como una modalidad de lectura y escritura en las intervenciones de los alumnos.....	230
5. CONCLUSIÓN.....	249
6. BIBLIOGRAFÍA.....	254
7. ANEXO.....	290
7.1. Registro de Silvia Astrada (2014), Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” (Berazategui).....	291
7.2. Entrevista de Silvia Astrada a Ariel (2014), Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” (Berazategui)...	294

7.3. Registro de Norma Maldonado (2015), Escuela Primaria “Mariano Moreno” (Hudson).....	295
7.4. Registro de María Emilia Ferreyra (2017), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata).....	297
7.5. Registro de Verónica Scherencov (2015), Escuela Secundaria N° 5 (La Plata).....	300
7.6. Registro de Alejandra Prieto (2014), Escuela Primaria N° 54 (Berazategui).....	303
7.7. Escrito de Agustín (2009), Escuela Secundaria N° 17 (La Plata).....	306
7.8. Escrito de Nadia (2009), Escuela Secundaria N° 17 (La Plata).....	307
7.9. Escrito de Estefanía (2008), Institución Educativa “La máquina de los sueños” (La Plata).....	309
7.10. Escrito de Andrés y Joel (2008), Escuela Secundaria N° 1 (Berisso).....	310
7.11. Escrito de Fernando (2006), Comedor Municipal “Hugo Stunz” (La Plata).....	312
7.12. Escrito de Brian (2014), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata).....	313
7.13. Escrito de William (2014), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata).....	316
7.14. Escrito de Tamara (2014), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata).....	317
7.15. Escrito de Franco (2014), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata).....	319
7.16. Escrito de Mariano (2009), Escuela Secundaria N° 17 (La Plata).....	321

INTRODUCCIÓN

Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar indaga, en principio, las premisas constitutivas de las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores privilegiando, en particular, sus usos y apropiaciones de una concepción eurocéntrica que opera negando o negativizando fenómenos del cotidiano escolar relativos a las culturas populares. Dichas perspectivas vienen incidiendo en las políticas públicas de la Argentina, al menos desde las últimas cuatro décadas, específicamente en los lineamientos, contenidos y propuestas didácticas para las áreas y niveles del sistema educativo nacional que son de su incumbencia, según las denominaciones asumidas por cada jurisdicción (Lengua, Literatura, Lengua y Literatura, Prácticas del Lenguaje) y en otras acciones como planes y programas de lectura.

En los términos antes planteados, estas perspectivas son revisadas a través de situaciones concretas de trabajo docente, es decir de enseñanza de la literatura, mediante el recorte, principalmente, de intervenciones de los alumnos. Así, se estudian una serie de características específicas del cotidiano escolar respecto de la enseñanza de la literatura que nos permiten abordar problemas históricos, sociales, culturales, lingüísticos, estéticos y literarios, para explicarlos respecto de cómo han sido y son definidas las *culturas populares* en las ciencias sociales. Por último, mediante estas revisiones y los abordajes señalados se proponen reformulaciones de los problemas actuales de la enseñanza de la literatura fundados y validados en el propio trabajo docente¹.

Cabe señalar, de acuerdo con la síntesis de la presente investigación antes planteada, que nuestro estudio se concentra en la sistematización y revisión crítica de los trabajos sobre la enseñanza de la literatura (académicos, de divulgación o de política pública, reconocidos como producciones de la didáctica de la lengua y la literatura o como reflexiones eventuales de especialistas inscriptos en otras disciplinas) de mayor conocimiento y referencia en el ámbito educativo de nuestro país. Además, son

¹ Hay una serie de categorías que son recuperadas y explicadas *in extenso* más adelante. Se trata de las de *cotidiano escolar* y *trabajo docente* (Ezpeleta y Rockwell, 1983a; Rockwell, 2009) que son propias de los estudios etnográficos de la educación y han sido reutilizadas en los trabajos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011). Otras categorías clave son las de *eurocentrismo*, que recuperamos de los estudios culturales y decoloniales (Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Rama, [1984] 1998; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, 2003), y las de *clases populares* y *culturas populares* que se reconstruyen de perspectivas y trabajos diversos provenientes de la sociología, la sociología de la lectura, la antropología social, la historia, entre otras disciplinas (Adamovsky, 2012; Bajtin, [1965] 1988; Chartier, 1995; Chau, 2014; Escobar, [1986] 2014; Ginzburg, [1976] 1999; Gramsci, [1929-1935] 2011; Grimson y Varela, 2002; Hoggart, [1957] 2013; Semán, 2006; Thompson, [1963] 1989).

trabajos producidos entre fines de los años ochenta hasta la actualidad, como período ya estudiado en cuanto a los procesos de institucionalización en la Argentina de la didáctica de la lengua y la literatura como área de investigación y de la formación docente (Cuesta, 2011). De esta manera, se justifica la pertinencia de ambos criterios para la delimitación de esta dimensión de nuestro objeto de estudio. La otra dimensión, las intervenciones de estudiantes en clases de literatura efectuadas tanto en espacios de la educación formal como no formal (los llamados talleres²), también han sido registradas en parte del mismo período, con mayor cercanía hacia el presente.

En consecuencia, la investigación se articula en dos momentos. Por un lado, una revisión crítica de los motivos por los que en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores se niegan o se negativizan³ a las culturas populares y, en este sentido, se omite la posibilidad de análisis de situaciones recurrentes en el cotidiano escolar que ya los mismos docentes encuentran y señalan como una vacancia didáctica. Por otro lado, en un contrapunto metodológico, se trata de estudiar las intervenciones de los alumnos -en tanto se constituyen como una categoría situada que articula diversos significados relativos a las culturas populares-, para realizar una reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura validados desde el mismo trabajo docente (Cuesta, 2003, 2006, 2011). Nos referimos a intervenciones de alumnos, recuperadas tanto de los niveles de educación primaria y secundaria, como de talleres de educación no formal efectuados en diversas zonas de la provincia de Buenos Aires, principalmente, la ciudad de La Plata y el sur del Gran Buenos Aires⁴, pero, asimismo, hemos considerado los datos relevados mediante el trabajo de formación docente con

2 No estamos homologando o confundiendo las peculiaridades de una clase de literatura efectuada en la escuela con formas de la enseñanza propias de la educación no formal. Sino que afirmamos que respecto de los problemas indagados en la presente investigación ambas modalidades educativas están revelando rasgos en común. Así se lo explica en la cuarta parte de nuestro trabajo.

3 Anteriormente ya hemos utilizado este doble concepto de *negación* y *negativización* que recuperamos de Mariana Chaves (2005) quien lo pone en funcionamiento para analizar las culturas juveniles, en particular, cómo se construyen sus representaciones dominantes. Chaves parte de la propuesta foucaultiana que interpreta las miradas hegemónicas a partir de los modelos jurídico y represivo del poder. La autora explica que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a estos modelos jurídico y represivo del poder que se constituyen en “‘el gran no’, es *negada* (modelo jurídico) o *negativizada* (modelo represivo), *se le niega existencia como sujeto total* (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se *negativizan sus prácticas* (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)” (Chaves, 2005: 26). Recuperamos, entonces, este doble concepto de *negación* y *negativización* extendiéndolo a los niños y jóvenes de sectores populares en contextos educativos para el estudio de problemas relativos a las culturas populares. Posteriormente retomamos y profundizamos este problema.

4 Avanzar en la delimitación histórica, social y cultural de lo que nombramos como Gran Buenos Aires o Conurbano Bonaerense excede las posibilidades de la presente tesis. Solo señalamos que sobre un territorio de periferia urbana se articulan, asimismo, otras periferias (materiales y simbólicas) que dan cuenta de continuidades, tensiones y oposiciones con un centro geográfico (algunas de ellas son retomadas posteriormente). En relación a su nominación recuperamos el uso de Gran Buenos Aires para atender a algunos de los usos de la noción de periferia, cf. Kessler, 2015.

profesores y maestros que enseñan literatura en diversas regiones del país⁵, y que registradas y conceptualizadas en las líneas de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica admiten la búsqueda de su sentido y valor para el trabajo docente, lo que concierne a alumnos, instituciones, sistema escolar, realidades sociales y culturales (Cuesta, 2011: 71).

En este marco, consideramos las intervenciones de los alumnos como un objeto clave de investigación de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica⁶ que recortamos para una reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura en relación con la revisión crítica de lo que nombramos como *concepción eurocéntrica* (Amin, 1989; Angenot, 2013; Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Eagleton, [1983] 1998; Goody, 2006; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Rama, [1984] 1998; Rockwell, 2012; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, [1982] 2003; Williams, [1977] 2000) de los estudios teórico literarios, didácticos y pedagógicos dominantes relativos a la enseñanza de la literatura. Estos estudios - que se establecen como *sentido común* de los especialistas que constituyen a las comunidades profesionales universitarias (Bourdieu, 2014b; Bourdieu y Wacquant, 2014)⁷- han negado o

5 Estas voces de docentes de distintas regiones del país referencian elementos que nos habilitarían a caracterizarlos en órdenes similares a los que describimos como culturas populares pero que deben necesariamente ser recuperados y problematizados en sus particularidades. Por ello, en la presente tesis privilegamos (aunque no de manera excluyente) el análisis tanto sobre la política educativa como del cotidiano escolar en el recorte de provincia de Buenos Aires, principalmente ciudad de La Plata y sur del Gran Buenos Aires.

6 Explicamos como *intervenciones* a las diversas participaciones de los alumnos en clase -refieran o no directamente a un pedido del docente o a una tarea escolar particular- tales como respuestas, escritos, trabajos, exámenes, diálogos, *graffitis*, opiniones, discusiones, chistes, lecturas, etc. Así entendidas las intervenciones de los alumnos se constituyen como *documentos*, ya que son obtenidos en el proceso de “documentar lo no documentado” (Ezpeleta y Rockwell, 1983a; Rockwell, 2009). De esta manera, son un objeto de estudio clave para dar cuenta de las imposibilidades epistemológicas y metodológicas de los estudios dominantes relativos a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores tal como lo desarrollamos más adelante. Se trata, en suma, de dar continuidad y profundidad a las investigaciones que ya venimos efectuando como parte de nuestra formación (Dubin y Provenzano, 2010; Dubin, 2011, 2015a, 2015b, 2016). En cuanto a nuestro objeto de estudio no se construyó desde un recorte previo, es decir de manera especulativa, con una bibliografía crítica y unas perspectivas de análisis anteriormente establecidas a su delimitación sino, por el contrario, en la práctica situada como docente e investigador que demandó una reformulación teórica que pueda dar cuenta de unas especificidades lingüísticas, literarias, culturales, estéticas que se desprendieron de las intervenciones de los alumnos como hecho recurrente a ser considerado del cotidiano escolar.

7 Nos referimos a *sentido común* en tanto se establecen una serie de verdades *a priori* de lo que *es* o *debe ser* la literatura, su enseñanza, la escuela, etc., que no son establecidos, necesariamente, de manera explícita, pero estructuran el orden de la argumentación y las premisas sustanciales de los discursos dominantes relativos a la literatura y su enseñanza, objetos de nuestra investigación. Posteriormente retomamos y complejizamos esta afirmación que, en principio, abona en algunos de los estudios más extendidos de Pierre Bourdieu sobre la producción académica a partir de sus desarrollos por una sociología reflexiva que nos previene acerca de cómo indagar lo que nombramos como *sentido común* de los especialistas: “Lo que he llamado *objetivación participante* (que no hay que confundir con la observación participante) es sin duda el ejercicio más difícil de todos porque requiere de un quiebre con las adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes, aquellas que a menudo confieren a los objetos el ‘interés’ que tienen por ellos quienes los estudian (es decir, aquello que menos quieren conocer sobre su relación con el objeto que tratan de conocer). Es el ejercicio más difícil pero también el más necesario porque, como intenté hacerlo en *Homo academicus*, el trabajo de objetivación toca en este caso un objeto muy peculiar

negativizado una serie de aspectos relativos a lo que distintos autores definen- sin dejar de señalar los problemas, límites y hasta confusiones del término- como *culturas populares* o *culturas de las clases populares* (Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Bajtin, [1965] 1988; Chartier, 1995; Chauvi, 2014; Chaves, 2011; Di Meglio, 2012; Escobar, [1986] 2014; Ford, 1991; Ginzburg, [1976] 1999; Gramsci, [1929-1935] 2011; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; Hoggart, [1957] 2013; López Corral, 2016; Margulis, 1975; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Thompson, [1963] 1989; Viñas, [1982] 2003)⁸ desde perspectivas de diversas áreas de estudio (antropología social, historia de la lectura, estudios culturales, etc.). Y que se presentan como desarrollos necesarios para describir y explicar las intervenciones de los alumnos desde distintos ejes: lenguas indígenas o variedades del español en contacto⁹, consumos relativos a la cultura de masas, religiosidades mestizas, narrativas sobre seres sobrenaturales, concepciones que no responden a los patrones dominantes de secularización, la presencia del cotidiano barrial en el

dentro del cual están inscriptos algunos de los determinantes sociales más poderosos de los principios mismos de aprehensión de cualquier objeto posible: por un lado, el interés específico asociado a ser miembro del campo académico y a ocupar una posición específica en dicho campo, y por el otro, las categorías socialmente constituidas de percepción del mundo académico y del mundo social, categorías del entendimiento profesoral que, como dije antes, pueden proponer el fundamento de una estética (por ejemplo el *art pompier*, el arte académico) o de una epistemología (como la epistemología del resentimiento que, haciendo de una necesidad una virtud, valora siempre las pequeñas prudencias del rigor positivista contra toda forma de audacia científica)" (Bourdieu y Wacquant, 2014: 310).

8 No asumimos que estos autores refieran a los mismos problemas cuando remiten a las culturas populares, ni tampoco que hagan evaluaciones críticas similares. No asumimos, en suma, que estos autores puedan ser homologados. Solo señalamos una referencia recurrente al concepto de *culturas populares* que nos permite recuperar una noción más o menos extendida en el campo académico para sortear la complejidad de construir una nueva con pretensiones de novedad. Cuestión que, además, significaría otra investigación. Si bien, tal como luego explicamos, la misma noción de culturas populares ya posee en sí misma problemas en cuanto acumula una serie de sentidos sobre qué es lo popular que proponemos revisar, encontramos productiva su reutilización en función de las especificidades de nuestro estudio. Más adelante, volvemos a la explicación de su uso y las revisiones críticas de los distintos autores citados.

9 Las lenguas indígenas y las variedades del español en contacto son dos de los temas que nombramos en algunos momentos de la tesis, pero por la complejidad, vastedad y especificidad que requiere su tratamiento no abordamos, si bien en algunos de nuestros últimos trabajos hemos avanzado en este sentido (Dubin, 2017, 2018). Distintas investigaciones han puesto en relevancia la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, principalmente del Gran Buenos Aires (Martínez, 2009). El contacto entre lenguas, y más aún en un contexto institucional y de poder como es la escuela, no se da armoniosamente. Lo que nombramos en la enseñanza de la literatura como una visión eurocéntrica, de clase y civilizatoria podría completarse en un análisis en particular sobre los intercambios lingüísticos en el sentido que desarrollan Lucía Golluscio y Florencia Ciccone: "Conviene analizar las situaciones de contacto entre las lenguas europeas -prestigiosas- e indígenas -minorizadas- en términos de lo que Mary Louise Pratt (1992) llamó *zona de contacto*. La autora emplea este término para referirse al 'espacio en el que los pueblos separados geográfica e históricamente entran en contacto entre sí, estableciendo relaciones duraderas que a menudo incluyen condiciones de coerción, desigualdad y conflicto' [...] En efecto, cualquier análisis sobre el bilingüismo y el multilingüismo en regiones de América del Sur debe tomar en consideración la situación de asimetría colonial en que se desarrolló la relación entre los pueblos que hablaban diferentes lenguas" (Golluscio y Ciccone, 2017: 21). En un trabajo sobre la enseñanza de la lengua, con una orientación metodológica y epistemológica similar a la que proponemos en la presente tesis, señalamos la investigación de Marinés Oviedo (2018) quien indaga sobre la formación en lengua de los docentes de primaria en la provincia de Buenos Aires para a partir de este trabajo realizar relevamientos y sistematizaciones de documentos de política educativa.

cotidiano escolar, modos del humor escolar, etc.

En este contexto, que sea la escuela el espacio institucional donde se presentan, por un lado, manifestaciones de las culturas populares y, por otro, discursos académicos prestigiados socialmente que las niegan o las negativizan, nos posibilita a dar cuenta de un marco social e histórico más amplio. Es decir que la escuela, ya desde su origen como institución fundante de los procesos de modernización y secularización en Argentina, ha sido clave en la difusión del mandato civilizatorio de los discursos liberales y conservadores de fines del siglo XIX que representaron a nuestro territorio, y en particular a las clases populares, como “bárbaras”, “primitivas”, “atrasadas”, “incultas”, “anacrónicas” (Adamovsky, 2012; Di Meglio, 2012; Halperin Donghi, 1994; Martínez Sarasola, 2005; Nagy, 2013; Pineau, 2012; Puiggrós, 2002; Viñas, [1982] 2003). Así, parte importante de la producción crítica y bibliográfica sobre la enseñanza de la literatura de las últimas décadas actualizan, en términos eurocéntricos y a través de una serie de eslóganes propios de los discursos pedagógicos (Fonseca de Carvalho, 2001), su rol civilizatorio sobre las clases populares.

Los saberes académicos que se reiteran o resignifican en esa producción muestran la tendencia a comprender lo popular desde una *perspectiva miserabilista* (Grignon y Passeron, 1991)¹⁰, ya que son análisis que privilegian los aspectos negativos y reproductivos de las clases populares. Para nuestro estudio específico, este *miserabilismo* actualiza los supuestos fundantes de las repúblicas latinoamericanas basados en valores civilizatorios, racistas y de clase como significados integrados a la concepción eurocéntrica, ya que es a fines del siglo XIX que toda América Latina puede ser entendida en conjunto en cuanto la herencia colonial del racismo se organiza en nuevas retóricas racionalistas y científicas (Viñas, [1982] 2003: 25-44). En particular, en la Argentina, Ana González observa la construcción de la nación a partir de una concepción jurídica monista y políticas homogeneizantes en lo cultural (González, 2006: 237).

En relación con lo anterior, nuestra investigación recurre a desarrollos teóricos específicos que nos permiten validar, por un lado, la revisión de esos sentidos civilizatorios respecto a las clases populares y, por otro, sus distancias explicativas respecto de las clases de enseñanza de la literatura, todavía más, de las intervenciones de los alumnos. Así, siguiendo a Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell

10 Utilizamos la definición de *miserabilismo* propuesta por Claude Grignon y Jean-Claude Passeron (1991) como una manera de conceptualizar a las culturas populares desde parámetros de la legitimación burguesa. Dicen los autores: “las prácticas y los rasgos culturales de las clases populares se encuentran privados del sentido que poseen por su pertenencia a un sistema simbólico cuando el sociólogo enuncia como exclusivo el sentido que poseen por su referencia a un orden social legítimo: infracción, error, torpeza, privación de códigos, distancia, conciencia culpable o desgraciada de esa distancia o de esas privaciones” (Grignon y Passeron, 1991: 31).

(1983a) afirmamos que existe una *historia documentada* y una *historia no documentada* de la escuela. Se trata de una de las hipótesis centrales de la etnografía de la educación (Candela, Rockwell y Coll, 2009; Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Rockwell y Mercado, 1988; Rockwell, 1986, 1992, 2000a, 2000b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015; Rockwell y Garay Molina, 2014), perspectiva a la que esta investigación abona en línea, además, con los trabajos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica efectuados en nuestro país (Cuesta, 2011). Las autoras señalan que respecto de la escuela la historia documentada ha consolidado la idea de “su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema”. Asimismo, como “difusora de valores universales -e inobjetable- que en cada escuela se transmiten en su pureza”. Y continúan:

Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia *no documentada* a través de la cual toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 3).

La presente tesis, de acuerdo con este abordaje que propone la etnografía de la educación, se articula en un contrapunto entre una historia documentada de la escuela, escrita desde la política educativa, los documentos de las políticas públicas, los lineamientos y diseños curriculares, las orientaciones para los docentes, los manuales escolares, entre otras diversas producciones pedagógicas y didácticas, incluidas las producciones científicas del área, en las que se revelan las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina, y una historia no documentada, es decir la de las voces de los docentes y alumnos. Volviendo a la cita de Ezpeleta y Rockwell (1983a: 3), y a nuestros intereses de estudio, la historia no documentada que reconstruimos a partir de materiales diversos recolectados en clases y talleres de literatura mediante un enfoque etnográfico nos permite dar cuenta de prácticas y sentidos propios de las culturas populares, actualizados por los actores de la educación en pos de su propia construcción de la escuela.

En relación a lo que hemos llamado *las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores* nos interesa focalizar en tres ejes centrales de la formación disciplinar. A saber, a) los postulados psicogenéticos que son el fundamento teórico de los diseños curriculares para la educación primaria de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires, y de gran parte del país, que a su vez presentan continuidades en las orientaciones para el nivel medio; b) los usos y apropiaciones del estructuralismo y el postestructuralismo francés que son dominantes en la formación

teórica de la mayoría de los profesorados universitarios y terciarios en Letras; c) los desarrollos de la didáctica de la literatura autodenominada “sociocultural” introducidos en varios programas correspondientes a políticas públicas nacionales y jurisdiccionales y que, también, prevalecen en las orientaciones de las materias del área de didáctica de la lengua y la literatura y de las residencias docentes en gran parte de los profesorados universitarios y terciarios de todo el país, al menos, desde la década del 2000 hasta la actualidad.

Cabe aclarar, que a lo largo de nuestra investigación consideramos estos desarrollos y perspectivas atendiendo a sus órdenes complejos y diferenciados y, asimismo, a sus apropiaciones diversas. Esto es que exigen una historización específica para evitar juicios apresurados o generalizaciones de poco sustento. Por el contrario, revisamos dichos desarrollos en lo que llamamos concepción eurocéntrica, pero sin asumir en ningún caso que todos sus sentidos y usos se subsuman a este patrón. No obstante, las tesis principales de las perspectivas dominantes objeto de nuestro estudio actualizan esta matriz y operan a manera de lo que Elsie Rockwell (2009) define como *los saberes pedagógicos*, en cuanto son los dispositivos de los discursos de la pedagogía como disciplina académica que determinan la dimensión de *lo legítimo* en la producción escolar significando, por contraste, a *los saberes docentes* como los *ilegítimos*. La autora explica respecto de esta distinción que

Con la idea de saber docente se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros [...], no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo (Rockwell, 2009: 27).

Por lo expuesto, nuestra investigación persigue reconstruir este *conocimiento local* (Geertz, [1983] 1994) de los docentes sobre las intervenciones de los alumnos -las lenguas indígenas o variedades del español en contacto que aparece en sus escritos, tradiciones narrativas, consumos culturales, continuidades de la poesía tradicional y/o popular, modos de lectura que responden a conceptos de mundo de larga tradición popular, entre otros-, como problemas de relevancia académica y, particularmente, de la producción de conocimientos de la didáctica de la lengua y la literatura en lo que respecta a los problemas, justamente, de la enseñanza de la literatura cuando se los comprende situados en las realidades sociales, culturales y lingüísticas de nuestro país. Y que encuentran su validación en los saberes docentes. Por el contrario, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores -que podemos entender como un tipo especial de saberes

pedagógicos- han producido poco o nada sobre estas intervenciones de los alumnos y, por el contrario, desde un discurso “desde arriba” y “desde afuera” de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983a)¹¹ han colonizado el saber disciplinar a la manera de los eslóganes del discurso pedagógico (Fonseca de Carvalho, 2001), sin considerar ninguna producción que dé cuenta de una territorialización del conocimiento. En este sentido, estas perspectivas dominantes poseen como una de sus premisas epistemológicas -no necesariamente reconocida en sus propias formulaciones, pues presentan las “adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes” (Bourdieu y Wacquant, 2014: 310)- que las culturas populares no existen por fuera de un discurso dominante que las nombra, o que son un aspecto marginal para producir teoría.

Como se profundiza a lo largo de la presente tesis, nuestra definición de las culturas populares da importancia particular a su conformación histórica a través de un análisis situado. Si bien los desarrollos clásicos sobre *clase obrera*, *clases populares* y *subalternas* (Bajtín, [1965] 1988; Ginzburg, [1976] 1999; Gramsci, [1929–1935] 2011; Hoggart, [1957] 2013; Lukács, [1923] 2009; Thompson, [1963] 1989) nos son significativos para establecer, en términos generales, procesos históricos de orden global, al mismo tiempo, exigen una revisión constante y la construcción de nuevas categorías para indagar los problemas particulares de las clases populares en América Latina y, puntualmente, en la Argentina (Adamovsky, 2012; Alabarces y Rodríguez, 2008; Chaves, 2011; Di Meglio, 2012; Escobar, [1986] 2014; Ford, 1991; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; Margulis, 1975; Martínez Sarasola, 2005; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Viñas, [1982] 2003). Desde este marco teórico y metodológico, nos interesa articular una serie de teorías que han ido conformando un campo de estudio sobre las clases populares y, específicamente, las culturas populares, con una perspectiva etnográfica que busque comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores (Cuesta, 2010b; Geertz, [1973] 2003, [1983] 1994; Guber, 2006, 2008; Rockwell, 2009). Recuperamos la categoría culturas populares -sin dejar de entenderla como

11 Este trabajo de Ezpeleta y Rockwell (1983a) no señala la noción de “desde afuera” como dispositivo enunciativo de los saberes pedagógicos tal como nosotros hacemos en la presente tesis. Las autoras indican que los saberes pedagógicos nombran a la escuela “desde arriba” en donde consideramos que se podría desagregar un “desde afuera”. Hemos decidido integrar estos niveles ya que, al menos, en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, en el contexto de las últimas décadas en Argentina, no solo existe una enunciación “desde arriba” que ubica al trabajo docente en un lugar de subalternidad y, en términos de Henry Giroux (1990), colocan al docente en un lugar técnico y reproductor, sino que también es consustancial a estas perspectivas un “desde afuera” ya que hay un modo de investigación que desde sus mismas premisas constitutivas omiten a la escuela, al cotidiano escolar y a los docentes como espacio y actores desde donde se construyen los problemas de la investigación. Es decir, en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores -entendidas como saberes pedagógicos (Rockwell, 2009)-, y que posteriormente profundizamos, se presenta como característica principal su omisión a la escuela como objeto de análisis, como una institución *a priori* definida por una concepción fuertemente especulativa de la realidad social.

problemática, como ya hemos adelantado-, porque viene siendo constituida como referencia extendida por las producciones teóricas de diversos ámbitos académicos. En todo caso, no consideramos a la categoría culturas populares como transparente, como supuesta indicación de una realidad objetiva, sino que la recuperamos con la intención de explicar recurrencias de fenómenos que se desarrollan en el cotidiano escolar, específicamente en las clases de literatura.

Por lo tanto, y a manera de introducción, afirmamos que nuestro uso de la noción de *culturas populares* abona en distintas tradiciones epistemológicas como los estudios de las culturas populares (Bajtin, [1965] 1988; Ginzburg, [1976] 1999), los estudios culturales (Hoggart, [1957] 2013; Said, [1978] 2003, 1994, 2004; Williams, [1977] 2000), el marxismo (Anderson, 1987; Lukács, [1923] 2009; Thompson, [1963] 1989), la psicología de la cultura (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006), la historia cultural de la lectura (Chartier, 1995, 1996, 1999; Chartier y Cavallo, 1998), los estudios sociocríticos o teoría del discurso social (Angenot, 2010, 2013; Angenot et al., 2002; Robin, [1993] 2002), los estudios decoloniales (Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Reitano, 2017), los estudios culturales latinoamericanos (Cornejo Polar, 1994; Lienhard, [1990] 2003; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Trigo, 2003, 2005), ensayos latinoamericanos relativos a las identidades nacionales y las culturas populares (Argumedo, 1993; Chauí, 2014; Escobar, [1986] 2014; Fernández Retamar, 2008; Viñas, [1982] 2003), la historia de las clases populares argentinas y estudios contemporáneos sobre las culturas populares (Acha, 2008; Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Di Meglio, 2012; Ford, 1991; Grimson y Varela, 2002; Margulis, 1975; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000), entre otros.

De allí que revisemos cómo para las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, desde su historia documentada, las intervenciones de los alumnos solo acontecen como un “detalle” o una “desviación” de las prácticas escolares en relación a un canon académico eurocéntrico que opera modélicamente de manera explicativa, respecto de qué sucede, o de manera prescriptiva, respecto de qué debería suceder. La compleja delimitación de las intervenciones de los alumnos como objeto de estudio que revelan sentidos propios de las culturas populares, tal y como las hemos referido anteriormente, nos permite elaborar su historia no documentada para reformular los problemas actuales de la enseñanza de la literatura. En tal sentido, avanzamos sobre una serie de problemas relativos a las culturas populares contemporáneas y su conformación histórica (las historizaciones posibles de las clases populares argentinas, en particular en el Gran Buenos Aires, las

migraciones internas, la sobredeterminación de sus interpretaciones dominantes desde esquemas eurocéntricos, repertorios narrativos de larga duración, religiosidades y creencias mestizas, tradiciones del humor popular, lenguas indígenas, el barrio como inscripción territorial, entre otras) que nos habilitan a repensar las culturas populares en el cotidiano escolar y, específicamente, los problemas de la enseñanza de la literatura (los límites del concepto de ficción, las nociones de mito y leyenda, los regímenes de realidad y verdad en las lecturas de los géneros realista y fantástico, el humor y sus géneros, la literatura rioplatense, entre otros varios). En consecuencia, al repensar la enseñanza de la literatura se recuperan, asimismo, desarrollos teóricos que han abordado las especificidades lingüísticas, literarias, culturales, estéticas de las clases populares. En suma, la tarea de una reformulación contemporánea de los problemas de la enseñanza de la literatura se retroalimenta de los marcos interpretativos de los alumnos, de los fenómenos relativos a las culturas populares y masivas, de los contextos de enseñanza concretos, del trabajo docente sobre las disciplinas escolares, de las producciones teóricas actuales que explican las dinámicas sociales e institucionales del cotidiano escolar. Dicho de otro modo, no hay producción científica sobre el cotidiano escolar, y en particular sobre los problemas de enseñanza de la literatura, que pueda formularse de manera especulativa en los órdenes cerrados y autosuficientes de los discursos educacionales.

De esta manera, la tesis organiza los temas anteriormente señalados en cuatro partes. La primera, “Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: hacia una reformulación disciplinar desde el cotidiano escolar”, expone el planteo del problema y el estado de la cuestión prestando especial atención a las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la Argentina de las últimas décadas. Así, planteo del problema y estado de la cuestión se entraman para abordar una serie de eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores vehiculizados por los discursos pedagógicos y fundados en saberes pedagógicos que resultan insuficientes para explicar la dinámica del trabajo docente en la enseñanza de la literatura, las intervenciones de los alumnos y las múltiples características del cotidiano escolar en las que se llevan a cabo.

En la segunda parte, “La concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores”, se explica y sustenta en términos teóricos en lo que llamamos *concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria*, que se expresa no solo en los desarrollos dominantes sobre la enseñanza de la literatura, sino también de la teoría y crítica literaria. Reconstruimos un marco teórico que abreva en perspectivas, tradiciones y autores de

diversos de campos de estudio que otorgan una validación a nuestras hipótesis de análisis, por un lado, sobre las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores y, por otro lado, acerca de la construcción de nuevas categorías de análisis para describir y explicar fenómenos relativos a las culturas populares en el cotidiano escolar.

En la tercera parte, “Culturas populares y eurocentrismo: las intervenciones de los alumnos en los problemas de la enseñanza de la literatura”, se fundamenta el marco conceptual y metodológico de la investigación en cuanto a su opción transdisciplinar de perspectivas y teorías, también, nuestra inscripción disciplinar en la didáctica de la lengua y literatura respecto de sus desarrollos etnográficos y de sus anclajes particulares en la etnografía de la educación. En ese sentido, se da cuenta de las definiciones de culturas y clases populares, de qué manera se resignifican en pos del objeto de estudio, es decir, cómo se justifican sus articulaciones conceptuales con las intervenciones de los alumnos. A su vez, historizamos las culturas populares argentinas para comprenderlas en el cotidiano escolar y a propósito de la enseñanza de la literatura.

Finalmente, en la cuarta parte “Culturas populares en el cotidiano escolar: reformulaciones de los problemas de la enseñanza de la literatura”, se presenta el trabajo de campo que realizamos en distintas escuelas y espacios de educación no formal de la provincia de Buenos Aires (principalmente en la ciudad de La Plata y el sur del Gran Buenos Aires), como así también los datos relevados mediante nuestra participación en la formación docente con profesores y maestros que enseñan literatura en diversas regiones del país y algunos casos tomados de otros investigadores. De esta manera, se analizan las clases objeto de nuestro estudio, para describir y conceptualizar las intervenciones de los alumnos que nos permiten validar una reformulación de los problemas de enseñanza de la literatura fundados en el propio trabajo docente.

**PRIMERA PARTE. PERSPECTIVAS DOMINANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA
Y LA FORMACIÓN DE LECTORES: HACIA UNA REFORMULACIÓN DISCIPLINAR DESDE
EL COTIDIANO ESCOLAR**

1.1. Un modo de ingreso al cotidiano escolar: aportes de las investigaciones etnográficas latinoamericanas sobre la escuela

En la presente investigación cuando hablamos de *la escuela* no hablamos de un “todo absoluto”, tal como se entendieron a las instituciones modernas en gran parte del pensamiento social contemporáneo. A partir de la segunda mitad del siglo XX, las instituciones, en particular la escuela, fueron pensadas en sus articulaciones mayores (como estructura estatal, como engranaje de una economía imperial, como dispositivo ideológico homogeneizante) a partir de una serie de teorías sistémicas de largo alcance global (Althusser, [1970] 2003; Apple, [1979] 1986; Bourdieu y Passeron, [1970] 1981) que no consideraron al cotidiano institucional como una instancia que pudiera poseer dinámicas específicas desde las cuales se mediatizaran las relaciones sociales y de enseñanza con esos procesos de orden mayor. Y, con ello, se produjeran propuestas y prácticas que no respondieran inmediatamente a un sentido reproductor de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983a; Rockwell, 2009). En Argentina, específicamente, fueron recurrentes, a partir de la década de 1970, las apropiaciones de conceptos y perspectivas de Pierre Bourdieu, tales como los desarrollos sobre la teoría de la reproducción, o categorías clave como *habitus* se constituyeron en usos y retóricas dominantes en el campo educativo e, inclusive, de gran parte de las ciencias sociales para pensar la educación en esta clave sistémica (Amar, 2013).

Autores latinoamericanos (Candela, Rockwell y Coll, 2009; Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Rockwell, 1986, 1992, 2000a, 2000b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015; Rockwell y Garay Molina, 2014; Rockwell y Mercado, 1988; Sawaya, 1999, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2011, 2013, 2014), en las últimas tres décadas, han producido un desplazamiento epistemológico que podríamos sintetizar en la suspensión de la idea de una escuela en mayúscula (en sentido unívoco y total) para entender las características particulares de las escuelas en el marco de procesos históricos y sociales de orden nacional y regional que no se reducen a una acción reproductiva¹². De allí, que en estos trabajos no se presenta a la investigación como un problema

12 Existen dos grandes teorías que han sido leídas en esta clave reproductiva de la escuela: los desarrollos de Louis Althusser, principalmente su *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* [1970] (2003) y el trabajo fundacional en los abordajes educativos contemporáneos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* [1970] (1981). Más allá de lo diverso y diferente en estas teorías y en la preocupación de Bourdieu de no ser leído de modo mecanicista, es decir, que el sistema escolar no reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación (Bourdieu, [1989] 2014a: 109), ambas teorías fueron mayormente apropiadas de esta manera y, por ello, sobredeterminaron una visión de la escuela, a partir de los años setenta, como institución reproductora. La siguiente cita de Louis Althusser sintetiza lo que se podría considerar “una mirada desde arriba” de la institución escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 1) desde la cual, en este caso, se privilegia definir a la escuela como institución ideológica del Estado: “¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de

especulativo y privativo del investigador sino, por el contrario, los problemas de investigación se construyen en el mismo lugar de trabajo en diálogo con las comunidades de docentes, de alumnos, de familias y de diversos actores que conviven en el cotidiano escolar y, por tanto, se establece una nueva relevancia de los temas de estudio relativos a las problemáticas latinoamericanas: las múltiples historicidades de los sistemas escolares y las diversas tradiciones de enseñanza, las culturas nacionales, las lenguas y las literaturas indígenas, las lecturas y las escrituras entendidas como prácticas de una comunidad, las tensiones y las luchas sociales, las escuelas entramadas en los particulares modos de urbanización latinoamericana, la presencia de los movimientos sociales y políticos, entre otros.

Elsie Rockwell ha explicado este proceso teórico que busca entender la realidad social más allá de la reproducción:

La teoría de la reproducción, en sus diversas formulaciones, ha hecho posible conocer y explicar ciertas relaciones clave del proceso educativo. Fue particularmente significativa para contrarrestar el mito liberal que suponía un funcionamiento equitativo de los sistemas educativos capaz de revertir los efectos de la desigualdad social de los educandos. Sin embargo, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico. Es decir, a partir de la teoría existente, derivada de realidades sociales distintas a las latinoamericanas, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos -o bien otros- en nuestros contextos históricos (Rockwell, 2009: 127).

La genealogía de esta perspectiva puede situarse en el artículo “La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa” de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983a). En este se describe y fundamenta un cambio en los abordajes sobre la escuela más divulgados en los ámbitos académicos de nuestra región. Así las autoras mexicanas proponen el reemplazo de una “mirada desde arriba” sobre la escuela a una “mirada desde abajo”, es decir, el análisis de su construcción social a partir de los sujetos particulares que la habitan y de sus historias de vida entramadas en un cotidiano institucional. De esta manera, se evita la observación de dichos sujetos como casos que supuestamente comprueban una teoría previamente elaborada. Esta perspectiva, por el contrario, destaca la heterogeneidad y la

todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas [...] Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las ‘reglas’ del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que esté destinado a ocupar: reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, [1970] 2003: 14). Es claro que para los años setenta el interés de la investigación (o acaso reflexiones) sobre los problemas sociales de la educación no pasaba por dar cuenta del cotidiano escolar, su heterogeneidad y la construcción social de la escuela porque se partía de premisas que sesgaban o negaban estos acercamientos. Prontamente surgieron críticas a estas nociones totalizadoras que no consideraban mayores niveles de contradicción, de espacios creativos y vitales de la educación, y la misma capacidad transformadora de la educación y de los docentes. Cf. Giroux, 1983, 1992; Giroux y McLaren, 1998; Rockwell, 1986, 2009: 125-142.

construcción diaria y colectiva de la escuela, siempre atravesada por diversas contradicciones, conflictos, usos y apropiaciones; al mismo tiempo, sortea las generalizaciones inmediatas, ya que si bien se puede hablar de leyes generales que regulan y construyen el capitalismo contemporáneo, estas se dan en mundos diversos y diferenciados a atender en sus propias contradicciones e historicidades (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 2) y, por tanto, exigen el detenimiento en un análisis situado, complejo y plural.

Ingresar en el cotidiano escolar como investigadores, en el marco de estas líneas de investigación, significa participar en un mundo que no puede ser simplificado a unas categorías del ámbito académico que operarían como sentidos *a priori* de una realidad a estudiar a modo de entidad ya objetivada. Por el contrario, mediante su ingreso se descubren las múltiples relaciones sociales y culturales que nos constituyen y en que nos constituimos en cuanto sujetos; también, se desoculta un mundo más amplio y complejo que el presupuesto. Elsie Rockwell (Candela, Rockwell y Coll, 2009; Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Rockwell, 1986, 1992, 2000a, 2000b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015; Rockwell y Garay Molina, 2014; Rockwell y Mercado, 1988), en particular, a partir de la década de 1980, propuso un ingreso a la escuela, a ese cotidiano escolar, que dé visibilidad a lo que se deja de lado en las investigaciones pedagógicas y sociales dominantes: las intervenciones de los alumnos, los modos concretos de enseñanza, los intercambios que se producen en el aula, la presencia de las culturas populares e indígenas, las maneras en que los docentes se apropian de diversas tradiciones teóricas y realizan sus propias decisiones didácticas, es decir, salir de lo que los documentos públicos nos dicen qué es o qué debería ser la escuela para, en cambio, conocer la escuela no documentada a través de las perspectivas y las prácticas de los sujetos que la transitan¹³.

En conjunto con estas investigaciones desarrolladas en México por Elsie Rockwell y otros autores, se destacan las investigaciones sobre el *fracaso escolar* producidas en Brasil. Estos trabajos indagan el fracaso escolar desde su construcción social, pero no entendida, solamente, en sus lógicas macrosociales que explicarían la deserción escolar a causa de las oportunidades desiguales entre las distintas clases sociales. Sino que el fracaso escolar es comprendido, además, en sus lógicas

13 Esta distinción entre una *historia documentada* y otra *no documentada* es utilizada primeramente por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983a) y será retomada y profundizada por la misma Elsie Rockwell en distintos trabajos, entre ellos, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (2009). En esta perspectiva, la escuela según la historia documentada es una institución donde la evidente pertenencia legal al Estado la transformaría automáticamente en vocera o representante unívoca de la voluntad homogeneizante del poder. Por el contrario, la historia no documentada, es la historia de los sectores de la sociedad civil que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y sus familias se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 3). Posteriormente desarrollamos en profundidad las diversas implicancias de esta distinción.

intraescolares (modos de pensar la enseñanza, los contenidos de las disciplinas escolares, la comunicación entre docentes y alumnos, etc.) que actualizan preconceptos fundantes de una sociedad de clase fuertemente racista, en tanto se asume que los niños y jóvenes de las clases populares son “menos capaces”, “más ignorantes”, “más propensos a la delincuencia”, “constituidos en ambientes familiares patológicos” (Souza Patto, 1999) y, por lo tanto, se desconoce y/o negativiza las prácticas efectivas de lectura y escritura de las clases populares (Sawaya, 1999, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2011, 2013, 2014). De esta manera, la investigadora paulista Sandra Sawaya se ha detenido en el estudio de las prácticas de lectura y escritura de alumnos residentes de las periferias urbanas de San Pablo en una visión que le da relevancia a sus historias de vida, sus saberes, los usos de la lengua, las historias locales, etc. A efectos de este reconocimiento, revisa críticamente los debates y los presupuestos del constructivismo brasileño que definen la lectura y la escritura como operaciones cognitivas abstractas y no como prácticas sociales y culturales.

En tal sentido, Sawaya recupera los desarrollos de autores que conciben a la lectura en clave histórica y social (Chartier, 1995, 1996, 1999; Chartier y Cavallo, 1998; Darnton, [1984] 2002; de Certeau, [1979] 2000; Ginzburg, [1976] 1999; Lahire, 1993), y cuyas producciones han sido englobadas en los últimos años bajo el nombre de historia de la lectura (de Diego, 2013)¹⁴, para pensar en concreto las prácticas de lectura y escritura de niños y jóvenes de la periferia urbana de San Pablo. De esta manera, da cuenta de cómo la presencia de los rasgos propios de dichas prácticas de lectura y escritura se negativizan en el cotidiano escolar al actualizarse, desde el paradigma constructivista, diversos preconceptos sobre las clases populares brasileñas.

Estos desarrollos que se han ido produciendo en México y Brasil son retomados en Argentina, en parte y con sus propias formulaciones y preocupaciones, por la didáctica de la lengua y la literatura. En particular, se trata de las líneas de trabajo ancladas en las ciencias sociales y especialmente, en la perspectiva etnográfica¹⁵. En los últimos años, con las investigaciones de Carolina Cuesta (2003, 2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2013a, 2013b; 2014, 2015; Cuesta y Sawaya, 2016), se ha avanzado en una

14 Es desde este marco teórico que recuperamos la noción de *lectura* para analizar las lecturas efectivas de niños y jóvenes de las periferias urbanas en contraposición a lecturas modélicas o abstractas que operan como autoproyecciones de los mismos investigadores. Por eso, como explica José Luis de Diego, se trata de una: “lectura que no debe entenderse en tanto *experiencia* (de acuerdo con una larga tradición que va de la fenomenología a la estética de la recepción) sino como *práctica cultural*” (de Diego, 2003: 43).

15 Como se explica más adelante los términos *prácticas de lectura y escritura* se han divulgado en las producciones académicas y de políticas públicas de la región. En las últimas décadas se presentan usos diversos, en varios casos como expresión resemantizada por la psicogénesis y los enfoques lingüísticos cognitivistas, esto es comprendida como *haceres, habilidades o capacidades*, cf. Cuesta, 2011; Cuesta y Sawaya, 2016.

construcción epistemológica que sortea los problemas de una didáctica puramente especulativa o preceptiva. Así, la autora ha producido aportes para conceptualizar el ingreso al cotidiano escolar en lo que respecta a una compleja pero necesaria articulación entre la manera de indagar las prácticas desde una descripción y análisis pormenorizado de lo que sucede efectivamente en el aula y atender a las relaciones entre el trabajo docente y la disciplina escolar:

Formulamos ya no la necesidad de convalidar un campo llamado Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues no cabe duda de que existe y se legitima cada vez más en quienes venimos especializándonos en sus temas de indagación, sino de reconocer el carácter transdisciplinario de la literatura y, con ello, sus nuevos problemas de estudio. Muchos de estos problemas están ligados al estancamiento de la propia producción del campo, ya que aparece empantanada en la repetición de sus propios reclamos de reconocimiento hacia los estudios literarios, lingüísticos, la investigación educativa y, especialmente, la didáctica y pedagogía en general. En todo caso, estas discusiones refieren a preocupaciones que no son las de los maestros y profesores, y tampoco las de los estudiantes, que cotidianamente protagonizan la enseñanza de la literatura -también de la lengua-, en las instituciones educativas (Cuesta, 2013a: 100-101).

Este movimiento ofrece una revisión de las tradiciones teóricas de los docentes, del trabajo docente, de las culturas escolares y de las culturas populares y masivas que dan marco a gran parte de los intercambios dados en las aulas, de los problemas teórico literarios, de las políticas educativas relativas al área, del marco de debate y disputa entre las perspectivas y actores de la disciplina, etc. A partir de estas investigaciones la didáctica de la lengua y la literatura comenzó a recuperar, en sentido estricto, distintos desarrollos disciplinares (la sociología de la lectura, la historia cultural de la lectura, las etnografías contemporáneas, análisis políticos educativos, las teorías literarias latinoamericanas, estudios sociológicos sobre consumos culturales, etc.), en procura de los replanteos de sus problemas. Entre ellos, se halla el estudio de las lecturas y escrituras de los alumnos situadas en las clases de lengua y literatura enmarcadas en el trabajo docente, y del cual es parte la presente investigación¹⁶.

En particular, los desarrollos antes mencionados de la didáctica de la lengua y la literatura han propiciado dos movimientos epistemológicos y metodológicos (Cuesta, 2011), a los que nuestra investigación suscribe, ya que permiten repensar los problemas de la enseñanza de la literatura. Por un lado, la centralidad en la reformulación de los problemas de la enseñanza poniendo en discusión el concepto mismo de literatura acuñado por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y

16 Este posicionamiento en la etnografía de la educación, particularmente respecto de los aportes ofrecidos por Rockwell (2009), y en otras perspectivas de las ciencias sociales llevados a la didáctica de la lengua y la literatura no se corresponden con las producciones que se autorreferencian en la misma área disciplinar a través del llamado “enfoque sociocultural”. Más adelante, se vuelve a este problema.

la formación de lectores, y de los estudios teóricos y críticos literarios en los que se apoyan. En todo caso, se trata de indagar qué sería lo “mismo literario” por fuera de los debates específicos del campo literario. En suma, para retomar la imagen de Marc Angenot (2010), se trata de *destabicar la literatura* para pensar *lo literario* como una construcción histórica que está entramada (sin perder de vista sus posibles especificidades) en la gran red discursiva de una época¹⁷ (Angenot, 2010). Por otro lado, en su articulación con otros campos teóricos (la sociolingüística, las etnografías contemporáneas, los estudios culturales, la antropología latinoamericana, la sociocrítica, entre otros), se ha comenzado a estudiar una serie de significados que se reiteran en las prácticas de lectura y escritura de los alumnos llevadas a cabo en diferentes clases de literatura y que se hallan relacionados con las culturas populares y masivas¹⁸ que, volviendo nuevamente a Angenot (2010), se explican como *tópicas* de los discursos sociales. Estos, han sido históricamente relegados de los estudios literarios tales como las narrativas populares, las lenguas y las culturas indígenas, los consumos culturales, las apropiaciones de los textos literarios por parte de lectores de las clases populares, las letrísticas populares, entre otros¹⁹.

Al mismo tiempo, inscribir la investigación en los desarrollos actuales, y antes referidos, de la didáctica de la lengua y la literatura, nos permitió, desde un principio, pensar el marco teórico-metodológico desde una perspectiva ya no *interdisciplinaria* (en tanto esta podría suponer una defensa de lo disciplinario, tal como tradicionalmente se compartimenta el saber académico), sino de lo que podemos llamar *transdisciplina* porque se apuesta a la creación de nuevas zonas de conocimientos para pensar dinámicas sociales y culturales que exceden a lo que pueden explicar los recortes disciplinares

17 Marc Angenot (2010) postula un estudio del *discurso social* a partir de “una operación radical de desclausuramiento que *sumerja* los campos discursivos tradicionalmente investigados como si existieran aislados y fueran autónomos (la literatura, la filosofía, los escritos científicos) en la totalidad de lo que se imprime y se enuncia institucionalmente” (Angenot, 2010: 22). Por su parte, Carolina Cuesta (2011, 2013a) recorta lo que considera los aportes más significativos de este trabajo enrolado en la sociocrítica (por ejemplo, evita la pretensión de explicar la totalidad del discurso social en las aulas) para volverlos categorías de análisis de los comentarios sobre los textos literarios leídos o escritos por los estudiantes en las clases de literatura. Más adelante, retomamos los desarrollos de Angenot (2010).

18 La distinción entre *culturas populares* y *culturas masivas* o *cultura de masas* es un tema que excede a esta investigación si bien en distintos momentos la recuperamos y problematizamos. Algunos autores las consideran como mundos completamente disociados (lo popular como lo “autónomo”, lo “verdadero”, lo “creativo” y lo masivo, en cambio, como lo “heterónimo”, lo “falso”, lo “homogéneo” y, en esta serie, lo popular como un acto en desaparición y lo masivo como hecho contemporáneo). Desde otras perspectivas, sus usos se superponen y se confunden, y en otros casos se intenta ver sus posibles interrelaciones. Aníbal Ford se encuentra entre estos últimos, por ello afirma que “poner en contacto la(s) cultura(s) de las clases populares con los medios de comunicación es ponerlas en contacto consigo mismas. Esto se debe a que los medios, la cultura de los medios ‘populares y baratos’, nace, en gran medida, marcada y enancada en las tradiciones, los géneros, los saberes y las necesidades cognitivas existentes en las clases populares” (Ford, 1991: 283).

19 En esta dirección de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011, 2013a; López Corral, 2012, 2016; Provenzano, 2015, 2016a, 2016b; Massarella, 2017), se hallan nuestros propios trabajos que ampliados y profundizados integran parte de la presente tesis (Dubin, 2011, 2015a, 2015b, 2016).

tradicionales (Bixio y Heredia, 2000: 93)²⁰.

Por tanto, los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, y efectuados principalmente en Argentina, se pueden sintetizar en un distanciamiento respecto de sus líneas dominantes en cuanto se comprende sus especificidades en el entramado -de carácter transitivo-docencia e investigación, o dicho en otras palabras, se propone volver objeto de análisis una historicidad reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura para plantear sus fundamentos desde sus mismas realizaciones en el cotidiano escolar. Esto es, atendiendo a las particularidades que asume respecto de la disciplina escolar Lengua y Literatura (o sus diversas nomenclaturas en las distintas jurisdicciones del país), la cultura escolar y el sistema educativo, en las que se reconocen las tensiones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes (Cuesta, 2011). En este sentido, tal como luego retomamos y profundizamos, lo que se releva en la producción dominante sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores es una visión del trabajo docente y del mundo escolar que podemos definir como “desde arriba” y “desde afuera” (Ezpeleta y Rockwell, 1983a).

En resumen, la propuesta epistemológica y metodológica de los trabajos ubicados en una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica desarrollados en la Argentina desde el 2003²¹ hasta la actualidad, ha dado inicio particularmente a nuevas investigaciones sobre la enseñanza de la literatura, puesto que formulan una serie de problemas inéditos para lo que inicialmente se consideró el área de estudio en las didácticas específicas de lengua y literatura que pasamos a reseñar y explicar en el siguiente apartado. Se trata, en suma, de un desplazamiento de las primeras indagaciones efectuadas desde la especialidad, básicamente ancladas en los debates o disputas entre las didácticas específicas y la didáctica general o en declaraciones de renovaciones teóricas, más o menos novedosas, que impactarían en el aula (Bombini, [1989] 2005, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b; Frugoni, 2006; Labeur, 2010a, 2010b; Sardi, 2006), para, al contrario, poner en el centro de los estudios sobre la enseñanza de la literatura a la escuela, el

20 Asimismo, de por sí la didáctica de la lengua y la literatura ya presenta como área de estudio unas dinámicas muy particulares que impiden la posibilidad de que sea pensada en términos de un campo autónomo. Por el contrario, responde a una multiplicidad de producciones pertenecientes a distintos grupos de trabajo y perspectivas, también, con incumbencias institucionales particulares. Por eso Cuesta afirma que “no estamos frente a un campo autónomo ni en él [...] Más bien se asiste a un entramado de distintas perspectivas didácticas que son en sí mismas variables de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en el sistema educativo argentino. Estas perspectivas responden a una historicidad que cruza las políticas educativas con producciones de saberes académicos y sus puestas en circulación en las instituciones educativas; y que se documentan desde mediados de los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad; pero con claros antecedentes en los años sesenta y setenta” (Cuesta, 2011: 7).

21 Tomamos como referencia la tesis de licenciatura de Carolina Cuesta (2003), *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*, ya que entendemos, se presenta como el primer desarrollo de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Retomamos esta afirmación más adelante.

cotidiano escolar, el aula, el trabajo de los profesores y las lecturas de los alumnos.

Es por ello que al avanzar en el estado de situación de las perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura, y en lo que respecta a sus líneas específicas de la didáctica de la literatura, resulta claro que aquellas que se justifican en el supuesto de que sus producciones de conocimientos deben basarse en la adaptación del mundo escolar al mundo de los especialistas, lo que significa de las perspectivas teóricas que ellos convalidan, discurrieron y discurren por caminos diferentes (y hasta opuestos) de los desarrollos en los que se inscribe la presente investigación.

Esas concepciones sobre los objetivos de la producción de conocimientos de una didáctica de la literatura refuerzan la visión negativa sobre el trabajo docente (ya clásica de la investigación didáctica en general), asimismo, la supuesta división que ubica a la investigación como el trabajo creativo de los especialistas y a los docentes como el trabajo técnico. Es decir, por último, que reproduce modelos decimonónicos del trabajo social donde el experto recibe los materiales del recolector y los incorpora a sistematizaciones de alcance universal²². Por lo tanto, aunque estas líneas de la didáctica de la literatura presenten lo que denominan “análisis de escenas o episodios escolares” (Bombini, 2006b; Frugoni, 2010; Sardi et al., 2013) y, con ello, describan y narren situaciones de clases de literatura, no lo hacen en los términos de la búsqueda de una comprensión de sus propias lógicas, al modo de las perspectivas etnográficas, sino que las utilizan como ratificación o comprobación de lo que sería un planteo “correcto” o “incorrecto” por parte del docente a cargo.

1.2. Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores

²² La lógica de los especialistas concreta lo que la pedagogía crítica históricamente señaló como uno de los estamentos de la reproducción del sistema escolar, en cuanto escindiría al saber profesional del trabajo docente ubicando al primero en el orden de la creatividad y al segundo en la acción técnica. Si bien la pedagogía crítica en sus inicios termina reproduciendo el reproductivismo que critica (al no encontrar en las aulas sino la asimilación total de los valores sociales hegemónicos), límite que algunos de sus mismos representantes estudiaron (Giroux y McLaren, 1998), es posible reformular algunos de sus problemas. Si Henry Giroux se pregunta como necesario el examen de “las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas” (Giroux, 1990: 172), en el marco de nuestra investigación afirmamos que estas “fuerzas ideológicas y materiales” son, muchas veces, los discursos pedagógicos y didácticos (muchos de ellos constituidos retóricamente por ideas progresistas) los que fortalecen o producen esta división entre especialistas y docentes. Retomamos este problema más adelante.

Como ya hemos señalado, la producción de conocimientos en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en la Argentina desde finales de los años ochenta hasta la actualidad, y en lo referido a sus desarrollos específicos en didáctica de la literatura, es significativa²³. Sin embargo, existen pocos trabajos que realicen un estado de la cuestión de dichos desarrollos, al menos en profundidad. En ese sentido, disponemos de algunas recapitulaciones panorámicas dadas en el marco de investigaciones que reconstruyen parte de la historicidad que aquí interesa, pero en vinculación con otros problemas ya de los procesos de conformación de la didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país y observados en relación con la didáctica general y los estudios literarios (Cuesta, 2011).

Así, por ejemplo, podemos recuperar algunas sistematizaciones de las discusiones o desarrollos -con su bibliografía más representativa- de los años noventa y principios de los dos mil, cuando, por un lado, respecto de los estudios literarios los debates giraban en torno a la enseñabilidad o no de la literatura y, por otro, ya se presentaban algunos específicos sobre la enseñanza de la literatura en el reconocimiento de la identidad de la didáctica de la literatura. En este último caso, los abordajes se situaban en “la articulación teoría literaria-práctica, del canon literario escolar, selección de textos y antologías escolares, el lugar de la literatura infantil y juvenil, las implicancias de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, las tradiciones de la formación literaria en Letras, la tradición de los talleres en Argentina y la escritura de ficción” (Cuesta, 2011: 27)²⁴. De hecho, un trabajo reciente de Felipe Munita (2017) sobre la conformación y consolidación de la didáctica de la literatura agrupa desarrollos argentinos representados con autores como Delia Lerner, Gustavo Bombini y Cecilia Bajour con los efectuados en España a través de María Teresa Colomer y Antonio Mendoza Fillola, y otros en

23 Asimismo es una producción particular respecto de otros países cuyas opciones epistemológicas responden de manera casi estricta a combinaciones expresas de los principios de los análisis narratológicos literarios como “el desarrollo de las competencias literarias” con otras tradiciones disciplinarias, por ejemplo de diferentes líneas lingüísticas, psicolingüísticas y de la psicología cognitiva, caso de España con los trabajos de María Teresa Colomer (2005), o que no consideran en sus especificidades a la enseñanza de la literatura y en relación con sus clásicas disciplinas de referencia (teoría y crítica literaria), como el caso del interaccionismo sociodiscursivo que se reconoce a sí mismo como una perspectiva de la *didáctica de las lenguas* (Bronckart, 2007). Una exposición pormenorizada de estas diferencias, tanto de denominación del área de conocimientos, de las variadas inscripciones epistemológicas, como de la fundamentación de los motivos que hacen a que en otros países no se presenten investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura, ni en didáctica de la literatura, en cuanto a nuestro interés de indagación resultaría excesiva a los fines del presente trabajo. Para una ampliación de estos problemas, cf. Cuesta, 2011.

24 La bibliografía citada para la validación de esta sistematización elaborada en el año 2011, con lo cual no incluye producciones posteriores, es Actis, 1998; Almada, Duarte, Seppia, Etchemaite y Genaro, 1997; Almada, Duarte, Seppia y Etchemaite, 2001a, 2001b; Alvarado, 1996, 1997, 2001; Alvarado y Pampillo, 1986, 1988; Amado, 2003; Bas, Klein, Lotito y Vernino 1999; Bibbó, 2003; Bombini, [1989] 2005, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003; Bombini y López, 1994; Cuesta, 2000, 2001, 2003; Díaz Rönnner, 1991, 2003; Fajre, 2003; Genisans, 2003; Giménez, 2003; Giménez, Ortiz y Sánchez, 2000; Herrera de Bett, 2000, 2003; Labeur, 2003; López Casanova, Fernández y Fonsalido, 2003; Montes, 1997, 1999; Pampillo, 1982; Pampillo et al. 1999; Piacenza, 2001, 2002, 2003a, 2003b, entre otros. Cf. Cuesta, 2011: 27-28.

Francia como los de Catherine Tauveron. De esta manera, el autor también señala que los años noventa y los inicios de los dos mil comprende el período en el que la didáctica de la literatura se discrimina no solamente de la didáctica general, sino también de la didáctica de la lengua en cuanto “terrenos que conforman el marco global en el cual se desarrollan los nuevos enfoques para la enseñanza de la literatura” (Munita, 2017: 381).

Asimismo, y como analizamos a continuación, Munita pone en perspectiva histórica los debates que condujeron a las primeras definiciones de las líneas de indagación de la didáctica de literatura focalizando los años ochenta como el lapso en el que se dieron las revisiones críticas de la historiografía literaria en cuanto modelo hegemónico de la enseñanza de la literatura y propio de las décadas de los sesenta y setenta, más allá de los ingresos de algunos procedimientos del formalismo y el estructuralismo para el análisis textual (Munita, 2017: 382). Continuando con el autor, los años ochenta se presentan como una década clave para los avances de la didáctica de la literatura - producidos entre los noventa y los dos mil- que buscaban otros modelos de lectura literaria que reconocieran al lector en su trabajo interpretativo con los textos literarios. Por ello, la divulgación de nuevas líneas de la teoría literaria que se darán por aquella época como la estética de la recepción (Iser, [1976] 1987), la semiótica textual (Eco, 1981) o la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, [1938] 2002) -y que procuraban localizar al lector como su objeto de estudio- resultaron uno de los fundamentos de la especificidad de la didáctica de la literatura en su constante apelación a la necesidad de este tipo de renovación de sus marcos teóricos (Munita, 2017: 382). Dice Munita:

Así, los aportes de la teoría literaria hicieron que, desde los años ochenta, el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego pasaran a ser la principal preocupación de la didáctica (Dufays; Gemenne; Ledur, 2005). La ruptura epistemológica que significaba el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector (Rouxel, 1996), junto con la reconsideración (alentada desde la pragmática) de los diversos elementos del sistema literario en tanto factores que inciden en los procesos de lectura, conformaron finalmente las piedras angulares para un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. En otras palabras, se construye así una didáctica que, más allá del texto, se orienta “tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer, 2001, p. 8) (Munita, 2017: 382).

De esa manera, el estudio avanza hacia el presente en la explicación de lo que considera el estado actual de la didáctica de la literatura, en su marco de “desarrollo global”, según sus términos ya anteriormente citados, y que se encuentran asociados a los efectos producidos por la centralidad de la

teoría y de la crítica literarias como argumentos para la formación de lectores, como así también sus objetivos basados en el logro del “placer de la lectura” en las instituciones educativas. Dice el autor:

Con todo, la visión panorámica recién esbozada nos lleva a pensar que la actual didáctica de la literatura parece fundarse sobre dos grandes críticas, posteriores a aquella formulada al modelo historicista. La primera es la crítica referida al saber conceptual sobre literatura como fin en sí mismo o como objeto exclusivo de la didáctica. Podría sintetizarse en la idea de que “en la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos” (Todorov, 2007, p. 22), constato cuya necesidad de superación hoy resulta evidente. La segunda es la crítica referida al placer en tanto objetivo que, como vimos, no basta para articular una didáctica tendiente a formar lectores literarios que diversifiquen sus posibilidades de interpretación y fruición de los textos. Podría sintetizarse en la idea de que los objetivos educativos consisten en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos (Colomer, 2001), y en la conciencia de que la lectura literaria implica un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002, p. 14) (Munita, 2017: 384-385).

Sin embargo, aunque más adelante volvemos al trabajo de Munita (2017), los procesos iniciales de la producción académica de la didáctica de la literatura en la Argentina -comprendidos entre los años noventa y los inicios de los dos mil- presentan particularidades propias, o intereses propios a los antes reseñados. Así es que avanzando casi hasta la actualidad, se observa la consolidación del llamado campo de *la didáctica de la lengua y la literatura* (Bombini, 2001a), cuyos desarrollos diferenciados de la didáctica de la literatura, aunque basados en distintos enfoques, se encuentran atravesados por “los vínculos entre formación docente y la desestabilización o vacíos producidos por lineamientos curriculares y editoriales para el área de lengua (y literatura), la persistencia del psicologismo cruzado con el científicismo lingüístico, el problema de las relaciones teoría-práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura, los lugares que allí ocupan las prácticas de lectura y la escritura, sus implicancias históricas, sociales, culturales y políticas, la complejidad de los diversos espacios de actuación profesional” (Cuesta, 2011: 39)²⁵.

A su vez, se presenta una importante producción de los trabajos que atienden de manera diferenciada a la escritura desde la modalidad taller en una ampliación, también, de sus marcos teóricos de referencia que en algunos autores implican cambios en las maneras de pensar el objeto respecto de sus desarrollos de mediados de los noventa e inicios de los dos mil. A ello se suman, las líneas crítico

25 La bibliografía de didáctica de la literatura que valida esta sistematización elaborada en el 2011 es Amado, 2005, 2007; Bombini, 2006a, 2006b, 2007, 2008; Bombini y Cuesta, 2006; Bustamante, 2007, 2008; Bustamante y Campuzano, 2006; Cuesta, 2006, 2010a; Duarte y Almada, 2008; Frugoni, 2006; Gerbaudo, 2006, 2010; Herrera de Bett, 2010; Labeur, 2010b; López Casanova y Fernández, 2005; Negrin, 2007, 2008; Piacenza, 2007; Sardi, 2006, 2011. Cf. Cuesta, 2011: 39.

literarias de la literatura infantil y juvenil que efectúan propuestas para la enseñanza particularmente fundadas en la formación de lectores (Cuesta, 2011: 40)²⁶.

No obstante, dentro de esta producción se hallan diferencias respecto de las decisiones teóricas y metodológicas que cada cual representa y algunas ausencias que, dados nuestros intereses de investigación, reponemos en la presente tesis. Por ello, y como ya lo hemos adelantado en el apartado anterior, resulta necesaria una revisión que profundice en un análisis de los planteos más representativos del período estudiado, correspondientes a las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina. En un punto, se trata de explicitar a través de una reconstrucción cronológica cuáles son las fuentes de esas dominancias convertidas en tales, básicamente, mediante sus ingresos a la formación docente y a las políticas educativas.

En relación con lo anterior, la investigación de Ángeles Ingaramo -definida por ella misma en cuanto busca “precisar los impactos de la importación y ‘traducción de teorías’ [...] de los campos de la Teoría y la Crítica Literarias en la conformación disciplinar de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina” (Ingaramo, 2015: 204)-, resulta uno de los pocos aportes que hallamos sobre el tema. El recorte de la autora se justifica en que “específicamente, interesa observar qué saberes vinculados a esa importación se recuperaron desde las cátedras de Didáctica específica en Letras, entre los años 1995-2001, a la hora de reflexionar sobre la enseñanza de la literatura y sus posibles abordajes” (Ingaramo, 2015: 204). Para ello, realiza “un trabajo de campo que supuso el relevamiento de programas y documentos pertenecientes a las cátedras universitarias de ‘Didáctica específica en Letras’ de las principales universidades del país (UBA, UNLP, UNC, UNT)” -aclara, en nota al pie, que en el sentido de *tradición institucional*- (Ingaramo, 2015: 207).

Sobre este grupo de universidades Ingaramo señala que “los procesos de importación y ‘traducción de teorías’ de los campos de la Teoría y la Crítica Literarias tuvieron un alto impacto en la conformación de los contenidos de la cátedra de ‘Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras’ de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1995-2001”, y que, por tal motivo, los considera representativos del lapso estudiado. Nos interesa recuperar de los avances de investigación de Ingaramo publicados (2012, 2013, 2014, 2015), sus relevamientos respecto del rol protagónico del libro *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* [1989] (2005) de Gustavo Bombini,

26 La bibliografía que valida la sistematización del primer agrupamiento, y conformada en el 2011, es Brito, 2010; Cano, Cortés, Ornani, Katchdjian, Masine, Petris y Setton, 2008; Finocchio, 2009; Pampillo, Aren, Klein, Méndez y Vernino, 2010. Y del segundo agrupamiento: Andruetto, 2009; Bajour, 2007; Carranza, 2009; Devetach, 2008; Duarte y Almada, 2007; Montes, 2006b; Nofal, 2003; Stapich, 2007. Cf. Cuesta, 2011: 40.

ya que inaugura una serie de principios para la enseñanza de la literatura de larga duración y que aún hoy, reformulados, encontramos vigentes en la formación docente en Letras, tanto universitaria como terciaria (Ingaramo, 2012: 4), como así también en las todavía vigentes políticas públicas que orientan los lineamientos de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores en los distintos niveles educativos de nuestro país. Dice la autora:

Con llamativa celeridad el éxito de *La trama de los textos...* comenzó a trascender los espacios privados, ingresando en los programas de los Institutos Terciarios de Formación Docente y, con mayor posterioridad, en los de la Universidad Pública Argentina. En esta línea, se constata que desde el año 1996 el texto se halla instalado en la totalidad de los programas de las cátedras de Didáctica Específica o afines, de la carrera de Letras de las principales universidades del país (UBA, UNC, UNLP, UNT), una incorporación que se perpetúa hasta la actualidad (Ingaramo, 2012: 4).

En consecuencia, distintas Universidades e Institutos de Formación Docente que van consolidando sus cátedras de didáctica de la lengua y la literatura desde mediados de los años noventa, a la luz de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995), cuyos docentes y docentes investigadores comienzan a participar de distintos congresos y jornadas nacionales dedicados a la especialidad, son depositarios de la agenda de problemas y formas de abordajes estipuladas por *La trama de los textos...* (Ingaramo, 2012) y en las posteriores publicaciones de Bombini ([1989] 2005, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2005) de aquel entonces (Ingaramo, 2012, 2014), como las continuidades que se hallan en aquellas producidas ya desde la sanción de la actual Ley de Educación Nacional en 2006 (Bombini, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011, 2015; Bombini y Labeur, 2017). Es en este sentido que:

La publicación en el año 1989 de *La trama de los textos...* de Gustavo Bombini supuso un punto de inflexión en la historia de la Didáctica de la Literatura en Argentina. El texto no solo fundó y direccionalizó las principales líneas investigativas desarrolladas posteriormente en el campo, sino que también democratizó una serie de renovaciones teórico-críticas literarias que posibilitaron la revisión de ciertos supuestos imperantes en la enseñanza escolar de la literatura. En la tarea de abordar dichos supuestos críticamente, el texto diagnosticaba el estado de esta enseñanza, constituyéndose así como un testimonio en pie sobre nuestro pasado educativo-político. Una mirada en retrospectiva así parece corroborarlo (Ingaramo, 2012: 9).

¿Cuáles son las renovaciones teórico-críticas literarias que Ingaramo (2012, 2014) releva de *La trama de los textos...* y analiza en sus proyecciones hacia la década de los noventa e inicios de los años dos mil? Por un lado, se trató del ingreso para la determinación de los problemas de agenda de la

didáctica de la literatura “de críticos y profesores claves en el momento en que [Bombini] cursaba sus estudios o trabajaba como docente en la Universidad de Buenos Aires como Beatriz Sarlo, Jorge Panesi, Enrique Pezzoni o Josefina Ludmer”, porque de ellos “Bombini había aprendido que la Teoría Literaria habría de servir como un dispositivo para leer mejor y no como conocimiento destinado al mero ‘aplicacionismo’” (Ingaramo, 2012: 6). De esta manera, la autora apunta una serie de ejes conceptuales que organizan ese diagnóstico del estado de la enseñanza de la literatura en la Argentina de fines de los ochenta presentado en *La trama de los textos... A saber*, “una visión enciclopedista de la historiografía literaria”; la circunscripción “a un canon escolar determinado por las nociones de ‘literatura’ como ‘modelo de buen decir’ y ‘modelo de buen hacer’”; la “concepción y presentación escolar de las conceptualizaciones literarias como universales y eternas”; “los modos ingenuos y simplificadores de presentar la relación ‘texto-contexto’ en el interior de las ‘aulas de literatura’ escolares”; por último, el problema “de concebir al autor como garante del sentido último del texto” (Ingaramo, 2012: 4-9)²⁷.

En el análisis del período 1995-2001 respecto de las publicaciones de Bombini, también en coautoría con Claudia López (1994)²⁸, el relevamiento efectuado por Ingaramo (2014) de aquellos problemas de la agenda programática para la enseñanza de la literatura que estableció *La trama de los textos...*, desde su primera publicación en 1989²⁹, en relación a nuestra perspectiva no encuentran reformulaciones significativas ni ingresos teóricos y críticos literarios nuevos. La diferencia, más bien se halla en la explicitación de que las referencias teóricas y críticas ya transitadas se seguían presentando como “propuestas superadoras” a “las problemáticas en torno a la transmisión de la literatura en la Escuela” (Ingaramo, 2014: 212). En palabras de la autora:

27 Lo que encontramos en este texto fundacional de Bombini es la utilización de un marco bibliográfico que quedará como base de sus futuras producciones, aunque posteriormente, y de manera nunca explicitada, comience a homologar perspectivas que definen a la literatura de manera opuesta, agregando posicionamientos en relación a la experiencia de la lectura junto a otros de base psicológica y cognitiva. Algunos de esos autores base a señalar que ya aparecen en *La trama de los textos...* son Altamirano y Sarlo (1980), Barthes [1973] (2014), Bourdieu (1995), Ludmer (1977) y van Dijk (1980). En relación a Ludmer hay una recuperación del seminario dictado en 1985 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Bombini, [1989] 2005: 77) que fue recientemente editado y publicado a cargo de Annick Louis (2015).

28 Para autoras como Martina López Casanova y Adriana Fernández, esta dupla fue “punta de lanza en la concientización sobre la necesidad de articular la enseñanza de la literatura con un marco de especialidad dado por la teoría literaria” (López Casanova y Fernández, 2005: 12).

29 El texto original publicado en 1989 tuvo, según Ingaramo, un “arrollador éxito de ventas” (Ingaramo, 2012: 3) que promovió una reedición en 1991 “con una entusiasta tirada de 3000 ejemplares que doblaba en número a la primera” (Ingaramo, 2012: 3). Finalmente, presentó dos nuevas reediciones: una en el año 2005 con anotaciones del autor al final de los apartados originales y otra en el año 2009.

Concluyendo con lo hasta aquí observado, los resultados que viene arrojando esta investigación permiten afirmar que durante el período 1995-2001 se sostuvo desde la cátedra una política de incorporación crítica de los conocimientos derivados de la importación y “traducción” de teorías de los campos de la Teoría y la Crítica Literarias. Los mismos fueron “apropiados” desde dicho espacio bajo dos formas fundamentales: en clave de identificación de problemáticas en torno al estado de la trasmisión de la literatura en la Escuela, y en clave de formulación de propuestas superadoras al respecto. En esa línea, la cátedra abordó distintas cuestiones que atañen a dimensiones centrales en la tradición de la enseñanza de la literatura en el país, tales como la construcción del objeto en el aula, la conformación del canon literario escolar, la puesta en valor de ciertas lecturas en el espacio escolar, el lugar del sujeto lector, y los modos de abordar la historicidad de la práctica literaria. La recuperación de perspectivas ingresadas al “campo literario” argentino por distintos agentes como Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano y/o Josefina Ludmer, resultó determinante en el planteo de alternativas para los problemas que se detectaban; destacándose en dicho sentido la incorporación “dominante” de los aportes derivados de la Sociología de la Literatura, de la Estética de la Recepción, del Postestructuralismo y de la Historia Cultural de la Lectura (Ingaramo, 2014: 212)³⁰.

La genealogía teórico y crítico literarias que reconstruye Ángeles Ingaramo (2012, 2014) a partir de la producción de Gustavo Bombini se presenta como clave para analizar los conceptos que estructuran gran parte, justamente, de la producción sobre la enseñanza de la literatura contemporánea. En particular, hay cuatro conceptos que nos interesan destacar ya que constituyen orientaciones epistemológicas duraderas, más allá de sus reformulaciones. Dichos conceptos son: *literatura*, *canon literario*, *lectura* y *teoría literaria*. Más adelante, recuperamos y profundizamos estos términos pero

30 La referencia a “la cátedra” remite, como hemos señalado al inicio de la reseña de los puntos que entendemos más relevantes del trabajo de Ángeles Ingaramo (2012, 2014, 2015), a la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras del plan de estudios 1986 del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata que tuvo a cargo Gustavo Bombini entre los años 1995 y 2006. En el año 2003 se realiza un cambio de plan de estudio que respecto de la asignatura se efectivizó en el año 2006 y en su denominación: Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza. Es importante la aclaración, como señala Ingaramo (2015: 212) al final de su estudio sobre los programas de la asignatura durante el período 1995-2001, en cuanto a la necesidad de abordar cómo efectivamente eran trabajados por sus docentes y que básicamente la bibliografía indicada a los alumnos para el abordaje de los contenidos sobre la enseñanza de la literatura era la del propio Bombini. En nuestro caso, podemos confirmar esta salvedad ya que fuimos uno de estudiantes de la materia en el año 2005 y, luego, estudiante y graduado adscripto respectivamente a la cátedra en el lapso 2008-2009. Otra aclaración a realizar, sin que sea considerada una objeción al trabajo de la colega ya que se trata de problemas que no hacen a su objeto de estudio, es la mención a dos trabajos de Carolina Cuesta (2001, 2006) como uno de los tantos abordajes posteriores a *La trama de los textos...* de Bombini [1989] (2005) respecto de “la preocupación manifestada por el autor por la figura del alumno pensado como lector” (Ingaramo, 2012: 6). Como ya hemos señalado, Cuesta desde su tesis de licenciatura (escrita en el período 1998-2003 y publicada en el repositorio institucional SEDICI de la UNLP en el año 2005, es decir en línea y de acceso abierto) se distancia de los marcos teóricos habituales de Bombini, aunque dirigida por él, que Ingaramo explica con precisión, incluso en su reformulación de los modos de leer en la escuela secundaria que propone como *institucionalizados* y *epistémicos* para avanzar, justamente, en los límites que presenta la categoría de lector (comprendido como sujeto individual) propia de las teorías de la lectura que dominaban la formación docente en Letras hacia finales de los años noventa e inicios de los dos mil y que habían sido ingresadas a los diseños curriculares (a través de los Contenidos Básicos Comunes en el año 1995, diseño curricular nacional establecido por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 en la Argentina). Así, Cuesta (2003), por ejemplo, explica la no pertinencia para el estudio de los modos de leer en la escuela secundaria de las formulaciones barthesianas condensadas en *S/Z* [1970] (1980) y *El Placer del texto* [1973] (2014), de distintos desarrollos de la estética de la recepción, como también desestima alguna productividad de los primeros trabajos de Michèle Petit para sus intereses de investigación. Esto último, expresado ya abiertamente en *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela* (Cuesta, 2006).

adelantamos ahora que se fijan en sus usos unos sentidos de larga duración en cuanto proponen pensar a la literatura como “construcción de subjetividades”, al canon literario como la tradición literaria prestigiada por el humanismo europeo, a la lectura en tanto un lector abstracto y universal, y a la teoría literaria -a un recorte relacionado con apropiaciones realizadas particularmente de la narratología francesa y/o del postestructuralismo francés- como el saber base de la didáctica de la literatura.

No obstante, y en este punto es donde nuestro trabajo sigue un curso distinto al de Ingaramo (2012, 2014), los conceptos antes señalados y respecto de los significados que condensan, no son solamente utilizados por producciones de una didáctica de la literatura desarrollada a modo de una teoría literaria aplicada sino, que al menos desde los años noventa hasta la actualidad, los avances en el área disciplinar se corresponden con distintos campos del conocimiento. Este proceso es puesto en evidencia por Munita (2017) cuando cita a quienes considera los referentes del campo, entre ellos y como ya lo hemos mencionado, a los argentinos Gustavo Bombini y Delia Lerner. De esta manera, se trata de perspectivas de la enseñanza de la literatura de orden muy diverso, en tanto áreas de estudios, tradiciones bibliográficas, como de espacios institucionales de desarrollo distintos y heterogéneos. Nos referimos a los trabajos de las líneas que abonan en la psicogénesis fundadas en los paradigmas de la psicología cognitiva, intervenciones ocasionales de especialistas en teoría y crítica literaria inspiradas en el postestructuralismo francés, usos y apropiaciones locales que se hacen de algunos estudios franceses sobre la lectura y los lectores, distintas líneas de la lingüística que desde la reforma de los noventa han ocupado un espacio cada vez más central en los debates educativos y, de manera más extendida, distintas formulaciones acerca de los problemas de lengua y literatura.

Por lo tanto, no es posible afirmar la existencia de una didáctica de la literatura a modo de reflejo de un objeto preexistente, *la literatura*. De allí, que sea una exigencia del tipo de investigación didáctica que venimos asumiendo el hecho de historizar las relaciones poco armoniosas signadas por la disputa de espacios de validación académica y de trabajo tanto en la universidad como en el diseño de políticas públicas sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. En este sentido, los debates sobre la literatura y su enseñanza están determinados, muchas veces, por posiciones ideológicas e intereses concretos en el campo académico y en el de las políticas públicas (Cuesta, 2011: 10-11).

En resumen, en la Argentina y a partir de los años noventa se registra un proceso de especialización por el cual surgen dos perspectivas dominantes en las didácticas específicas de la literatura: 1) unos desarrollos más focalizados en producir conocimiento didáctico con bases en

postulados de la psicogénesis -y por lo tanto enmarcados en la psicología experimental- que vienen siendo dominantes y encuentran su expresión acabada en el llamado enfoque de las *prácticas del lenguaje* -con presencia tanto en los diseños curriculares de la escuela primaria como secundaria- (Castedo, 1995, 2007; Castedo y Torres, 2012; Kaufman et al., 2007; Lerner, 1996, 1998; Siro, 2002); 2) una didáctica autodenominada “sociocultural” (Nieto, 2012) que en realidad asume las premisas de corte crítico y teórico literario estudiadas por Ingaramo (2012, 2013, 2015) y antes reseñadas, agregamos nosotros particularmente del estructuralismo, postestructuralismo y de estudios sobre la lectura y los lectores, todos ellos franceses (Bombini, [1989] 2005, 1996a, 2006b, 2011; Bombini y Labeur, 2017). Respecto de las políticas públicas, esta última perspectiva se consolida como fundamento de las acciones de la Campaña de Lectura y el Plan Nacional de Lectura efectuados por el Ministerio de Educación de la Nación en el período que comprende los años 2000 a 2008 aproximadamente. Estas orientaciones didácticas logran, tal como posteriormente detallamos, una continuidad que excede disputas partidarias y cambios de gestión política y se convierten, muchas veces, en políticas continuas del Estado argentino o, al menos, en algunos de sus postulados clave. Principalmente, porque sus aparentes “polémicas reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores” (Davini en Cuesta, 2011: 18)³¹.

Asimismo, se trata de perspectivas/enfoques cuyas premisas didácticas destinadas a orientar tanto la enseñanza de la literatura como la formación de lectores exceden las autorías de cada una de las publicaciones y de los documentos de políticas públicas que citamos en los siguientes apartados a manera de validación de nuestros análisis e hipótesis. Esto ocurre porque en la mayoría de los casos no estamos frente a autores de conceptos didácticos, al menos puros, como sucede por ejemplo con la noción de *transposición didáctica* de Yves Chevallard [1985] (1997) para la didáctica de la matemática. Ni tampoco estamos abordando *transposiciones didácticas* de una didáctica de la literatura. Más bien, nos enfrentamos en palabras de Sergio Fonseca de Carvalho (2001) a *discursos pedagógicos* articulados en *eslóganes* de larga duración que se resemantizan en las dos perspectivas o enfoques,

31 Esto no significa que no haya diferencias en las políticas educativas de los distintos gobiernos nacionales y provinciales. En particular, desde el triunfo del gobierno de Mauricio Macri en el año 2015 “se han desarticulado y desmantelado los programas socioeducativos destinados a la ampliación de derechos y al mejoramiento de la educación pública, priorizando la lógica mercantil, el ajuste y la subejecución presupuestaria” (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018: 16). Excede a esta tesis un análisis de los cambios estructurales en el sistema educativo del gobierno de Macri (que, muchas veces, significaron la profundización y aceleración de procesos de larga duración en el marco del desmantelamiento y fragmentación del Estado Nacional que comienza con la última dictadura cívico-militar), sin embargo, sí queda como señalamiento un fuerte proceso de mercantilización y pauperización del sistema educativo y que, en la provincia de Buenos Aires en particular, ha significado una serie de políticas educativas a considerar y estudiar en particular.

prácticas del lenguaje y sociocultural, que, como ya hemos dicho, en la actualidad dominan la formación docente y las políticas públicas destinadas a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina.

1.3 Los eslóganes de las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores

En lo hasta aquí expuesto, efectuamos una primera sistematización de y aproximación a las perspectivas que actualmente dominan la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la Argentina. De allí, establecimos cuatro conceptos que a nuestro entender se presentan como clave a la hora de historizar -desde fines de los años ochenta hasta el presente- la conformación de la didáctica de la literatura como expresión particular del área de la didáctica de la lengua y la literatura, ellos son, *literatura, canon literario, lectura y teoría literaria*. La delimitación de estos cuatro conceptos se debe a que articulan, en definitiva desde siempre, la producción de los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009) que hoy por hoy se conjugan tanto en el enfoque prácticas del lenguaje como en el sociocultural, en cuanto perspectivas dominantes, pero también en otros tipos de producciones de la didáctica de la literatura que no se reconocen en los anteriores, o en intervenciones eventuales de especialistas en teoría y crítica literaria, con mayor anclaje en algunas premisas del postestructuralismo francés.

De hecho, es el mismo Gustavo Bombini (2011) quien en la conferencia de cierre del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura realizado en la Universidad Nacional de Salta, en el año 2007, realiza un breve estado de situación de los enfoques dominantes en el evento y, por tal motivo, del campo. Así, el autor hace señalamientos sobre “la insistencia de ciertas propuestas curriculares o de investigación didáctica que, como dicen, hablan de ‘prácticas del lenguaje’ [porque] acarrear una peligrosa operación de vaciamiento de contenidos específicos referidos a la gramática, la lingüística, la teoría literaria, a la literatura misma como práctica cultural” (Bombini, 2011: 318). Diferenciándose de este enfoque al que también acusa de “mero activismo” (Bombini, 2011: 318), el especialista se reconoce en una “una mirada sociocultural”³² que, según él, aborda las “experiencias de

³² Se releva en la producción más extendida de la didáctica de la lengua y la literatura en Argentina (Bombini, [1989] 2005, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011, 2015; Bombini y Labeur, 2017; Frugoni, 2006, 2010; Iturrioz, 2006; Labeur, 2003, 2010a, 2010b, Sardi, 2006, 2011, 2013; Sardi y Blake, 2011) una recurrencia a adscribirse como “sociocultural”. Recurso que desnaturaliza el uso dado originariamente por los estudios que abonan en explicaciones sociales y culturales ya que opera como reificación del término no asumiendo sus diversas y complejas perspectivas en tanto no se avanza lo suficiente en explicaciones sobre qué sería efectivamente un

lectura y escritura como experiencias situadas, que ocurren en contextos particulares, en escuelas concretas de las que son protagonistas chicos y chicas que pertenecen a ciudades, a barrios; de las que son protagonistas profesores que viven en ciudades, en barrios, en pueblos diversos, que establecen vínculos diferenciados con las experiencias culturales, con las experiencias tecnológicas” (Bombini, 2011: 317). Por último, otra diferenciación que efectúa Bombini es respecto de una “retórica relativamente posmoderna” que, para él, no se relaciona con la mirada sociocultural que defiende en cuanto “significa la posibilidad de contar con herramientas conceptuales para construir categorías nuevas que nos permitan entender los nuevos escenarios y esto de los nuevos escenarios tampoco debe reducirse a una retórica relativamente posmoderna, sino que debe anclar en cierta dimensión específica donde lo curricular tiene un rol fundamental para la producción de nuevas subjetividades” (Bombini, 2011: 317).

De esta manera, avanzando hacia el año 2007, el Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura significó la documentación, en palabras de Bombini (2011), de, por un lado, las definiciones de los dos enfoques dominantes sobre la enseñanza de la lengua y la literatura entendidos a modo de conversión de la lengua y la literatura en lectura y escritura, esto es, en cuanto objetos de la enseñanza. Se trata de toda una *reconfiguración* de la disciplina escolar (Cuesta, 2011) que, para nosotros, conlleva una resignificación de los cuatro conceptos organizadores del programa para la enseñanza de la literatura contenido en *La trama de los textos...* (Ingaramo, 2012, 2013, 2014, 2015), y que sintetizamos en el apartado anterior. Además, supone la delimitación de esa tercera tendencia que Bombini denomina “retórica relativamente posmoderna” y que vincula con la tesis de que las “nuevas subjetividades” pueden formularse como contenidos de la enseñanza (Bombini, 2011: 317).

Sin embargo, como pasamos a estudiar a continuación, esas diferenciaciones que el autor busca explicar en términos epistemológicos o conceptuales no son tales, y se evidencian aún más cuando se

abordaje “sociocultural”, como tampoco qué suponen de las “experiencias” o “conocimientos” de los alumnos como determinantes de la apropiación de saberes; es decir, no se define cuáles son esas “experiencias” y “conocimientos” denominados “socioculturales”, etc. En este sentido, si bien las producciones citadas se presentan como adscriptas a las perspectivas sociales y culturales (por caso, la etnografía de la educación de Elsie Rockwell o la antropología social de Clifford Geertz) se emplean mayoritariamente como coordinada enunciativa y se mixturán con premisas fuertemente apriorísticas que, muchas veces, abonan a otros paradigmas explicativos como las hipótesis de la psicología cognitiva. Una revisión pormenorizada de este uso de “lo sociocultural” en la didáctica de la lengua y la literatura, se encuentra en Cuesta (2011) quien explica el uso reificado del término: “Más allá de las distintas especificaciones que se hagan desde la psicogénesis, el textualismo cognitivista o la posición sociocultural en didácticas de la lengua o la literatura terminan cercando las dimensiones de lo social, lo cultural y lo histórico en una especie de reificación contenidista de esas prácticas porque descartan aquello que no les complace de ese carácter social. Es decir, que descartan las preguntas que las hieren, que las desestabilizan en sus verdades por sobre la localización del trabajo docente -el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar-” (Cuesta, 2011: 203-204).

efectúa un trabajo de rastreo y análisis de las ponencias publicadas en eventos académicos sobre la especialidad todavía de realización más actual que el anteriormente mencionado. Es decir, que como hemos fundamentado, las diferencias entre los enfoques de las prácticas del lenguaje, sociocultural y, retomando los términos del propio Bombini (2011), la retórica posmoderna, que ya se presentaban con nitidez para el 2007, en realidad responden a grupos de especialistas cuyas actuaciones se desarrollaban tanto en la universidad pública y privada, en Institutos de Formación Docente, en organismos internacionales, como en distintas agencias del Estado Nacional o jurisdiccionales³³.

Es decir, que si los saberes pedagógicos que como ya hemos explicado con Rockwell (2009) conforman las dimensiones de lo documentado en cuanto conjunto de indicaciones del *deber ser de la enseñanza*, para nuestro caso de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores, resulta claro que las disputas por su dominio no se efectúan en un nivel epistemológico, sino que adquieren las formas de los *eslóganes* propios de los *discursos educacionales* (Fonseca de Carvalho, 2001). Con ello, lo que en apariencia se presenta como perspectivas didácticas disímiles, o lo que es un hecho, de procedencias y fundamentos epistemológicos disciplinarios distintos (los estudios literarios, por un lado, la psicología cognitiva, por otro), van sumando sus proposiciones y las reformulaciones que de ellas hacen en un discurso pedagógico unívoco que solo se distingue por imputaciones a, o desvalorizaciones u omisiones de, sus contrincantes.

33 Para el 2007, Bombini se encontraba a cargo de la dirección del Plan Nacional de Lectura, tarea que desarrolló durante el período 2003-2008 (Mihal, 2009), implementado por la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT), y poseía cargos docentes en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Asimismo, varias de las creadoras del enfoque prácticas del lenguaje acreditan las siguientes inscripciones institucionales en el ámbito educativo público, en algunos casos privados, y también en organismos internacionales, datos que se hallan consignados en su ponencia “Elaboración del Diseño Curricular de la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. decisiones fundadas en la didáctica de la disciplina y en las disciplinas de referencia” presentada en el Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas efectuado por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) en el año 2008, a saber: Mirta Castedo, Universidad Nacional de La Plata / International Reading Association; María Elena Cuter, Proyecto Escuelas del Bicentenario / IPE-Unesco / Universidad de San Andrés / Proyecto Reorganización de las trayectorias escolares de alumnos con sobreedad / Dirección de Inclusión Escolar / Ministerio de Educación Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Dirección Provincial de Educación Primaria / Ministerio de Educación Provincia de Buenos Aires; Jimena Dib, Universidad de Buenos Aires / Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / ISDF en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; Flora Perelman, Universidad de Buenos Aires / Red Latinoamericana de Alfabetización; Mónica Rubalcaba, Universidad Nacional de Quilmes / Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Mirta Torres, Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Universidad de Buenos Aires (Perelman et al., 2010: 1). Por último, la mención de Bombini sobre una tendencia a una “retórica relativamente posmoderna” la hallamos de igual modo en *Leer literatura en la Escuela Primaria. Propuestas para el trabajo en el aula* (Peláez, 2012), documento elaborado en el marco del Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2012, provincia de Buenos Aires) coordinado por Miguel Dalmaroni, docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata y el CONICET, como estudia Mariana Provenzano (2016a).

Fonseca de Carvalho (2001) en su estudio sobre el impacto de los eslóganes educativos constructivistas en el Brasil, devenidos de la psicología genética de Jean Piaget, los define recuperando a Scheffler (1978) como “un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa” (Fonseca de Carvalho, 2001: 96)³⁴. De esta manera, eslóganes constructivistas como “desarrollar el espíritu crítico” o “el niño construye su propio conocimiento”, en palabras del autor, son “un conjunto de símbolos unificadores que vehiculizan nociones programáticas” en el sentido de “elementos recurrentes de esos discursos que se caracterizan más por la preocupación sobre sus posibles efectos retóricos persuasivos que sobre sus exposiciones esclarecedoras o consistentes de esa perspectiva educativa” (Fonseca de Carvalho, 2001: 96). Cabe aclarar que los eslóganes educativos no son privativos del constructivismo piagetiano ni que solamente se trata de un fenómeno dado en el Brasil, ya que:

Vale destacar que ese [la difusión de eslóganes] no es un fenómeno restringido al tipo de difusión que las ideas constructivistas han tenido en el medio educativo, ni tampoco es un recurso exclusivo y típico solo de los discursos educativos. Al contrario, ha ocurrido con otras doctrinas y con otros movimientos educativos, también con una amplia gama de corrientes de pensamiento o principios de acción ligados a otras áreas de conocimiento [...] Así, aunque no siempre los identifiquemos como eslóganes, hay ciertas expresiones y frases simbólicas -extraídas de doctrinas teóricas o de la orientación práctica- que se convirtieron en importantes elementos de impacto en la difusión de corrientes de pensamiento y de movimientos intelectuales. En el campo de la filosofía, por ejemplo, podríamos recordar la circulación de eslóganes y máximas ligados al existencialismo -“el infierno son los otros”-, o de la filosofía analítica, -“el significado es el uso”- (Fonseca de Carvalho, 2001: 96-97)³⁵.

Las definiciones y análisis de los eslóganes educativos en general, y constructivistas en particular, resultan pertinentes y de relevancia para los abordajes que proponemos a continuación. Más allá del caso estudiado por Fonseca de Carvalho (2001), esto es el de “el niño construye su propio

34 La traducción es nuestra. En el original: “um conjunto de expressões, figuras retóricas e frases de efeito cuja reprodução gera um aparente consenso, tão amplo quanto vago, em relação ao seus significados ou às suas conseqüências para a prática educativa”.

35 La traducción es nuestra. En el original: “Vale ressaltar que esse não é um fenômeno restrito ao tipo de difusão que as idéias construtivistas tiveram no meio educativo, nem tampouco um recurso exclusivo e típico apenas dos discursos educacionais. Ao contrário, ele tem ocorrido não só com outras doutrinas e com outros movimentos educacionais. Ao contrário, ele tem ocorrido não só com outras doutrinas e com outros movimentos educacionais, mas também com uma ampla gama de correntes de pensamento ou princípios de ação ligados a outras áreas de conhecimento [...] Assim, ainda que nem sempre as identifiquemos de imediato como *slogans*, há certas expressões e frases simbólicas -extraídas de doutrinas teóricas ou de orientação prática- que se tornaram importantes elementos de impacto na difusão de correntes de pensamento e de movimentos intelectuais. No campo da filosofia, por exemplo, poderíamos lembrar a veiculação de *slogans* e máximas ligados ao existencialismo -‘o inferno são os outros’- ou à filosofia analítica -‘o significado é o uso’-”.

conocimiento”, pero como observamos más adelante que también importa a nuestra investigación porque se encuentra reformulado en el discurso pedagógico sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que actualizan las perspectivas dominantes al respecto en la Argentina, las tesis del autor se ajustan al *corpus* documental que aquí estamos indagando. De esta manera, hallamos en dichas actualizaciones metáforas, expresiones en indicativo o potencial, a veces de carácter profético, frases simbólicas, entre otras figuras, que se manifiestan de manera recurrente, aunque no utilicen todas las veces los mismos términos, pero que sí actúan como componentes de impacto retóricos persuasivos.

Por ejemplo, si volvemos a las conclusiones del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura efectuadas por Bombini en el año 2007 hallamos un juego constante de menciones expresas a través de palabras o frases a los eslóganes que caracterizan los enfoques sobre la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores sobre los que alerta y define como “peligrosos”. No obstante, desde su propio enfoque sociocultural valida algunos de esos eslóganes evidenciando cómo las tres posiciones se encuentran permeadas por todos ellos. Citamos otro fragmento, donde se realiza una ampliación de su cuestionamiento a las prácticas del lenguaje antes referido:

De ahí [de las prácticas del lenguaje], entonces, cierta celebración de las prácticas de lectura, de escritura, etcétera, en sí mismas; lo que produce un borramiento en lo que clásicamente en la teoría de la transposición didáctica llamamos disciplinas de referencia. Si hay algo que interesa a la Didáctica de la Lengua y la Literatura es el diálogo con la disciplina de referencia, porque no hay prácticas de lectura y escritura que no estén en diálogo constante con el desarrollo de las investigaciones lingüísticas incluyendo, por supuesto, la Gramática, la Teoría Literaria, los estudios culturales, etcétera. Entonces, es un riesgo la celebración acrítica del mero activismo, donde “por lo menos escriben” o “por lo menos leyeron algo” o “han construido ellos mismos”. Alerto sobre los efectos riesgosos en relación con los alcances de la enseñanza, en una suerte de degradación de los sentidos de la escuela pública como institución que debe garantizar el tránsito por una experiencia cultural única para grandes sectores de la población, única y diferenciadora, y lo único y diferenciador no es la ocasión de la lectura, no. Es la construcción del saber, la construcción de conocimientos y si tuvimos en los ‘90 una reforma “inflada” de contenidos académicos y esto provocó muchos inconvenientes y todavía tenemos muchas discusiones en torno a pensar que la solución técnica, precisamente fue la de llenar de contenidos actualizados, de acuerdo a los dictámenes de la academia, el currículum escolar (Bombini, 2011: 318)³⁶.

Esta extensa cita nos permite seguir avanzando en nuestros análisis apoyados en los aportes de Fonseca de Carvalho (2001). Por un lado, es claro el tono doctrinario de una enunciación que se entiende a sí misma como esclarecedora en cuanto “alerta” sobre los supuestos “riesgos”, y antes “peligros”, como ya hemos dicho, a la comunidad educativa respecto de lo escuchado en el congreso.

36 Así se encuentra expresado en la publicación original. Estimamos que como se trata de una desgrabación se pueden haber perdido términos o construcciones necesarios para su transcripción completa.

Así, se inquieren eslóganes constructivistas piagetianos (en franca mención al enfoque prácticas del lenguaje) como los estudiantes “han construido ellos mismos”, pero para finalmente asumir a modo de verdad el eslogan en su versión “la construcción del saber, la construcción de conocimientos”. Del mismo modo, se alerta sobre el hecho de pensar que esa “experiencia cultural única y diferenciadora” que debe garantizar la escuela no se efectiviza solamente por “la ocasión de la lectura”, aludiendo claramente a las retóricas posmodernas en cuanto, veremos más adelante, promueven este último concepto o fórmula. Sin embargo, se convalida que la lectura debe ser entendida como “experiencia cultural única y diferenciadora”. En el mismo sentido, antes citamos la acusación a las “retóricas relativamente posmodernas” sobre sus pretensiones de postular que “los contenidos del aula son *las nuevas subjetividades*” (Bombini, 2011: 317), aunque con antelación a este momento del discurso se haya convalidado que “lo curricular tiene un rol fundamental para la producción de nuevas subjetividades” (Bombini, 2011: 317).

Mediante estos análisis no solamente de lo anteriormente citado, sino de distintas expresiones de los discursos educacionales actuales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que vehiculizan en la Argentina los enfoques de las prácticas del lenguaje, sociocultural y la retórica posmoderna, lo que en apariencia se muestra como contradictorio, remite a lo que Fonseca de Carvalho explica en cuanto evidencia de “que el recurso de los eslóganes siempre representa una simplificación extrema de las ideas o de las teorías que los originaron, puesto que presentan apenas un fragmento, aunque representativo, de una construcción teórica mucho más amplia y compleja” (Fonseca de Carvalho, 2001: 97)³⁷. Por ello, continúa el autor, resulta inconducente abordar los eslóganes de los discursos educacionales por medio de observaciones conceptuales en busca de la demostración de sus inconsistencias teóricas, ya que:

En ese sentido, criticar a los eslóganes -provenientes del constructivismo o de cualquier otra teoría- por no ser rigurosos o esclarecedores puede volverse un procedimiento tan ocioso como inadecuado, dado que desprecia la propia función lingüística de un eslogan juzgándolos a partir de parámetros que le son ajenos. La divulgación o reproducción de un eslogan no pretende esclarecer detalladamente conceptos de sus perspectivas, sino vehiculizar y mantener un espíritu solidario en torno a una doctrina o a un programa de acción asociado a ellos. Scheffler (1978, p. 46) destaca con claridad esas características al comentar que los eslóganes son “enteramente asistemáticos, de tono menos solemne y más populares (que las definiciones), a ser repetidos con vehemencia o

37 La traducción es nuestra. En el original: “o recurso aos *slogans* sempre representa uma simplificação extrema das idéias ou das teorias que os originaram, posto que apresentam apenas um fragmento, ainda que representativo, de uma construção teórica bem mais ampla e complexa”.

de manera menos solemne, y a no ser arduamente meditados”, apuntando, por lo tanto, hacia su carácter más persuasivo y programático que elucidario (Fonseca de Carvalho, 2001: 97-98)³⁸.

El carácter asistemático y no meditado de los eslóganes también encuentra sus fuentes en las apropiaciones de las teorías o trabajos teóricos que se van presentando a modo de sumatorias de conceptos, a veces solo a manera de referencia a alguna autoridad en la materia, sin que ello implique ninguna aclaración respecto de sus impertinencias epistemológicas. Así, como ya hemos observado con Ingaramo (2012, 2014) se pueden hallar en escritos de Bombini tanto apropiaciones de la lingüística, la teoría y la crítica literaria, de estudios sociológicos y/o culturales, como cognitivos. De este modo, encontramos en la reedición del 2005 de *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* tanto una cita sobre la definición de literatura de Teun van Dijk “en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de textos, los críticos, etcétera) llamen y decidan usar como literatura” (Bombini, [1989] 2005: 85); para luego, apenas en dos páginas contiguas, encontrarnos con otras suposiciones relativas a una figura del “docente lector” que promueve como clave para la enseñanza de la literatura. Se trata de otra definición de la literatura entendida como, ya lo hemos visto, “experiencias culturales y de lectura, acaso de escritura singulares”, que ahora no responden a decisiones y usos institucionales o de clase social, como se estableció en relación con lo que es la literatura antes mediante van Dijk (1980), y solamente posibles de desarrollarse en contacto con una biblioteca de libros de literatura:

Imaginamos para el caso del profesor de literatura que su formación no ha sido decidida en una relación uno a uno con los conocimientos escolares, que no ha aprendido solo lo que tiene que enseñar, imaginamos que además transita, más allá de su formación inicial, por un universo de experiencias culturales y de lectura, acaso de escritura, rico en opciones, porque es un lector -podemos conjeturar-, posee una biblioteca donde no solo hay libros de texto y antologías escolares (Bombini, [1989] 2005: 87).

La conferencia de cierre del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura es del 2007, dos años después de la reedición de *La trama de los textos...*, profundiza esta concepción de

38 La traducción es nuestra. En el original: “Nesse sentido, criticar os *slogans* -oriundos do construtivismo ou de outra teoria qualquer- por não serem rigorosos ou elucidativos pode ser um procedimento tão ocioso quanto inadequado, dado que despreza a própria função lingüística de um *slogan* e o julga a partir de parâmetros que lhe são alheios. A divulgação ou reprodução de um *slogan* não visa a esclarecer detalhadamente conceitos ou perspectivas, mas veicular e manter um espírito solidário em torno de uma doutrina ou de um programa de ação a ela associado. Scheffler (1978, p.46) destaca com clareza essas características ao comentar que os *slogans* são ‘inteiramente asistemáticos, de tom menos solene e mais populares (do que as definições), a serem repetidos com veemência ou de maneira menos solene, e não a serem gravemente meditados’, apontando, portanto, para seu caráter mais persuasivo e programático do que elucidativo”.

la literatura. Recordemos que allí Bombini alertaba sobre el “mero activismo” de las prácticas del lenguaje al promover un vaciamiento de contenidos, que en la cita que hemos traído de su libro pareciera convalidarse ante la propuesta de “imaginar” a un “profesor de literatura que su formación no ha sido decidida en una relación uno a uno con los conocimientos escolares, que no ha aprendido solo lo que tiene que enseñar”. También recordemos que el autor señalaba como un “riesgo” el hecho de postular que “la ocasión de la lectura” se constituya como la “única” y “diferenciadora experiencia cultural” a llevarse a cabo en la escuela, sin embargo, y nuevamente, hallamos esta otra convalidación en la cita antes realizada cuando jerarquiza prácticas culturales relativas al crítico literario en contraste a un *otro*, en este caso el profesor de literatura presentado como carente de bibliotecas con libros de (se desprende) *la literatura*, y que será transformado positivamente al adoptar su tránsito por ellas. Es decir, que la docencia debe ser transformada radicalmente, ya no más conocimientos escolares o libros de textos, para reproducir las rutinas de esos otros espacios no escolares entendidos como: “un universo de *experiencias culturales* y de *lectura*, acaso de *escritura*, rico en opciones, porque es un *lector* -podemos conjeturar-, posee una *biblioteca* donde no solo hay libros de texto y antologías escolares” [la cursiva es nuestra] (Bombini, [1989] 2005: 87).

En tal sentido, las formulaciones “experiencias culturales”, “experiencias de lectura”, “la escritura literaria”, “la lectura” y/o “el lector literario”, “la biblioteca” direccionadas tanto a la formación docente como a la de los estudiantes de los distintos niveles educativos, junto con otras reversiones que sistematizamos a continuación, se van a ir revelando e instituyendo como eslóganes de larga duración en los discursos educacionales dominantes expresados por la didáctica de la literatura que articula sus producciones en los conceptos programáticos que hemos explicado anteriormente. Es decir que, literatura, teoría literaria, lectura y canon (el concepto de escritura literaria se ingresa y hace más extensivo más bien en los últimos años) ya para, al menos, mediados de los años dos mil, son vehiculizados en las formulaciones antes señaladas presentándose “como *doctrinas literales* portadoras de una perspectiva educacional que debería inspirar nuevas prácticas entre sus adeptos” operando discursivamente “más en el mérito moral de sus principios y en sus efectos prácticos que en su contenido literal” (Fosenc de Carvalho, 2001: 99)³⁹.

Por ello, los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores ofician a modo de doctrina cuyos efectos persuasivos no admiten problematizaciones o discusiones de quienes se

39 La traducción es nuestra. En el original: “como *doutrinas literais* portadoras de uma perspectiva educacional que deveria inspirar novas práticas escolares entre seus adeptos [...] mais no mérito moral de seus princípios e nos seus efeitos práticos do que em seu conteúdo literal”.

piensan como sus receptores, sino reafirmaciones axiomáticas: “la literatura hace bien”, “la literatura mejora a las personas”, “la literatura hace una persona más reflexiva”, porque, “la literatura es el ingreso a la cultura”, entre otras expresiones similares.

Volviendo a lo vacuo que significa estudiar los eslóganes como conceptos teóricos puros o rigurosos, pero sí continuando con su análisis como doctrinas literales que persiguen efectos persuasivos en el plano de lo moral de sus destinatarios, importa observar cómo se los justifica en perspectivas disciplinarias diversas y, reiteramos, en una lógica de sumatorias más que de posibles vínculos epistemológicos. Si antes reseñamos que en *La trama de los textos...* la literatura se explica tanto como “entidad arbitraria” definida según distintas “instituciones”, luego como una “experiencia cultural singular” dada a través del contacto con libros, también es caracterizada como “actitud cognitiva” distinta desarrollada por sus lectores. De esta forma, leer literatura redundante positivamente en relación a quienes no lo hacen, porque se asume que la literatura es un texto más complejo que otro y que esa complejidad estructural otorga automáticamente una mayor complejidad al sujeto:

Algunas consideraciones realizadas desde los estudios cognitivos sobre la literatura como un tipo especial de discurso han hecho hincapié en su especial complejidad y, de este modo, han establecido ciertos requerimientos hacia los lectores que pasan por una mayor exigencia respecto de las operaciones cognitivas que la lectura de estos demanda. Entre los estudiosos de la comprensión que han tomado en consideración el caso específico del texto literario, podemos mencionar a Ralph Zwaan quien ha demostrado que el lector desarrolla sistemas de control cognitivo para tipos específicos de discurso y afirma que para el caso de los géneros literarios, los sujetos aprenden a enfrentar textos no cooperativos empleando estrategias especiales: el lector entrenado adopta una “actitud cognitiva” distinta cuando se dispone a leer literatura. Este “lector entrenado” obtiene una calificada “habilidad lectora” a través de una alta frecuentación del género y por la educación literaria específica: “un proceso característico solo de sujetos expertos en determinada tarea y su formación es consecuencia de un largo y costoso aprendizaje” (Bombini, 2015: 22-23).

Así, los enunciados de “la literatura es una construcción social e histórica”, “la literatura es una experiencia cultural única y diferenciadora”, la literatura es “operación/actitud cognitiva peculiares respecto de otros discursos y de procesos cognitivos de los lectores dadas sus complejidades textuales”, son hipótesis contrarias pero que, finalmente, son utilizadas para que coincidan como argumentos sobre las bondades o ventajas que la literatura ofrecería a la educación. La afirmación sobre el carácter de verdad científica de la literatura y los procesos cognitivos que coadyuvaría es algo recurrente en la producción del enfoque práctico del lenguaje a través de señalamientos como “importantes

investigaciones psicolingüísticas han evidenciado fehacientemente que la anticipación es una de las estructuras básicas que ponen en juego los lectores expertos” (Kaufman, 2007: 23).

En distintos trabajos que se referencian en el constructivismo (Castedo, 1995, 2007; Castedo y Torres, 2012; Kaufman et al., 2007; Lerner, 1996, 1998; Siro, 2002), hay una recurrencia de relacionar la experticia de la lectura con la lectura de literatura por placer que, como ya hemos venido observando, se vincula con las apropiaciones que se han hecho desde los noventa en Argentina de *El placer del texto* de Roland Barthes [1973] (2014). Por ejemplo, se afirma que:

Esta lectura habitual de cuentos es una situación que privilegia *el leer por placer. Leer por el simple y maravilloso gozo de escuchar el cuento sin que medie ninguna actividad. Una vez leído el texto, se lo comenta, como hacen los lectores expertos que discurren sobre una obra desde el placer.* Por supuesto que se puede empezar por la consabida “¿Les gustó?”, pero es bueno ahondar un poco más y variar el cuestionario considerando otros aspectos, como “¿Qué les pareció la descripción de la bruja?”, “¿Podríamos relacionar este cuento con otro que hayamos leído antes?”, “¿Los atrapó la forma de contarlo?”, “A mí, me encantó cuando...” [la cursiva es nuestra] (Kaufman et al., 2007: 94).

Estos conceptos de lector, como el de Zwaan (en Bombini, 2015: 22-23) que permean las nociones de la literatura, entre otras de distintos fragmentos de teorías, como explicamos con Fonseca de Carvalho (2001) y que hacen a los eslóganes de las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, remiten a concepciones de sujetos abstractos y universales. Por ello, ya encontramos en los reiteradamente referidos trabajos de Delia Lerner de fines de los noventa, fundamentaciones consecuentes con las dos anteriormente citadas:

Piaget ha planteado que la modalidad adoptada por la enseñanza parece estar fundada en una consideración de las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como sujetos cognitivos que es exactamente opuesta a la que se desprende de las investigaciones psicogenéticas. Estas últimas han mostrado que la estructura intelectual de los niños es diferente de la de los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional); sin embargo, al ignorar el proceso constructivo de los alumnos y suponer que pueden dedicarse a actividades desprovistas de sentido, la escuela los trata como si su estructura intelectual fuera la misma que la de los adultos y su funcionamiento intelectual fuera diferente (Lerner, 1996: 4).

Si consideramos en conjunto la producción relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, tanto de los enfoques prácticos del lenguaje y sociocultural, pero también de las posiciones posmodernas, encontramos que más allá de una crítica hoy aceptada por las tres líneas a la

literatura moral o a la literatura moralizante ligada tradicionalmente a la escuela, se revela una continuidad de la creencia que la literatura posee un *plus simbólico* puesto que aporta “cultura”, ya sea formulada como “subjetividad”, ya sea como “cognición”, a los niños. Por ello, inmediatamente al fragmento antes citado hallamos en el mismo artículo de Lerner las siguientes afirmaciones:

[...] el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de “asustar a los niños”, es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella; al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque “ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza”; sin embargo, no hay que perder todas las esperanzas: en ciertas condiciones, la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él. García Márquez tuvo suerte en su escolaridad. Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es solo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita. Para esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear, hay que examinar ante todo cuáles son las que actualmente obstaculizan la formación de lectores (Lerner, 1996: 4-5).

Así, siguiendo los planteos de la autora, la escuela realiza tratamientos “peligrosos” respecto de la lectura porque incurrirían más en alejarlos de ella que en acercarlos. Luego los niños son explicados a la manera de potenciales escritores como García Márquez, en la postulación de “la literatura” como horizonte de llegada para lo que debería ser una “correcta” formación de lectores, ya que la “lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita” (Lerner, 1996: 5).

Como hemos observado anteriormente, y en citas más actuales, siempre se parte de la hipótesis de que la escuela y los docentes no se encuentran trabajando de manera correcta para la consecución del objetivo de formar lectores, también siempre formulados de manera universal y abstracta. Además, el “buen lector” como objetivo de la enseñanza es “el ciudadano de la cultura escrita” que, como también ya vimos, se entiende como el lector de literatura. En ese sentido, la escuela debe ser transformada al mismo modo que los docentes y los alumnos; la primera debe generar los “ámbitos” y las “condiciones didácticas”; los docentes deben ser “lectores intérpretes” para los niños y éstos deben ingresar a “mundos posibles” y a “la cultura escrita” para convertirse en “ciudadanos”⁴⁰. Al igual que

⁴⁰ Por ejemplo, en el anterior Diseño Curricular para la Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje. Primer Ciclo de la Provincia de Buenos Aires (2008), actualmente se encuentra vigente el confeccionado en el año 2018, encontramos la siguiente afirmación: “Las prácticas se adquieren en tiempos prolongados; su consideración contradice en cierto sentido la organización temporal de la escuela -por módulos, en trimestres, de manera graduada-. La formación de un lector no puede

señalamos previamente en los trabajos de Bombini ([1989] 2005, 2011, 2015) los eslóganes se constituyen discursivamente a través de una sumatoria de conceptos que superponen fragmentos, mejor dicho, piezas, de teorías culturales y cognitivas. Esto es que Lerner (1996) explica la lectura, a secas pero que a través de la figura de García Márquez reenvía a la literatura, primero como desarrollo de “estructuras intelectuales”, “procesos constructivos” y luego como “camino” a “mundos posibles” y a la “cultura escrita”. En ambos casos se trata, volviendo a Fonseca de Carvalho (2001), de imágenes efectistas cuyo poder persuasivo se aloja en la negativización de la escuela, los docentes y los alumnos, ya que los últimos todavía “no son lectores” y, por ello, todavía no han accedido o ingresado a “la cultura”.

En resumen, docentes y alumnos que no han transitado la “experiencia literaria”, la “lectura literaria”, la “biblioteca de literatura”, la “complejidad de la cognición de los textos literarios”, la “lectura como mundos posibles y cultura escrita” no son “lectores expertos” o “autónomos”, otra de las adjetivaciones que suelen utilizarse, o “cultos”, en cuanto un modo de relacionarse con la literatura. Por oposición, se desprende que quienes sí, han adquirido o poseen más recursos culturales y cognitivos que quienes no.

En este sentido, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en el consenso de sus eslóganes, aunque asistemáticos y no siempre formulados exactamente con los mismos términos, como venimos fundamentando, se aproxima a la reproducción del movimiento que analiza Souza Patto (1999) respecto del desplazamiento de las explicaciones del fracaso escolar en los discursos pedagógicos a partir de causas raciales en el siglo XIX, a explicaciones de orden cultural en el siglo XX, pero donde ambas esconden la estructura social y económica desigual del mundo justificándose en la idea del “ambiente”. Dice la autora:

En un mundo en el que argumentos racistas explícitos pueden causar constreñimiento, ¿cómo explicar la perpetuación en ese limbo? Por el recurso de las versiones ambientalistas del desarrollo humano, reservando al término "ambiente" una concepción acrítica, compatible al mismo tiempo con una visión biologizada de la vida

completarse en término de tiempos escolares [...] La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de la escuela de enseñar a leer y a escribir entre primero y segundo año; la institución y los docentes no pueden bajar los brazos ni naturalizar los obstáculos. ¿Qué hace la escuela con aquellos niños/as que no han logrado alfabetizarse antes de concluir los primeros años del primer ciclo? La institución entera está al servicio de ese propósito primero de la primaria; es necesario detener la marcha y tomar a cargo a los niños/as antes de la repitencia traumática de primero: recontratar la asistencia sistemática con la familia, *leerles mucho* para que encuentren el sentido de aprender a leer en la posibilidad de acceder a esos otros mundos que viven dentro de los libros más que en la aprobación del año o en la nota del boletín, poner en sus manos los libros más lindos” (DCBA/EP, 2008: 33-34). Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/>

social y con una definición etnocéntrica de cultura: por un lado el ambiente es prácticamente reducido a la estimulación sensorial proveniente del medio físico; por otro, valores, creencias, normas, hábitos tenidos como típicos de las clases dominantes son considerados como los más adecuados para la promoción de un desarrollo psicológico sano. Cuando se proponen explicar el éxito escolar y profesional desigual entre los integrantes de las clases sociales, estas teorías ambientalistas se fundamentan en prejuicios y estereotipos que, con una nueva fachada científica, pasan a orientar la política educativa (Souza Patto, 1999: 71-72)⁴¹.

Si bien las teorías del déficit cultural en educación se desarrollaron hacia la década del cincuenta del siglo XX (Souza Patto, 1999: 71-75) y las perspectivas contemporáneas dominantes, en principio, parten de premisas distintas podemos relevar la continuidad de esta matriz de pensamiento ya que la literatura como distinción social funciona en tanto supone un “déficit” en aquellos que no la transitan, sean docentes o alumnos. Y, como fundamentamos en las siguientes partes de la presente tesis, se extiende a las clases populares a través de una pregunta muy sencilla: ¿quiénes son aquellos docentes y alumnos que están en las escuelas y no han accedido a la literatura en los términos que hemos citado y analizado? Sabemos, y aquí la diferencia de premisas, que las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores no nos hablan de docentes “incultos” o de los chicos “negros”, “indios”, “inmigrantes” o “pobres”. No obstante, remiten constantemente a quienes “no leen” o “no leen asiduamente literatura”, que “no poseen o van a bibliotecas de literatura”, que “no se relacionan con los libros de literatura” y que, por ello, “no realizan operaciones cognitivas complejas”.

De hecho, encontramos afirmaciones propias del déficit cultural que insistimos también se articulan en las características de los eslóganes educacionales en cuanto ellas mismas se apoyan en otros eslóganes no elucidarios de los problemas que pretenden explicar (Fonseca de Carvalho, 2001), en reflexiones retóricamente asertivas de autores que suelen ser las autoridades de referencia de los enfoques analizados. Por ejemplo, en una entrevista efectuada recientemente a Emilia Ferreiro la especialista en psicogénesis señala:

41 La traducción es nuestra. En el original: “Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorías ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional”.

Ese es uno de los dramas del asunto [la formación de lectores] porque se habla mucho del placer de la lectura, pero ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió ese placer porque leyó nada más que instrucciones oficiales, libros de “cómo hacer para”, leyó lo menos posible. Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó. En toda América latina el reclutamiento de maestros viene de las capas menos favorecidas de la población (Ferreiro en Otero, 2017: en línea).

Ferreiro inquiera sobre una dimensión cierta del “asunto”, esto es de la formación de lectores, ya que remite a uno de sus eslóganes más conocidos en cuanto a su uso reiterado y sistemático, “el placer de la lectura”, particularmente de amplia difusión hacia finales de los años noventa en Argentina y en toda América Latina. “Sentir”, “conseguir” o “experimentar” ese “placer” siempre se halla anudado a “la literatura”, a sus libros, y no a aquellos de “cómo hacer para” en el sentido de las instrucciones oficiales. Así, siguiendo los razonamientos de Ferreiro los maestros que no han leído libros de literatura y, por ello, no han experimentado el placer de la lectura no están en condiciones de formar lectores. Y no lo han hecho porque el “reclutamiento de maestros viene de las capas menos favorecidas de la población” (Ferreiro en Otero, 2017: en línea).

En sintonía, Graciela Montes, escritora de literatura infantil, crítica literaria en la misma área y referencia habitual en numerosos trabajos sobre formación de lectores a nivel local e internacional, señala:

Una de las cosas para mí más preocupantes en la educación es la falta de un contexto cultural. Ahora, la cuestión es cómo se retoma eso cuando el maestro no tiene un contexto. Lo ideal sería que un maestro vaya al cine, al teatro, comente una película, una música. Hacer cosas más gratificantes para él también, no solo para los chicos que tiene adelante. El mundo es ancho, grande, complejo e interesantísimo (Montes, 2006a: en línea).

En consecuencia, como fundamentamos con Souza Patto (1999), desde una visión etnocéntrica de la cultura se considera que solo ciertos *ambientes* que ofrezcan *una estimulación sensorial proveniente del medio físico*, a saber, la biblioteca entendida como los libros de literatura (Bombini, [1989] 2005), el aula como ámbito de la lectura, esto es con libros de literatura (Lerner, 1996), y con ello también exhiban *los valores, creencias y normas típicos de las clases dominantes*, es decir, como los libros de literatura son los que aportan “cultura y complejidad de pensamiento”, de ahí que haya que ponerlos a disposición de docentes y niños a modo de doctrina educativa para *la promoción de un desarrollo psicológico sano*. Por ello, en las orientaciones prácticas de estos discursos educacionales

ambientalistas, donde se alojan tanto las prácticas del lenguaje como el enfoque sociocultural, hallamos directivas como la siguiente:

Consideramos que este derecho y este placer de incursionar en un texto a través de otro, que preste su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando al alumno le llega el momento de convertirse en intérprete. Hay muchos niños a los que les resulta dificultoso leer o no les gusta hacerlo. El maestro-intérprete permitirá con sus lecturas que estos chicos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Y tal vez llegue un día en que, casi sin darse cuenta, tomen el lugar del otro y comiencen a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles (Kaufman, 2007: 29).

La cita anterior pone en relación casi todas las figuras o imágenes que venimos analizando como estructurantes de los eslóganes de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. “Se sabe que hay niños a quienes les resulta dificultoso o no les gusta leer”, señala Ana María Kaufman otra de las autoras reiteradamente referenciada en las producciones de prácticas del lenguaje. Sin embargo, este hecho no se interroga, no se lo explica y, en realidad, se lo niega validando que los niños sean llevados a la lectura sin que se percaten, a modo de indicación metodológica didáctica. Lo que importa es el “derecho a” y el “placer por” la lectura, explicados como un “incursionar en el texto”, a través del “maestro-intérprete”, que se garantizan si el “contacto con el lenguaje escrito” no es interrumpido, ya que la lectura como “travesía” los conducirá “en algún momento y sin darse cuenta” a que “comiencen a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles” (Kaufman, 2007: 29), esto es y como ya hemos dicho, la lectura de literatura.

Asimismo, desde algunas perspectivas de los estudios sobre la lectura franceses divulgados ampliamente en América Latina a través de la colección Espacios de Lectura de la editorial Fondo de Cultura Económica de México⁴², otra de las especialistas recurrentemente referenciada tanto por los

42 Dentro de esta colección, citamos a continuación algunos autores franceses que se encuentran en ella y que hacen a la conformación de un *corpus* crítico fundamental en los modos de entender la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina y América Latina: *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"* (2003) de Joëlle Bahloul; *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (2004) de Anne-Marie Chartier; *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores* (2003) de Robert Darnton; *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (2011) de Geneviève Patte; *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura* (2002) de Michel Peroni; *Los grandes libros para los más pequeños* (2014) de Joëlle Turin. Esta colección, a su vez, incluye otros autores europeos y norteamericanos a partir de los cuales podemos visibilizar un canon crítico que se presenta como cita recurrente en los últimos años para hablar de las problemáticas relativas a la lectura de literatura, por ejemplo, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005) de Teresa Colomer y *Dime. Los niños, la lectura y la conversación y El ambiente de la lectura* (2007) de Aidan Chambers. Y que también incluye a autores argentinos: *Escritura e invención en la escuela* (2013) de Maite Alvarado; *La lectura, otra revolución* (2015) de María Teresa Andruetto; *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001) de Delia Lerner; *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (1999) de Graciela Montes.

enfoques prácticos del lenguaje, como sociocultural y la posición posmoderna, es la antropóloga francesa Michèle Petit (2000, 2001, 2003, 2008, 2014, 2015). En un trabajo reciente expresa:

[...] vale la pena interrogarse sobre el papel que puede jugar la lectura, y en particular la lectura de obras literarias, en la transformación de las pulsiones destructivas y en la construcción de una identidad singular, mediante la apertura a nuevos círculos de pertenencia distintos a los definidos por el parentesco, la etnia, la religión o el entorno local. No se trata de que la literatura pueda liberar al mundo de sus desórdenes o de sus violencias o baste para la instauración de una personalidad democrática o respetuosa de los otros -no somos tan ingenuos-. Sin embargo ¿algunas veces puede la literatura contribuir a que los adolescentes se orienten más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia? (Petit, 2014: 159).

Volviendo a Souza Patto (1999) se trata de las explicaciones culturales que también recurren a un concepto de *ambiente*. Así, encontramos en la cita anterior definiciones más acabadas de la mirada etnocéntrica sobre los supuestos beneficios de la lectura de las “obras literarias” mediante la afirmación de que pueden colaborar con “la transformación de las pulsiones destructivas y con la construcción de una identidad singular”. De esta manera, se postula que la “lectura de obras literarias ofrece la apertura a nuevos círculos de pertenencia distintos a los definidos por el parentesco, la etnia, la religión o el entorno local”, ya que se los comprende como limitantes u obstaculizadores para que los “adolescentes se orienten más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia”⁴³. Nuevamente, encontramos aparejadas nociones de “cultura” y “pensamiento” atadas a las de “lectura” y “literatura”

43 La producción de Petit se construye en el contexto de alta conflictividad social, étnica, política y religiosa de Francia que, en parte, posibilita sus condiciones de recepción en Latinoamérica. Sería interesante un análisis *a contrapelo* recuperando la voz de ese otro al que la autora francesa no le da voz y solo aparece redimido (borrado en su historicidad) por la literatura. Los trabajos de Denis Merklen en Francia nos habilitan, parcialmente, a reconstruir brevemente el contexto de producción francés. En *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política* (2016) el autor muestra las crecientes vandalizaciones que realizan jóvenes de las periferias urbanas (gran parte hijos y nietos del ex mundo colonial francés) a las bibliotecas públicas que poseen un fuerte mandato civilizatorio de la herencia cultural francesa. Merklen remite a los mismos jóvenes que nombra Petit, pero donde esta encuentra una especie de *tabulas rasas* a ser reescritas por la cultura europea colonial y arrojadas de sus culturas de origen que considera atávicas y salvajes, Merklen se pregunta lo inverso: “Proponemos, por el contrario, asumir que las piedras y los cócteles molotov portan mensajes destinados tanto a las instituciones como a los vecinos del barrio. Son una suerte de intento de abrir las instituciones a una realidad que está allí mismo, del otro lado de la ventana. Ahora bien, todo hace pensar que las instituciones no pueden o no quieren mirar por la ventana rota, como si no se pudiera ver a la luz de las llamas. Cuando los jóvenes intentan abrir el espacio público, el sistema político tiende a cerrarlo al rechazar el mensaje enviado. Si en lugar de intentar leer los mensajes que cargan esas piedras, si en vez de abrir espacios de discusión, nos limitamos a condenar la violencia, entonces nos limitamos a señalar lo inaceptable. Pero el rol del sociólogo es tratar de observar a través de lo que nos horroriza, situar lo inaceptable en el centro de la reflexión” (Merklen, 2016: 29-30). En otros trabajos, Merklen (2017) ha avanzado en el estudio de artistas, escritores, músicos de la periferia de las ciudades francesas que nos permiten, en este caso, dar cuenta de la reacción conservadora a las voces populares que discuten el orden poscolonial francés como el rapero Kery James quien escribe: “porque yo soy negro, musulmán, de barrio y orgulloso de serlo, / cuando tu me miras, tu miras lo que la otra Francia detesta, / son los mismos hipócritas que nos hablan de diversidad, / que expresen su racismo bajo la fachada de laicismo, / sueñan con una Francia única, con una sola identidad”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cRp3Elurp5Q>.

en cuanto se las postula como garantes de las primeras. También, nuevamente, se plantea un horizonte de llegada, un logro posible de la lectura de literatura formulado como “construcción de una identidad singular”, que como vemos en varios momentos de la presente investigación, se constituye en una de las expresiones de los eslóganes más utilizados en comunicaciones de eventos académicos sobre la especialidad, en trabajos eventuales o de divulgación, proyectos institucionales y en los lineamientos de la política pública.

La homologación de la literatura, especialmente de su lectura, como experiencia singular/particular cuyo tránsito solamente haría posible una “construcción de subjetividad” entendida como “acceso” a las definiciones de “cultura” (escrita/letrada) y “pensamiento” que venimos reseñando, encuentra sus análogos en lo que Bombini (2011) denomina “retóricas relativamente posmodernas” y que, nosotros, venimos llamando *posición posmoderna*, dado que para la didáctica de la literatura no alcanza el estatus de enfoque. Es decir, que se trata más bien de intervenciones eventuales efectuadas desde la crítica y la teoría literaria, también desde la crítica de literatura infantil que, en relación con la última, si bien presenta mucha más divulgación e impacto en las definiciones de la política pública y en los circuitos de la formación docente que la primera, comparten algunas de sus recurrencias a la hora de establecer qué entienden por lector o lectores. Básicamente se trata de definiciones que arrastran conceptualizaciones de la teoría de la lectura de Roland Barthes desarrolladas en *S/Z* [1970] (1980) y *El placer del texto* [1973] (2014), en cuanto suponen un lector de literatura que a través de esta alcanzará otro nivel como individuo, se transformará en alguien distinto a quien era, y que esta especie de “estado gozoso” no requeriría de ninguna explicación. Sintéticamente, esta es la formulación que adquieren las menciones reiteradas a Barthes en la producción dominante de la didáctica de la literatura argentina de los años noventa y que fue llevada a las orientaciones del diseño curricular para el área (los Contenidos Básicos Comunes, 1995) como uno de sus objetivos pedagógicos. De este modo lo explica Cuesta:

[...] en las opciones por imaginar una enseñanza de la lectura, y específicamente de literatura, se planteaba una contraposición entre el reclamo por una *auténtica experiencia de la literatura* (Montes, 1997:133) y concepciones que cruzaban criterios de utilidad didáctica con validaciones de lo ininteligible como función de la literatura y que, a su vez, reenviaban a una reutilización distorsionada de *El placer del texto* de Roland Barthes [...] Así se afirma para mitad de los años noventa la oposición: una *lectura del placer* que no habrá que interrogar, y otra controlada que sí deberá indagarse en el aula. Este posicionamiento encontraba, a su vez, su propia versión en la educación primaria de la mano de las perspectivas de la didáctica de la lengua o la literatura apoyadas en la psicogénesis en cruce con la alfabetización [...] [No] creemos que podemos desagregarlas en qué entienden cada una de ellas por lengua y literatura y sus reconversiones en lectura y escritura, pues cada línea

muestra una historicidad de transiciones teóricas solidarias entre estos objetos y entre algunos de sus axiomas reconfiguradores de la disciplina escolar (Cuesta, 2011: 133-134).

La extensa cita nos permite puntualizar cómo ya desde los años noventa el eslogan del placer de la lectura aparecía en la psicogénesis, cuya versión actual es la perspectiva de las prácticas del lenguaje, pero también en estas posiciones posmodernas que en procura de su diferenciación comenzaban a significarlo como experiencia “auténtica” con la literatura y, por ello, “ininteligible”. Asimismo, nos permite situar el concepto de *transiciones teóricas solidarias* para abordar sus continuidades y resemantizaciones actuales.

De esta manera, y a modo de transición teórica solidaria con los postulados de la teoría de la lectura de Roland Barthes que pasamos a desarrollar a continuación, hallamos formulaciones por parte de especialistas en teoría y crítica literaria (Dalmaroni, 2011a, 2011b, 2013, 2016; Dalmaroni y Gerbaudo, 2012; Gerbaudo, 2003, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2016), quienes particularmente en la última década vienen desarrollando las siguientes directrices para pensar la enseñanza de la literatura y la formación de lectores desde la producción universitaria-académica:

Desde algunas voces de la filosofía más reciente, la crítica literaria no ha dejado de insistir, entonces, en una de sus obsesiones modernas: en eso que la convencionalización histórica de la palabra dio en llamar literatura, cada vez, se abre una experiencia ajena al orden de lo comunicable. Algo que queda latiendo, restante. Algo todavía sin nombre que inutiliza los modos sabidos del intercambio, que trastorna los pronósticos, y que, ilegible o alegible, derrumba por tanto, una vez más, la distinción entre quien sepa y quien no sepa leer: un monstruo (Derrida 401) (Dalmaroni y Gerbaudo, 2012: 954).

Así, en reversiones del eslogan del placer del texto hallamos términos para fundamentar el postulado de un lector designado como un “quien sepa o no sepa leer” enfrentado a una “experiencia ajena al orden de lo comunicable”, esto es con la literatura, que solo es “algo que queda latiendo, restante”, “ilegible o alegible”. Por tanto, se propone trasvasar una “resistencia a la necesidad de un pensamiento que interrogue la lectura como acto, como acontecimiento y como experiencia” (Dalmaroni, 2015: 45). Es decir, que se tratarían de “experiencias en la literatura [que] rompen la crisálida de la realidad y los saberes que la constituyen y ponen al sujeto constituido ante la deriva de su propia desposesión; lo relevante es, desde esta mirada, el impacto subjetivador que provoca el encuentro con la literatura en la lectura” (Incaminato, 2015: 2).

Posteriormente mencionamos junto a otros documentos de la política educativa de los últimos años relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, el Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2012), en el que observamos cómo esta orientación de la crítica literaria argentina se integra en la política pública. Dicha orientación tiene una presencia importante en los programas de las carreras de Letras del país y, en particular, en las materias del área de teoría y crítica literaria mediante el uso de la producción teórica de autores europeos que se afirman en este campo. Por ejemplo, a propósito de los desarrollos de Jacques Derrida se destaca desde estos ámbitos académicos que despunta en las universidades argentinas donde anteriormente dominó el estructuralismo y la hermenéutica y que, junto a Roland Barthes, poseen una serie de características en sus propuestas teóricas que han permitido sus apropiaciones locales (Gerbaudo, 2009)⁴⁴. Natalí Incaminato en su análisis de algunas intervenciones críticas de los últimos años efectuadas desde esta perspectiva explica algunas de sus influencias en las carreras de Letras:

En este punto, es insoslayable señalar el vínculo que se establece con la filosofía; estos críticos que hemos mencionado leen, retoman y piensan la literatura con y a partir de las formulaciones de una serie de filósofos cuyas referencias resuenan: Nietzsche, Agamben, Foucault, Deleuze y Badiou, entre los más importantes. Nos interesa pensar este vínculo no solo como alianza, que designa una de las posibilidades de contacto en las operaciones de la crítica según Jorge Panesi (“Las operaciones de la crítica” 10), sino también como imbricaciones producto de una experiencia de lectura que reclama estas hibridaciones. A la noción estratégica de alianza del discurso de la crítica con el discurso filosófico, agregaríamos una dimensión en la que el crítico, transido por una experiencia de lectura que lo hace participar de un efecto desubjetivador o desrealizante, encuentra en las teorías de estos filósofos un modo de decir lo no decible, de dar cuenta de lo que en la literatura se escapa al sujeto y a la cultura (Incaminato, 2015: 2-3).

44 En la presente tesis no podemos desarrollar, en tanto supone otra investigación, la visión eurocéntrica que se presenta como dominante en la misma formación universitaria en Letras. Sí explicitamos que algunos rasgos generales que asume podrían ser retomados y especificados a partir de líneas de investigación ya iniciadas en las carreras de Historia en los trabajos de Virginia Cuesta (2016) y Emir Reitano (2017) quienes analizan cómo sus programas están orientados por una progresión histórica eurocéntrica en la que los saberes locales, las culturas indígenas y afroamericanas se omiten. A su vez, como explica Carolina Cuesta, la centralidad de estos espacios académicos sobre otros, han permitido que los cambios de planes de estudio de las carreras de Letras efectuados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) hacia mediados de los años ochenta, resultaran representativos de las reconfiguraciones disciplinarias de las materias correspondientes a los estudios literarios y lingüísticos, pero sobre todo el de la UBA fue modélico para dichos cambios que, al mismo tiempo, o luego, se fueron sucediendo en otras universidades nacionales y también en los Institutos de Formación Docente después de la reforma de 1993 (Cuesta, 2011: 169). Sin poder profundizar solo observamos que esta visión eurocéntrica se evidencia en distintos planes de estudio de las carreras en Letras del país. Algunos de los cotejados han sido: el de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (recuperado de: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/letras/carreras/profesorado-en-letras>); el de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (recuperado de: <http://letras.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>); el de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (recuperado de: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php/ensenanza>); y el de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/planestletras.htm>).

Como señala Carolina Cuesta (2003) en sus primeros análisis críticos sobre los límites epistemológicos que supone el hecho de traspasar enunciados como los antes citados al estudio de los lectores en el ámbito educativo, en las escuelas, uno de los problemas de esta operación se basa en pensarlos *a imagen y semejanza del propio crítico literario*. Para ello, la autora recupera las revisiones que Terry Eagleton [1983] (1998), Pierre Bourdieu (1995) y Luis Antezana (1999) efectúan sobre la teoría de la lectura de Roland Barthes ([1970] 1980, [1973] 1986) y a los desarrollos de la estética de la recepción más precisamente en la figura de Wolfgang Iser [1976] (1987), esto es la llamada Escuela de Constanza. Se trata de líneas fundantes en los estudios literarios respecto de nociones de lectura y lector de literatura que si bien responden a distintas tradiciones epistemológicas, a saber, la primera relacionada al pensamiento de la revista *Tel Quel*, es decir el psicoanálisis lacaniano, la semiótica y el análisis postestructural y la segunda al idealismo alemán poskantiano, es decir, siguiendo ciertos postulados de base de la fenomenología de Husserl y las hermenéuticas de Heidegger y Gadamer, como el nuevo camino de la hermenéutica moderna, comparten el postulado de un lector ideal que afectado por la literatura logra sustraerse de su posición histórica, social y cultural para convertirse en otro sujeto/ser (Cuesta, 2003). A diferencia de Iser [1976] (1987) quien define a la lectura como “comunicación” en el sentido de “concreción de la obra literaria” en cuanto “texto ‘propiamente dicho’, asignándole normas que lo defiendan [al lector] contra interpretaciones particulares” (Eagleton, [1983] 1998: 106), Barthes instituye en la teoría literaria postestructuralista francesa la idea de la lectura como “una experiencia privada, asocial, esencialmente anárquica que quizá sea la otra cara de la misma moneda” (Eagleton, [1983] 1998: 105)⁴⁵. Asimismo, para Bourdieu hay una recurrencia en las teorías que insisten en la “irreductibilidad de la obra de arte” que, particularmente, se explica en los postulados de Gadamer cuando afirma la “incomprensibilidad” e “inexplicabilidad” de la “obra de arte” como “desafío lanzado a nuestra comprensión” (Bourdieu, 1995: 10).

Resulta importante desarrollar los conceptos centrales de Barthes a los fines del análisis de la posición posmoderna en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina, pues,

45 Por su parte, Bourdieu observa la recurrencia de críticos, escritores, filósofos a quienes les complace sostener que la experiencia de la obra de arte es inefable, que escapa por definición al conocimiento racional y desde donde les proviene la necesidad de rebajar el conocimiento racional, esa furia por afirmar la irreductibilidad de la obra de arte, su trascendencia (Bourdieu, 1995: 11). Explica el autor en otro trabajo: “No sería difícil mostrar que de esos mismos principios deriva aún hoy la representación que los intelectuales se hacen del mundo social y de su función en tal mundo. No hay que maravillarse si casi todas las investigaciones, en el campo de la historia del arte y de la literatura, mantienen con el ‘creador’ y su creación la misma relación mágica que la mayoría de los ‘creadores’ ha mantenido con la propia desde el romanticismo en más. El desdén que se tiene hoy en día por las investigaciones biográficas, o el entusiasmo por los métodos de análisis interno a las obras dependen una vez más del rechazo de los métodos sospechosos de disolver la ‘originalidad creadora’ reduciéndola a sus condiciones sociales de producción” (Bourdieu, 2002: 100).

como ya hemos dicho, si bien no se encuentra ampliamente divulgada en la comunidad de docentes de lengua y literatura de nuestro país, sí lo está en el ámbito universitario y, en parte, de la educación terciaria, en cátedras de teoría y/o crítica literaria o en los más actuales espacios de “taller de escritura” (ampliamos esta cuestión más adelante). Por lo tanto, amerita cierto detenimiento en cuanto a reformulación del eslogan del placer del texto propio de los discursos educacionales del área disciplinar. Ya que, dicha reformulación, se integra al sistema de persuasiones que apunta a legalizar en la escuela la generación de un “ámbito literario” u “ocasión o acontecimiento literarios” que supuestamente “desescolarizados” y con ello, supuestamente “positivos” para los estudiantes, justamente, de las escuelas, se presentarían como los únicos habilitantes de una formación del lector de literatura en tanto sujeto individual que se “transforma” siempre para mejor. Lo que significa, en vínculo con los enfoques de las prácticas del lenguaje y sociocultural, un “mejoramiento” de su “cultura y pensamiento”.

En otro trabajo referido a los efectos del placer de la lectura como objetivo de la enseñanza de la literatura, instituido en los lineamientos curriculares para el área de Lengua de los años noventa en la Argentina, y de allí su expansión a los cursos de formación docente y la industria editorial de la época, Mora Díaz Súnico (2005) también ubica dicha formulación como un intento de respuesta a las perspectivas de la enseñanza de la literatura puestas en discusión en décadas anteriores. Asimismo, señala como uno de sus argumentos la necesidad de “desescolarizar la literatura”, en cuanto su escolarización se comprendía como la causante del alejamiento de los niños y jóvenes de la lectura de literatura. Dice la autora:

Planteado así, la frase “Hoy los chicos no leen”, que fue vedette en los años 1990 en el ámbito de la cultura y hoy ha pasado a formar parte del sentido común, estaría demandando nuevas propuestas a la Didáctica de la Literatura, en tanto encargada de garantizar ese acceso simbólico a los textos literarios. En principio, vemos que esa apocalíptica frase ha suscitado diversas explicaciones y ha merecido múltiples soluciones a fin de revertir la tendencia que parecía iniciarse. La última responsabilidad, después de pasar por los medios masivos de comunicación, las familias, la posmodernidad..., recayó en la institución escolar. Así, se culpó a los paradigmas historicista y estructuralista, y a sus respectivas configuraciones didácticas (enciclopedista y descriptivista), del alejamiento de los chicos de la literatura. “La literatura está tan escolarizada” -se dijo- “que los chicos se aburren con ella porque la recorren esperando la tarea que se les encomendará a continuación”. Y la solución –rápida e impulsiva– fue “desescolarizar la literatura” (Díaz Súnico, 2005: 21-22).

Así, afirma que en Argentina, esta propuesta significó, en realidad, una simplificación de la literatura, a partir del supuesto de que el placer se obtiene por el propio contacto con el libro, mientras

que la lectura de textos no literarios se analiza y complejiza -y según la autora se encuentra sobrestimada- “con operaciones que exigen la identificación del contexto de enunciación a partir del reconocimiento de marcas textuales, de portadores de texto y de las funciones de lectura” (Díaz Súnico, 2005: 23-24). El planteo de la autora resalta, y nos parece significativo, que el concepto de placer enmascara un problema de exclusión cultural. Con ese propósito aborda el libro de Roland Barthes, *El placer del texto* [1973] (2014), que, como ya indicamos con Cuesta (2003), es considerado una de las fuentes de este, en realidad decimos nosotros, eslogan educacional. De esta manera, Díaz Súnico se focaliza en la distinción que el autor hace entre *goce* y *placer* de la lectura:

Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante. Entonces, como el placer se puede verbalizar se vincula con la cultura de masas, con sujetos que no reconocen el goce de la lectura, es decir, con la gente común que solo disfruta de placeres gregarios (léase no intelectuales, no especialistas). En cambio, como el goce no puede ser verbalizado, queda restringido al ámbito intelectual, a los sujetos capaces de gustar de cierta cultura literaria porque tienen alguna formación específica, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de las masas (Díaz Súnico, 2005: 27).

Este primer planteo de la autora resulta primordial ya que abre la discusión hacia los aspectos ideológicos y sociológicos de lo que ella recupera de Bombini (1997a) como “pedagogía del placer”, quien, igualmente y como ya hemos señalado, también se inscribe en las reformulaciones más actuales del eslogan a modo de “experiencia literaria” o “experiencia de lectura literaria”, y demás. Sin embargo, lo que nos importa en particular del trabajo de Díaz Súnico (2005) es la advertencia al visitar minuciosamente *El placer del texto* de Barthes [1973] (2014) respecto de que una forma de leer posee preeminencia sobre la otra, generando así efectos que terminan favoreciendo la exclusión de aquellos órdenes de la cultura vinculados con “placeres gregarios” que no se consideran legítimos, ya que no se corresponden con los del “goce”. Por ello, y como explicamos anteriormente, ya en los usos descontextualizados y apolitizados de los fragmentos de la teoría de la lectura de Barthes por parte de las perspectivas de la didáctica de la literatura, para los años noventa referenciadas en la psicogénesis (Cuesta, 2003) -hoy el enfoque de las prácticas del lenguaje-, también, y como vimos con Kaufman (2007), lo “indecible” como el objetivo de la formación de lectores de literatura se reconoce en sus mismos términos.

Traemos a consideración esto ya que la distinción entre placer y goce que procura establecer Barthes se encuentra desarmada en otras oposiciones que intentan asumir la retórica efectista del

eslogan educacional, pero igualmente conservando el contenido ideológico del autor explicado por Díaz Súnico (2005). Al igual que observamos en las fundamentaciones de Kaufman (2007) sobre la idea de que hay que “insistir en la puesta en contacto de los niños con la literatura”, aunque “no les interese” o lo vivan como “dificultoso”, pues al fin y al cabo en algún momento “ingresarán a sus mundos posibles” y con ello accederán a “la cultura escrita”, sin que importe la voz de los estudiantes con lo cual adscribe a lo “indecible” del “placer de la lectura” (pero que en realidad caracteriza al “goce”); Delia Lerner (1996) en su artículo ya citado se presenta como fuente de estas fórmulas:

Lerner avanza en formulaciones acerca de lo que sería la lectura cuando intenta asignarle el estatuto de contenido curricular. Así, desde lo que la autora llama “lo específicamente didáctico” deja en suspenso a los que ella cree como únicos saberes sobre la lengua y por homologación la lectura, esto es la lingüística y las psicologías cognitivas, para poner en juego distinciones entre “textos difíciles/textos fáciles”, “control adecuado de la lectura/control por imposición”, “lectura por obligación/lectura por interés”. Esta reducción de lo “específicamente didáctico”, entendido tan solo como meras metodologías aplicadas al aula, encuentra también su forma literaria. A través del diseño de proyectos, Lerner piensa que la lectura de literatura consiste en dejar que los niños sientan el “placer de la lectura” leyendo y recitando poemas a su elección y grabando esas lecturas, por ejemplo. Así, tan solo el hecho de que unos niños hayan seleccionado poemas que les gusten, cuestión que habría que justificar más que enunciar, y de que se escuchen por medio de esas grabaciones estaría garantizando una formación en lectura de literatura (Cuesta, 2003: 17-18).

En otras palabras, como señala Teresa Colomer (2005) la instauración del placer de la lectura como objetivo de la enseñanza de la literatura estuvo signada en los años noventa por los debates respecto de la desescolarización de la literatura que, según ella, encuentra sus raíces en Francia hacia finales del siglo XIX. La especialista en didáctica de la lengua y la literatura catalana, otra de las referencias constantes en trabajos sobre enseñanza de la literatura y formación de lectores en nuestro país y en la región, como ya observamos con Munita (2017), historiza las polémicas que se dieron en Francia respecto de la tensión entre “la práctica de la lectura y los saberes literarios”. Por ello, recupera a Gustave Lanson, “referente obligado de las directrices de la educación moderna en Francia”, quien en 1894 fundó las orientaciones que siguen hasta hoy respecto de dicha tensión en el sistema educativo (Colomer, 2005: 47). Así, en palabras de Lanson:

La idea de que un niño cuando sale del liceo ha de “saber” literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de “saber”: se trata de frecuentar y amar (Lanson en Colomer, 2005: 47).

Según Lanson la literatura “no se trata de ‘saber’: se trata de frecuentar y amar”. Creemos que la cita es contundente respecto de cómo sintetiza los efectos persuasivos que persigue el placer de la lectura, volviendo a la caracterización de los eslóganes educacionales que venimos efectuando con Fonseca de Carvalho (2001). En tal sentido, “la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual” es el núcleo, digamos duro, que reúne a todos los eslóganes que estuvimos analizando hasta aquí: “la literatura como experiencia”, “la literatura como experiencia de lectura singular”, “la literatura como acceso a la cultura y al pensamiento”, ahora sumados a “la literatura como placer intelectual” que, a su vez, siempre es entendido como “estético”⁴⁶ y, por lo tanto, “indecible”. De esta manera, volviendo a Lanson [1894] (citado en Colomer, 2005) la literatura “no se trata de un saber”, sino que se trata de “frecuentar y amar”. En nuestro ámbito local, las reformulaciones, en realidad del “goce de la lectura” de Barthes [1973] (2014), nominadas como “el placer de la lectura” se expresan en los términos que antes explicamos a propósito del modelo didáctico de Lerner (1996). Dice Díaz Súnico al respecto:

Por ejemplo, la Ley Federal de Educación presenta el placer de la lectura como único objetivo a la hora de leer literatura. El placer se justifica en sí mismo (Dirección General de Cultura y Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1995) y el “leer por leer” aparece como propósito diferenciado de otros como “leer para obtener una información de carácter general o precisa”, “leer para aprender”, “leer para escribir” y “leer para comunicar”,

46 Si bien en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores encontramos críticas al “aplicacionismo” y a considerar el aula como un espacio de “traducción” de la teoría podemos señalar, sin embargo, unos modos de entender específicamente a la teoría literaria en el marco de la enseñanza de la literatura que replican, en parte, estos modelos, en particular, al colocarla como dispositivo central de la producción didáctica. Analía Gerbaudo es una de las especialistas que más ha insistido en la relevancia de la teoría y la crítica literaria. En su crítica a los usos más explícitos del aplicacionismo, en donde de hecho la autora apela a una didáctica que sea un espacio de reflexión local, afirma que ella promueve una reinención situada “al tipo de re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver. Este constructo se inspira en un punto clave del programa que Derrida funda y desde el que promueve ‘cierta marcha que sigue’ en el trabajo con los textos sin ceder paso a una metodología” (Gerbaudo, 2011a: 23). No obstante, más allá de este posicionamiento sobre el aplicacionismo, la recuperación que se hace de los trabajos postestructuralistas respecto del modo de entender la relación teoría/práctica en clave de subordinación, no deja de ser otro modo de no resolver las implicancias del aplicacionismo, pues no se problematizan los procesos de legitimación de las perspectivas dominantes ni la necesidad de producir teoría situada, sino que se afirma un rol periférico de hacer “notas *ad hoc*” en la práctica docente a una teoría legitimada por los centros de saber globales. En este sentido, y sin poder agotar este problema, asumimos en la presente investigación -tal como luego desarrollamos- que los estudios literarios dominantes en Argentina son insuficientes para entender las dinámicas escolares en toda su complejidad. No negamos que la teoría literaria sea una de las fuentes críticas que aportan a la producción de un saber didáctico, pero sostenemos que se trata de entenderla en su diversidad de aportes y/o límites en un entramado discursivo más amplio, en su constitución histórica, en su necesaria puesta en relación con distintas disciplinas, en sus reformulaciones posibles desde el cotidiano escolar y el trabajo docente.

simplificando así el mecanismo lector a un recorrido por el texto en busca de un placer que se da, aparentemente, por el mero contacto con el libro (Díaz Súnico, 2005: 23).

Ahora bien, el “leer por leer” que se da por “el mero contacto con el libro” (el “frecuentar” de Lanson) y que excluye a los saberes ya sean literarios, ya sean lingüísticos, como anticipamos, no deja de ser para la psicogénesis maneras de lo “indecible”, al mismo modo que actualmente lo son esa “ocasión” o ese “acontecimiento” que serían la “experiencia literaria” y de sus siempre “restos” para los que no debe buscarse ninguna explicación, como se postula desde la posición posmoderna. En suma, más ligados con el “amar” de Lanson. Ocurre, que nos enfrentamos a varios niveles de síntesis de los que en superficie aparecen distintas *imágenes* como parte de los constitutivos de las retóricas de los eslóganes educacionales, pero que doctrinariamente apuntan a un mismo efecto persuasivo integrado por dos tradiciones disciplinarias que se suelen entender como disímiles (Fonseca de Carvalho, 2001). Justamente, la imagen de “lo amatorio” o “de amantes” como característica de la relación entre lector y literatura, cuando se refiere al goce de la lectura, es uno de los sentidos puesto en juego por Barthes ([1970] 1980, [1973] 2014, [1977] 2014) de quien hay que explicitar que su concepción de sujeto es de un sujeto liberal⁴⁷. Y, que su antecedente respecto de sus reelaboraciones del sujeto lector de literatura se encuentran en *S/Z* [1970] (1980), en el que postula las primeras oposiciones entre textos y sus correspondientes lectores, ya que, en realidad, y como otro aspecto importante de la teoría de la lectura de Barthes que se suele soslayar, su centralidad está puesta en la noción de “lenguaje como textos” y aquí es donde radica su distinción. Por ello, es en *S/Z*, y a partir de la lectura de *Sarrasine* de Balzac que Barthes:

[...] establece la dicotomía “textos lisibles/textos escriptibles” (reproduciendo la oposición entre “obra” y “texto”). Así, su lector se constituye como una resignificación del sujeto, del inconsciente lacaniano. Si este inconsciente es un hecho del lenguaje, si el sujeto es lenguaje entonces para Barthes el sujeto está “hecho” en sus textos, es un corpus textual con el que asigna significados plurales y de encadenamientos múltiples e infinitos al “texto escriptible”, ya que éste y no los lisibles son los que permiten leer (Cuesta, 2003: 11).

47 El lector que se postula en estas teorías se basa en modelos abstractos y especulativos construidos en el marco de valoraciones ideológicas particulares. Terry Eagleton ([1983] 1998: 73-113) es quien explica estas concepciones de lector respecto de las nociones de un sujeto liberal que suponen al humanismo liberal como instancia humana superior. Por lo tanto, para estas teorías una buena lectura es la que transforma al *sujeto* en un *lector liberal*: “solo puede ser buen lector quien *ya es -de antemano- liberal*: el acto de leer produce un tipo de sujeto humano que ya se da por descontado [...] Más que reconvertir al lector le transforma en un sujeto mucho más liberal de lo que antes hubiera podido ser. Todo lo concerniente al sujeto lector se pone en tela de juicio en el acto de leer, excepto la clase de sujeto (liberal) a la que pertenece. Por ningún concepto se podrían criticar esos límites ideológicos pues, de lo contrario, el modelo entero se vendría abajo” (Eagleton, [1983] 1998: 101).

En el caso de *El placer del texto* [1973] (2014), Barthes continúa con un planteo similar, pero, en este caso, desarrolla otro par dicotómico, placer/goce, como introdujimos con Díaz Súnico (2005). Mediante un despliegue metafórico fundado en imágenes gastronómicas y sexuales, Barthes reproduce “lo lisible” y “lo escripible” en términos de “malas lecturas” o “buenas lecturas”. Dejarse llevar por las significaciones superficiales del placer de leer supondría lecturas “tragadas”, “consumidas” por el lector; mientras que las lecturas del goce serían aquellas “saboreadas”, “degustadas”. Este lector es un sujeto que “deconstruye”, un lector “psicoanalítico” que libera sus represiones al leer, es decir, al escribir el texto desligado de los atavismos autorales (Cuesta, 2003: 11-12).

De esta manera, la producción metafórica acerca de la lectura de literatura de la teoría de Barthes, ahora basada en la idea de un sujeto supuestamente “deconstruido” o “desubjetivado” de los patrones culturales y sociales del iluminismo racionalista europeo expresados en el canon literario de la literatura moderna tradicional europea (léase especialmente las formas del realismo canónico del siglo XIX), se encuentra claramente estructurada en una distinción de textos literarios según esos cánones, porque “en esta teoría, el texto debe ser producido para otorgar placer al sujeto lector. Éste debe ser buscado, y es en esa búsqueda que se crea el ‘espacio de goce’. El texto debe demostrarle a su lector que lo desea y de allí se desprenderá el goce de la lectura” (Díaz Súnico, 2005: 26). Y este proceso se entiende como superación de aquel placer inicial. Entonces, es *cierta literatura y cierta noción de texto literario* la que lograría el “espacio del goce”. Afirmación que nos reenvía a todas las imágenes topográficas de los términos que asume el eslogan del placer del texto en las tres líneas sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que venimos revisando: bibliotecas de libros de literatura donde acontecen las experiencias; ámbitos de lectura de libros de literatura donde se desarrolla el comportamiento lector; ocasiones, actos, acontecimientos, experiencias para las que la literatura es indecible, porque trastoca, transforma y para ello requieren de espacios desescolarizados, es decir, no pedagogizados ni didactizados⁴⁸.

48 Respecto de lo que sería una “no didactización” de la formación de lectores de literatura, se señala: “Propiciar algo así como un giro didacticista sería confirmar y reproducir la situación actual, o casi. Como sea, no es de ninguna manera lo que trato de proponer. Lo que pienso en realidad es que casos como los que leemos en los escritos de Gerbaudo o de Link, entre otros, demuestran que la estrategia principal es muy simple. Se trata de una decisión inicial capaz, creo, de desatar muchas de las transformaciones cuya demanda está implicada en las protestas precedentes: hay que empezar cambiando el lugar, y prestándole confianza metódica inicial a los efectos que ese cambio produzca. Quiero decir que hay que buscar los modos para pensar, discutir y leer lo mismo que pensamos, discutimos y leemos en las comunidades universitarias de lectura, pero en las comunidades escolares de lectura. Y enmadrar allí eso mismo que hacemos con lo que estén pensado, discutiendo y leyendo los profesores de literatura de las escuelas y sus estudiantes. De hecho se trataría, por supuesto, de cambiar por tanto la actual comunidad de interlocución de la crítica universitaria por otra, una nueva, cuyos perfiles entonces no podrían trazarse aquí más que de modo conjetural. Por supuesto, se trata de algo diferente y hasta opuesto a la ‘transferencia didáctica’ (que no es un sinónimo de su tocaya psicoanalítica), una vieja figura que perdió hace tiempo su prestigio teórico (debido entre otras cosas a su sesgo unidireccional y autoritario) pero no su pregnancia para modelar la ideología

En tal sentido, y como nos detenemos en su análisis en el siguiente apartado, es reiterado encontrar afirmaciones como “todos podemos probar leer lo que sea”⁴⁹ y más específicamente, “todos podemos probar leer lo que sea, como se prueban manjares o, mejor, encuentros amorosos” (Dalmaroni, 2011a: 5). Por ello, resulta bien clara la explicación de Terry Eagleton [1983] (1998) respecto de cómo Roland Barthes articula sus presupuestos y proposiciones en el sistema imágenes anteriormente reseñado. Dice el autor que para Barthes:

El leer es menos laboratorio que *boudoir*. Lejos de devolver al lector a sí mismo en una recuperación definitiva de la propia identidad que el acto de leer ha puesto en tela de juicio, el texto modernista hace estallar la tranquila identidad cultural del lector, en una *jouissance* que para Barthes es a la vez felicidad perfecta del lector y orgasmo sexual (Eagleton, [1983] 1998: 104-105).

Nos interesa recuperar esta idea de un “texto literario” cuyas “propiedades”, hoy definidas desde las más diversas tradiciones disciplinarias -asimismo fragmentadas en pos de sus efectos persuasivos más que elucidarios-, siempre para los discursos educacionales estudiados harían “estallar la tranquila identidad del lector”. Este lema se instaura como nuevo patrón y norma para la conformación de un canon literario escolar “renovado”, a manera de “ejercicio crítico de construcción de una biblioteca contra-cultural”, porque se debe “dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada”, además porque “la noción de literatura como ‘acontecimiento’ o ‘experiencia asocial y asociable’ bien podría orientar una reflexión escolar sobre el problema de la cualidad literaria” (Dalmaroni, 2011a: 8).

Anteriormente, relativizamos el término *renovado* porque más bien en los hechos, como observamos en detalle más adelante, la renovación del canon literario escolar dado especialmente en los años dos mil supuso un ingreso de textos literarios de autores de la literatura infantil y juvenil consagrados por su misma crítica literaria, y que varios de ellos mismos también realizan⁵⁰. Además, lo predominante a la hora de imaginar ‘relaciones’ entre crítica especializada y contextos de enseñanza” (Dalmaroni, 2011a: 4-5).

49 Y se pasa a listar a los siguientes autores: “Shakespeare, Graciela Montes, Voltaire, Borges, Pizarnik, Gustavo Roldán, Quevedo, Sebald, Martí, Ítalo Calvino, Hugo Padeletti, Lezama Lima, Laura Devetach, Rimbaud, Fogwill, Marx, César Vallejo, George Eliot, Lacan, Ema Wolf, Mariátegui, Bram Stoker, Foucault, Juan Rulfo, Primo Levi, Aira, Max Weber, Katherine Anne Porter, Sartre, José Emilio Pacheco, J. G. Ballard, Silvina Ocampo, Melville, Javier Villafañe, Eric Hobsbawm, Tununa Mercado, Moravia, Oesterheld, Stevenson, Bajtún, Perlongher...” (Dalmaroni, 2011a: 5).

50 Uno de los casos más relevantes ha sido el de Graciela Montes en sus múltiples intervenciones tanto como crítica promoviendo las concepciones de “lectura literaria” como en su rol en la política pública, sus recomendaciones de autores y textos y sus propios textos canonizados en los diseños curriculares de distintas jurisdicciones del país. Montes, en el marco del Plan Nacional de Lectura (2001-2008), publicó *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura* (2006b). Es un

hicimos por las tres orientaciones sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que analizamos. De esta manera, se suman otras imágenes que remodelizan las ya clásicas de Barthes y que, a su vez, resemantizan el “frecuentar y amar” la literatura que “utilizados por Lanson hace más de un siglo han tenido un enorme eco en las últimas décadas” (Colomer, 2005: 54). Por ejemplo, respecto del problema del canon y la selección de textos, Dalmaroni (2011a) expone su propuesta superadora del placer del texto en la escuela secundaria:

Y hablo de afección, para buscar una figura crítica que pretende dejar atrás la ecuación “literatura=placer”, otra de las reducciones maniqueas (ocio/trabajo, entretenimiento/estudio) que suelen atravesar la enseñanza de la literatura. El complejo conjunto de experiencias no solo emocionales que se efectúan por la literatura es muchísimo más que “placer”, e incluye cosas muy diferentes al “placer”; al respecto es posible recordar una carta de Kafka, de obvias resonancias arltianas: si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos temer son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro. (Citado en Steiner, 2003:85). Figuras como estas de Kafka son sin dudas útiles para recomenzar a discutir de qué hablaremos cuando hablemos de cualidad literaria (Dalmaroni, 2011a: 8).

El problema es, como hemos explicado anteriormente, que el enfoque de las prácticas del lenguaje, en todo caso, ha tomado la significación del placer del texto en cuanto Barthes lo entiende como una lectura “que se fija en la extensión del texto y no respeta su integridad, sobrevolando o encabalgando ciertos pasajes que se presentan como ‘aburridos’ para reencontrar lo más rápido posible los lugares quemantes de la anécdota, lo que lleva a ignorar las descripciones, las consideraciones, las explicaciones y todos los juegos del lenguaje que el texto presenta” (Díaz Súnico, 2005: 26). Sin

documento mencionado por las distintas perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura (posiblemente solo Petit y Barthes hayan logrado convertirse en cita de autoridad tan recurrente) y ya sus citas en sí mismas son síntesis de los eslóganes pedagógicos dominantes (en principio porque este texto cifró sus principales enunciados: la noción de lector literario o experto, la literatura como práctica extraescolar, la literatura como experiencia transformadora, la literatura como mundos posibles, etc). Por ejemplo: “[El lector] Adopta en cierta forma la posición del recién llegado, del extranjero... Eso que tiene ahí adelante -una escena, un paisaje, un discurso, un relato, un texto escrito...- deja de ser ‘natural’ y toma la forma de un enigma. Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto... pero enseguida el lector acepta el reto. Explora, hurga, busca indicios, trabaja construyendo sentido... Los acertijos le gustan. Entra en el juego de buena gana, con ánimo curioso, tenaz, inconformista... Así es la actitud del lector” (Montes, 2006b: 6). A su vez, en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires encontramos citado este u otro texto de Montes para definir conceptos como lectura literaria, lector o literatura. Finalmente, son sus propios textos los que distintos diseños curriculares estipulan para su lectura. Por ejemplo, el Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo (2008) de la Provincia de Buenos Aires recomienda el cuento “Historia de un amor exagerado” y las novelas *La batalla de los monstruos y las hadas*, *Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre* de Graciela Montes. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>.

embargo, no se trata de que esta fórmula como eslogan de discurso educacional no incluya definiciones del goce de la lectura, así fundamentamos que la idea de “experiencia” y de lo “indecible” también compone los usos del eslogan desde esta perspectiva. Asimismo, la apelación a la lectura como “afección” sumada a su confirmación como “conjunto de experiencias no solo emocionales”, pero en parte entendidas como emocionales, admite la observación que retomamos de Bombini (2007) sobre “las retóricas relativamente posmodernas”, que nosotros llamamos posiciones posmodernas, en cuanto un grupo de producciones no necesariamente autorreconocidas en la didáctica de la literatura pero que sí integran a modo de doctrina los discursos educacionales actuales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Son, en definitiva, fórmulas que resignifican las definiciones barthesianas del goce de la lectura, ya que particularmente también se encuentran atadas a definiciones sobre los textos que lo habilitarían.

Como vimos con Cuesta (2003) la distinción placer/goce se deriva de la anteriormente planteada por Barthes en *S/Z* respecto de los textos lisibles/textos escribibles, y son los últimos los que se corresponden con el goce. De allí, que la conceptualización del lector de Barthes se base en la elaboración de una categoría textual. Por ello, efectivamente, desde estos posicionamientos se jerarquiza una “cualidad literaria”, ya que lo que importa para definir una lectura propiamente dicha - que todavía no acontecería en las aulas y que debiera ser experimentada por docentes y alumnos, aunque difícilmente resistan una definición como categoría textual-, es que la mencionada propiedad caracterice al libro/texto literario que sea leído. Entonces, siguiendo estos razonamientos expresados en la cita de Dalmaroni (2011a), los libros/textos de “la literatura”, cuyas ampliaciones de canon solamente se contemplan si cumplen con ciertos requerimientos, son los que “nos golpean como un puño en el cráneo”, “nos perturban”, o “como un pico helado rompan el mar congelado que tenemos dentro” (nos referimos a las palabras de Kafka evocadas a través de Steiner que recupera el autor). De esta manera, lo explica Graciela Montes:

Creo que la lectura de textos, y en particular la literatura, es una forma de construcción de pensamiento libre especialmente interesante. Apoyo mucho la lectura literaria porque abre a otras maneras del conocimiento, además del aspecto gozoso. En los últimos años se ha insistido mucho en la idea de la lectura placentera, de que leer es un placer, y eso está bien. Hay una erótica en la literatura, tanto para el que escribe como para el que lee. Pero, además, la literatura siempre es una forma de conocimiento del mundo, es una lectura del mundo. Si un maestro coloca esa alternativa en el aula, está ayudando a construir un pensamiento personal que se va a revertir en el modo en que ese chico o esa chica que sale de la escuela y camina hacia su casa -sea cual fuere su casa- mire ese mundo. Porque la literatura alerta, sacude la modorra y la actitud rutinaria de mirar y no ver (Montes, 2006a: en línea).

Nuevamente, hallamos casi todos los tópicos de la lectura de literatura como “construcción de pensamiento” y de “pensamiento personal” que puede “revertir” en como un alumno “mire el mundo”, pues además es “conocimiento” y “conocimiento de mundo”. Pero también, esa lectura de literatura es definida como “lectura placentera”, sin embargo, se destaca su “aspecto gozoso”, como poseedora “de una erótica”, porque “la literatura alerta, sacude la modorra y la actitud rutinaria de mirar y no ver”. En el mismo sentido, encontramos caracterizaciones sobre el conjunto de la literatura infantil que persiguen efectuar diferenciaciones hacia su interior en cuanto a sus posibles “cualidades” para los lectores. Por ejemplo, Cecilia Bajour (2009) especialista en crítica de literatura infantil afirma:

Si ponemos en diálogo la elección de textos desafiantes con modos de leer también desafiantes, los géneros literarios que se caracterizan por la incertidumbre o por la ausencia de cierres tranquilizadores suelen poner a prueba la predisposición y flexibilidad de los adultos hacia la escucha de la zozobra (Bajour, 2009: en línea).

Por lo tanto, aunque “ya desde las décadas de 1960 y 1970 [...] el debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que ‘literatura’, es a ‘leer literatura’” (Colomer, 2005: 36-37), para estos posicionamientos que actualizan concepciones de las teorías de la lectura de aquellos años respecto del significado de leer, en realidad de la barthesiana, su opción continúa siendo por “la literatura”. Es decir, que se dirimen, ahora, por aquellos libros/textos que cumplirían o no con los requerimientos necesarios para los efectos que producirían en los lectores. Como explicamos con Eagleton a propósito de su análisis de la teoría de la lectura de Barthes: se considera que hay literatura que hace “estallar la tranquila identidad del lector” (Eagleton, [1983] 1998: 105). De esta manera, las diferenciaciones entre los libros/textos de “la literatura” que lograrían esos “golpes al cráneo, perturbaciones, picos helados que rompen mares helados del interior de los lectores, que los sacan de su modorra, de actitud rutinaria de mirar y no ver, que los desafían, ponen en incertidumbre y zozobra”, y los que no, dan continuidad a la distinción entre los textos lisibles y escriptibles que, a su vez, son los del placer y del goce. Respecto de esta última oposición dice Díaz Súnico (2005):

[...] el texto de placer, que contenta, proviene de la cultura reproduciéndola, incorpora los temas, las problemáticas, los personajes y la realidad de sus lectores (como la mayor parte de la literatura infantil y juvenil); y el texto de goce, que provoca, desacomoda y desafía al lector, valiéndose de una representación que

no está ligada a su objeto. En palabras de Barthes (1989, p.71): “En términos zoológicos se dirá que el lugar del goce textual no es la relación de la copia y del modelo (relación de imitación), sino solamente la del engaño y la copia (relación de deseo, de producción)” (Díaz Súnico, 2005: 26-27).

No es casual que la autora ejemplifique los textos del placer con “la mayor parte de la literatura infantil y juvenil”⁵¹, pues desde los años noventa se presenta como el gran problema de discusión respecto del canon en el sentido de discriminar hacia el interior de su gran producción como literatura de mercado qué autores y qué textos serían aquellos que se corresponden, en suma, con los atributos de los textos del goce. Esto es cuáles presentan un “valor literario” en los términos de “provocación”, “desacomodación” de los lectores. De la siguiente manera, Montes expresa las líneas de la mencionada discusión:

No creo que todos los libros sean igualmente interesantes, ni que todos lleven a más lectura. Un libro con un pensamiento detrás, que tiene muchos sentidos, con imágenes contundentes, deja una huella más profunda. Pero algunos textos casi no propician lectura. Digamos así: en el mundo cada uno hará su camino con las ocasiones de lectura que se le presenten. Pero pensemos en la escuela. Si la ocasión será que un chico lea diez libros, yo diría que sean diez que valgan la pena porque, ¿dónde y cuándo va a tener otra ocasión? La escuela tiene ciertas obligaciones, entre otras, hacerse cargo de que es la gran ocasión de lectura para la mayor parte de los chicos (Montes, 2006a: en línea).

El libro “tiene el pensamiento”, “tiene muchos sentidos” e “imágenes contundentes”, la última cualidad en clara referencia a la literatura infantil y, en consecuencia, obrará para la “gran ocasión de lectura para la mayor parte de los chicos”. De esta manera, no se trata de qué pensamiento posean los lectores estudiantes de las escuelas, qué sentidos les otorguen a los libros o qué imágenes prefieran. Y

51 Las particularidades que asume el debate en nuestro país sobre la literatura infantil y juvenil, o también llamada para niños y jóvenes, excede los fines de la presente investigación. En el recorte del problema en función de lo que aquí interesa puntualizar, es pertinente traer parte de los análisis que realizan Elena Stapich y Mila Cañón (2011), ambas reconocidas especialistas sobre el tema, respecto de las controversias que actualmente signan al campo: “El juego entre los distintos cánones es inevitable en el campo literario, editorial y escolar cuando los agentes mueven las piezas; el abanico de posibilidades que sugieren está inserto en un ‘proceso’ que se ‘inventa’ o se construye a través de las elecciones de los agentes sociales involucrados; en medio de la disputa, los niños quedan atrapados, ya que no son los destinatarios directos de los libros escritos para ellos” (Stapich y Cañón, 2011:4). Y en otro momento del mismo artículo, se afirma: “Estas cuestiones -particularmente rípidas por la asimetría de la relación niño/adulto, por la indefensión con la que el niño recibe estos mensajes- pueden resonar como provenientes de tiempos lejanos, ya superados. Pero hay conflictos que no se superan, solo se modernizan. Hoy por hoy la mayoría de los adultos rechazaría un cuento abiertamente moralizante. Pero se inclinaría, quizás, por uno políticamente correcto [...] La literatura infantil al servicio de los adultos no solo no es literatura, sino que, además, es hipócrita, al sostener pautas en las que la misma sociedad no cree, e ineficaz, por cuanto la educación de los niños requiere más de buenos ejemplos que de discursos bienintencionados. En efecto, volver a pensar la infancia desde los discursos que la sostienen, la construyen y la controlan permite, desde luego, poner en evidencia que queda un camino por recorrer en esta relación desigual que a veces se sumerge en la indiferencia y otras en el abandono” (Stapich y Cañón, 2011: 11).

como lo hemos explicado anteriormente, tampoco importa respecto de los lectores, los niños, porque son nominaciones que exhiben, de nuevo, la elaboración de categorías abstractas y universales en cuanto remanentes de categorías de lectores como entidades textuales. Los libros/textos de literatura “interesantes” como reminiscencias de las “grandes obras”, noción que supuestamente ya había sido superada en aquellas teorías de la lectura de los sesenta y setenta, en su etapa posterior, y que por el contrario se halla resemantizada tanto en Iser [1976] (1987) -en este caso de manera expresa- como en Barthes [1973] (2014) -en este otro a modo de eufemismo-, son los que logran el estatus “de calidad”. Esta última, se presenta como otra de las adjetivaciones que aparecen utilizadas y hacen sistema con las diferenciaciones de “la literatura”, que hemos estado analizando. Así lo explican Mirta Castedo y Mirta Torres, referentes del enfoque prácticas del lenguaje:

Por una conjunción de transformaciones tecnológicas de los procesos de edición y de comercialización, por un lado, más el estallido de la producción literaria destinada a los niños de la mano de autores, ilustradores y otros artistas plásticos de todo origen, el panorama de los libros para niños es actualmente muy diferente al que conocíamos décadas atrás. Hace tres décadas, aún se pensaba, predominantemente, que para enseñar a leer y a escribir hacía falta contar con buenos libros de texto o de lectura para luego pasar a los “libros de verdad”. Hoy, la producción es tan abundante, diversa y de tal calidad que no necesitamos pensar en esos libros sino cómo seleccionar los mejores acervos para las aulas y las escuelas porque es perfectamente posible combinar calidad literaria y propósitos didácticos [...] Hay “verdaderos libros” -obras de arte, auténtica literatura, libros de divulgación- que sin ser artefactos didácticos son especialmente adecuados para el inicio. Las imágenes permiten anticipar enunciados, la disposición en las páginas invitan a poner en correspondencia lo que se lee con lo está escrito, las marcas de edición destacan en lo escrito segmentos de lo dicho, otras resaltan segmentos que se repiten, etc. Y esto sucede en todos los géneros: lírica, teatro, narrativa y textos informativos de todo tamaño y especie. Ante semejante disponibilidad de materiales, ¿por qué poner en las aulas de los más pequeños materiales que no representan ninguna tradición cultural? (Castedo y Torres, 2012: 619).

La extensa cita resulta pertinente para avanzar y, a partir de ahora, volver a visibilizar aquello que tanto el enfoque de las prácticas del lenguaje, sociocultural, y la posición posmoderna entienden como “la literatura” y “el canon” que le correspondería para afincar en las escuelas sus fórmulas asertivas respecto de esa enseñanza de la literatura y formación de lectores que coinciden en orientar a través de las maneras en que recrean, cada uno a su manera pero como cuerpo doctrinario, los eslóganes al respecto en sus discursos educacionales. Para las autoras, la literatura infantil (y agregamos juvenil, como analizamos en el siguiente apartado) “de calidad”, en suma, es un “objeto estético”, es “arte” y, por ello, es garante de la “tradición cultural”, esto es de “la cultura”. Recordemos que Bombini (2007) desde el enfoque sociocultural apela constantemente a que “la literatura” es “la tradición cultural” (y que como vemos a continuación también insiste con la literatura infantil

consagrada por su crítica literaria local). También recuperemos que Montes (2006a), claramente más atravesada en sus definiciones por la posición posmoderna, defiende (eludiendo cualquier sospecha de conflictos de intereses) a la literatura infantil que más brevemente caracteriza al mismo modo que Castedo y Torres (2012). En tal sentido, se trata de toda una redefinición de:

La formación de la capacidad interpretativa, defendida ya desde las décadas de 1960 y 1970, [que] integra ahora el disfrute del texto, tal como lo defiende Reis cuando mantiene que “anulada la hiperbolización de la teoría, la enseñanza de la literatura recupera el texto literario como entidad que llama al goce estético” y cuando cita a Steiner para sostener esa recuperación de la “presencia real” de la literatura en la enseñanza⁵² (Colomer, 2005: 36).

Si volvemos a recuperar los cuatro conceptos programáticos para la enseñanza de la literatura en la Argentina, formulados en *La trama de los textos...*, esto es *literatura, lectura, teoría literaria y canon* resulta evidente que todas sus resignificaciones actuales apuntan a hacerlos conjugar en una idea de *la* literatura como garante de *la* cultura y *el* pensamiento. Básicamente, respecto de la biblioteca-canon de esa literatura caracterizada con “capacidades para transformar a los sujetos”, esto es llevarlos a otro estatus social en el que “realmente” accedan a “frecuentar y amar” a “la literatura” y, con ello, el Estado se garantice la formación de cierto tipo de “ciudadano”. Como vemos más adelante, se trata de selecciones de una literatura sobre todo europea ya clásica, tanto en la escuela como en la universidad⁵³,

52 La cita de Steiner que sigue es: “Cualquiera que sea su talla, el poema habla en voz alta, proclama, le habla a alguien. El significado, los modos existenciales del arte, la música, la literatura son funcionales en el interior de la experiencia de nuestro encuentro con el otro” (Steiner en Reis, 1997: 116; citado en Colomer, 2005: 36).

53 Los desarrollos de Petit (2000, 2001, 2003, 2008, 2014, 2015) han sido incorporados a los marcos interpretativos de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, principalmente, en sus concepciones relativas a la literatura como “constructora de subjetividad”. En este proceso la noción de canon literario es central ya que, en este marco, o bien *no todo es literatura o no toda literatura produce subjetividad*. Facundo Nieto (2010, 2011, 2012, 2012-2013, 2013, 2014), docente-investigador de la Universidad de General Sarmiento, y que ha revisado críticamente las contradicciones de los postulados socioculturales de Gustavo Bombini (entre ellos señalando sus ambigüedades entre las propuestas teóricas y las prácticas de enseñanza) es uno de los autores que recurre -posiblemente en contradicción con sus propios fundamentos críticos- a esta concepción: “La literatura desempeña aquí un papel fundamental, y no solo en la incorporación de los sujetos al patrimonio de la ‘cultura adulta y universal’. Porque si nuestra preocupación no es tanto la incorporación de los alumnos a ese patrimonio como la construcción de su propia identidad a través de las lecturas, aun así no deberíamos fomentar en la escuela el reconocimiento de lo mismo; deberíamos recordar que, como señala Michèle Petit -una intelectual a la que difícilmente pueda acusarse de asumir posicionamientos etnocentristas-, la subjetividad se construye en el encuentro con la cultura ajena” (Nieto, 2010: 135-136). Más allá de una serie de especificaciones que podríamos hacer (la homologación del canon universitario con el canon escolar, por caso) encontramos el uso de “cultura adulta y universal” que es recurrente en las perspectivas dominantes, en cuanto manera de entender *una* tradición selectiva de la literatura que no deja de entramarse en toda una serie de polémicas y conflictos sociales a considerar. Por ejemplo, cabría preguntarse cuál es *nuestra* cultura y *nuestra* tradición respecto de *la* literatura. Por nuestra parte, sostenemos que no demos homologar distintos cánones, y mucho menos con el par “adulta” y “universal”, ya que se trata de un problema que debe historizarse y que no puede construirse en abstracto, sino en sus condiciones de producción sociales y culturales: por un lado, reconstruyendo cuál es el canon concreto de trabajo escolar y, por otro lado, dando cuenta de los conflictos y polémicas

basta como ejemplo el caso del mismo Kafka anteriormente mencionado, entre tantos otros, y de la literatura infantil y juvenil consagrada por su crítica literaria local.

Esta síntesis, asume las características de los eslóganes educacionales y puede expresarse hoy tanto en recomendaciones de esta literatura para “ciertos grupos de alumnos caracterizados por sus bajas competencias lingüísticas y por su escasa predisposición cultural para acercarse a la literatura” (Bombini, 2015: 23), o porque “es reconocido el valor de la lectura literaria como vía de acceso a mundos posibles de ficción y a imágenes poéticas a través de las palabras que tienen la particularidad de llamar la atención sobre sí mismas” (Siro, 2002: 81). También, “la literatura” como insistentemente tanto el enfoque de prácticas del lenguaje, sociocultural y la posición posmoderna designan con los “valores” (cualidades, atributos, etc.) que venimos explicando y aquí, particularmente, la refuncionalización en eslóganes educacionales de los conceptos programáticos de “teoría literaria” y “canon”, es expresada por la misma Petit cuando afirma:

Muchos adolescentes releen incansablemente a Harry Potter o a Betty Mahmoody y su recorrido se vuelve circular hasta cuando dejan de leer. O también ocurre que una vez han alcanzado una experiencia esplendorosa, luego no encuentran aparentemente nada más sobre lo cual se les pueda hablar. Otros, por el contrario, dan un salto como en el caso de Daoud que de lector de Stephen King pasó a ser un apasionado de... Faulkner, Kafka o Joyce (Petit, 2014: 165).

De esta manera, los best-sellers son presentados como aquellos libros que no permiten a los jóvenes lo que “la literatura” sí. Esto es:

[...] la elaboración del sentido, la posibilidad de construir otro espacio, otro tiempo, otro lenguaje, para, de este modo, dejar a los adolescentes cierto margen de maniobra que les permita simbolizar una verdad interior, secreta, que les dé la opción de darle forma a su experiencia y descubrirse y, algunas veces, poder reparar alguna cosa rota en su interior al relacionar la lectura con su propia historia o con la de otros (Petit, 2014: 157).

“La literatura”, entonces, posibilita “la elaboración del sentido”, “simbolizar una verdad interior, secreta”, para “darle forma a su experiencia y descubrirse” y “poder reparar alguna cosa rota en su interior”. Nuevamente, se trata de la formulación en la que se implican literatura y pensamiento sobre los distintos modos de construcción de ese canon. No se puede dar por sentado *una* tradición cultural cuando uno de los grandes temas, en parte central de la producción crítica del siglo XX -la antropología social, el marxismo, los estudios culturales, etc.-, ha sido el debate centro/periferia en términos de producción de conocimientos. Estas consideraciones son importantes para estudiar las implicancias de la noción de “construir la identidad” de niños y jóvenes a partir de *un* canon literario comprendido como “la cultura adulta y universal”.

como explicación axial de la lectura en cuanto experiencia. Por ello, se afirma que la opción por “la literatura” también podrá “reparar” carencias o el déficit cultural de aquellos alumnos, tal como se expresa en la anterior cita de Bombini (2015: 23), que, asimismo, son entendidos como cognitivos o de elaboración del pensamiento. “Carencias” o “déficits culturales” que no solamente se definen desde la lógica del eslogan educacional por la ausencia de experiencias de lectura con “la literatura”, sino además por consumos culturales de los niños y jóvenes cuyas características los condenarían a situaciones de exclusión social. En la misma línea de Petit (2015), Bombini (2007) relata cómo se llevaron a cabo actividades de lectura en la provincia de Salta, destacando el caso de “una escuela ubicada en una región de escasa población y con grandes carencias económicas” (Bombini, 2007: 3). En ella, “la bibliotecaria lleva adelante una serie de estrategias de promoción gracias a las que logra interesar a los alumnos en la lectura de textos de literatura infantil” (Bombini, 2007: 4). En tal sentido, el autor resume en la voz de una maestra: “Leer estos libros nos hizo disfrutar de lo lindo que es la buena lectura, pues al hacer esto dejamos de ver televisión y de ese modo, los chicos se entusiasmaron en leer algunos libros que por suerte son muy interesantes y adecuados para su edad. Descubrimos que la lectura en familia nos permite estar unidos” (Bombini, 2007: 4).

Los best-sellers, ahora la televisión, pero también la música que transitan los jóvenes, en relación con su supuesta condición de obstaculizar las bondades de “la literatura” en los términos antes planteados por las versiones de los discursos educacionales que venimos analizando, son argumentos fácticos de sus “tesis”, en ningún caso validadas empíricamente al menos de manera rigurosa sobre algún tipo de trabajo de campo y con muestras más abarcativas que lo que dice un joven o una maestra⁵⁴. Ya que, si experimentan (se desprende “solamente”) la lectura de la literatura:

54 Como explica Carolina Cuesta (2003), en los trabajos de Petit (2001, 2003) no se registran análisis de experiencias concretas de lectura (Cuesta, 2003: 36), sino que esta autora se preocupa por cómo la literatura transforma la subjetividad de los lectores y, por lo tanto, generaliza y recorta a los lectores que estudia según este interés: “Una vez más la inversión sucederá, gracias a la lectura. Y no cualquier lectura; se trata de grandes escritores” (Petit, 2001: 34). Por caso, uno de esos lectores que analiza es Daoud, de origen senegalés, que según la autora empezó leyendo a Stephen King pero que logra superarlo por la lectura de los grandes escritores (Petit, 2014: 165). En realidad como muestra Cuesta hay un sesgo en el mismo modo de presentar los mismos comentarios que el joven le expresa y documenta en su investigación ya que Daoud lejos de quedar fijado en esa lectura de “los grandes escritores”, lee de un modo distinto “al modo en que comúnmente la élite letrada las supone”: “no lee en forma completa ‘esos librotos gordos’ cuya extensión pareciera cansarlo de antemano, tampoco da cuenta de sus títulos y de sus autores, sino que lee sus resúmenes, algunas de sus líneas, sus primeras páginas” (Cuesta, 2003: 38). Para Petit lo importante es esa lectura liberadora que no deja de ser más una proyección del investigador que las lecturas concretas de los jóvenes presentados. En este sentido, Cuesta señala que Petit “reutiliza conceptualizaciones de Michel de Certeau (2000) para desagregar esa ‘lectura privada’ y esa ‘lectura pública’ que, para la antropóloga, en relación con el segundo caso, siempre estará ligada a una determinación social. Así, la ‘lectura pública’ es aquella que encadena a los sujetos a sus atavismos culturales de origen, y ‘la privada’ es la que les garantizaría un camino hacia la liberación de esas lecturas del disciplinamiento” (Cuesta, 2011: 258-259).

De esta forma los adolescentes accederán a otras figuras identificatorias diferentes a ciertas estrellas de hard o tal rapero violento para los chicos, o a tal víctima de violación o rapto para las chicas, mediante el acceso a bienes culturales distintos a las imágenes saturadas de violencia y poderío a las cuales los remiten gran número de medios o de juegos electrónicos. De esta forma los adolescentes conocerán que otros también han experimentado los mismos temores y han sabido transformarlos en obras de arte o en obras científicas, todo lo cual expresa también una forma de tomar un lugar en la sucesión de las generaciones humanas (Petit, 2014: 166).

Así, se refuerza por oposición (“la literatura” vs. “los best-sellers, la televisión, ciertas estrellas del hard y el rapero violento”) el canon de la literatura, de “las obras literarias” (Petit, 2014: 159) que sí y solo sí hará a “la transformación de las pulsiones destructivas” y a “la construcción de una identidad singular, mediante la apertura a nuevos círculos de pertenencia distintos a los definidos por el parentesco, la etnia, la religión o el entorno local” (Petit, 2014: 159), porque:

No se trata de que la literatura pueda liberar al mundo de sus desórdenes o de sus violencias o baste para la instauración de una personalidad democrática o respetuosa de los otros -no somos tan ingenuos-. Sin embargo, ¿algunas veces puede la literatura contribuir a que los adolescentes se orienten más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia? (Petit, 2014: 159).

Como señala Colomer aquello que fundamentalmente signa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la actualidad, tanto en la producción europea -y nosotros agregamos-, como en las apropiaciones constantes que los enfoques de las prácticas del lenguaje, sociocultural y la posición posmoderna nacionales realizan de sus desarrollos, es la convicción sobre una “educación literaria”, en cuanto contribuye “a la *formación de la persona*” y que “aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad”, porque también “ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad *social y cultural*” (Colomer, 2005: 38). La autora, señala que esta refuncionalización de la enseñanza de la literatura entendida como *formación de lectores* supone la asunción, por parte de las perspectivas que la orientan y legitiman, del concepto del *sujeto posmoderno*, porque se acentúa “la visión relativista del mundo a partir de una observación descentrada del individuo, de manera que éste nos es visto como producto de una conciencia individual, sino como un proceso, siempre en perpetua construcción, contradictorio y abierto al cambio” (Colomer, 2005: 38). Sin embargo, continúa problematizando que si bien esta noción de sujeto posmoderno se ingresa a los estudios sobre enseñanza de la literatura a partir del “placer de la lectura”, sus resemantizaciones sobre “el supuesto de que leer es algo gratuito enlaza, quizás paradójicamente, con la idea humanista de la lectura”, ya que se debe aceptar que más allá de sus restricciones los parámetros de la antigua educación moral se

referenciaban en una “dimensión colectiva” de la lectura que se ha abandonado por otra cuyos “objetivos ahora más sentidos se limitan a experiencias estrictamente individuales”. Por ello, la “esperanza educativa parece depositarse solo en los libros, en las lecturas que, quizás, paso a paso, llevarán a los jóvenes hacia otras lecturas más complejas” (Colomer, 2005: 55-56).

Desde nuestro punto de vista, y como manera de focalizar en los intereses de la presente investigación, creemos que la revisión antes reseñada acerca de qué concepción de sujeto se entrama en las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores de la Argentina actual, y que las hace coincidir, aunque ya hemos visto que sus procedencias disciplinarias sean distintas, requiere de un mayor grado de análisis. Es decir, que si volvemos a las fundamentaciones que efectuamos anteriormente sobre las utilidades de los conceptos de placer y goce de la teoría de la lectura de Barthes [1973] (2014) y a cómo constantemente se los reelabora en los eslóganes de los discursos educacionales para tal fin como “experiencias de lectura literaria” en cuanto posibilidad de “transformación” de los estudiantes hacia formas “superadoras” de sus “culturas”, sus “pertenencias sociales” y “pensamientos”, en realidad no estamos frente a una paradoja, sino frente a continuidades de la racionalidad moderna como característica sustancial de los discursos educacionales propiamente dichos. Tal y como lo explica Fonseca de Carvalho (2001) resulta difícil que los discursos educacionales no estén permeados por las concepciones de sujeto y conocimiento de Jean Piaget, más allá de que sus autores o productores no tengan aparente conciencia de ello, o supongan que no las asumen. Pues, son las fuerzas retóricas persuasivas de eslóganes como “el niño construye su propio conocimiento” o de sus reformulaciones “en apariencia más sofisticadas” como “el alumno es sujeto de su propia formación” lo que validan que la “imagen sugerida por Piaget en sus escritos sobre el conocimiento y el desarrollo psicológico parece haber influenciado profundamente los discursos pedagógicos actuales que recurren a ella” (Fonseca de Carvalho, 2001: 105)⁵⁵. Así, continúa el autor, el uso habitual de la imagen de la “construcción de conocimiento”, y todas sus consecuentes “construcción del pensamiento”, “construcción de la persona”, agregamos, “construcción de la subjetividad” responde a la “perspectiva muy característica de esa mayor parte de la epistemología moderna clásica, en la cual el problema del conocimiento es analizado a partir de la formación -y de los problemas de la adecuación de la representación- en una *mente individual* y aislada” (Fonseca de Carvalho, 2001: 107)⁵⁶. De tal manera, “el problema del conocimiento objetivo está ligado a la

55 La traducción es nuestra. En el original: “imagem sugerida por Piaget em seus escritos sobre o conhecimento e o desenvolvimento psicológico parece ter influenciado profundamente os discursos pedagógicos atuais que a ela recorrem...”.

confiabilidad de las *representaciones mentales* de un *individuo*, y no la creación y al uso colectivo de conceptos y procedimientos de *lenguajes públicos*” (Fonseca de Carvalho, 2001: 107)⁵⁷.

Como documentamos en todo este apartado, los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores siempre afirman que en la lectura de la literatura se construye “experiencia, sentido, conocimiento, pensamiento”. Siempre se trata de una acción individual y en singular que, de hecho, debe “transformar” al alumno para que logre “trascender”, en definitiva, algún orden de su situación social y cultural de origen, también etaria, cuando se refiere a los jóvenes y “sus pulsiones destructivas” (Petit, 2014: 159). También hemos reseñado cómo estas imágenes, constantemente enlazan con la idea de que ese acto de leer en cuanto “trascendencia del sujeto hacia otro estado superador” incluyen a la “cognición” y al “pensamiento”. Entonces, hemos fundamentado, cómo estos discursos educacionales actualizan, en realidad, esas epistemologías modernas clásicas que Fonseca de Carvalho reúne en sus explicaciones en cuanto:

En esos estudios se toma, por lo tanto, como punto de partida la noción de que el conocimiento resulta de las operaciones privadas de la mente del individuo que, por medio de sus actividades y experiencias con el mundo de los objetos exteriores, elabora -con mayor o menor objetividad y seguridad- sus conceptos y sus representaciones sobre ese mundo, así como las estructuras cognitivas capaces de ordenarlo y aprenderlo (Fonseca de Carvalho, 2001: 107-108)⁵⁸.

Nos interesa puntualizar que en términos de los eslóganes de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, objeto de nuestro análisis, resulta fundamental explicitar que la afirmación de una idea de sujeto como *mente individual* que realiza *operaciones privadas por medio de sus actividades y experiencias con el mundo de los objetos exteriores* es concordante, o casi igual, a convalidar que mediante la lectura de los libros de la literatura se elabora un tipo de “pensamiento” acorde con “la cultura” que ofrece “la literatura” a través del “contacto” con sus libros/bibliotecas. Y que es tal porque permite *ordenar y aprender* ese mundo. Se trata de un

56 La traducción es nuestra. En el original: “perspectiva, muito característica da maior parte da epistemologia moderna clássica, na qual o problema do conhecimento é analisado a partir da formação -e dos problemas da adequação da representação- em uma *mente individual* e isolada”.

57 La traducción es nuestra. En el original: “o problema do conhecimento objetivo está ligado ao da confiabilidade das *representações mentais* de um *individuo*, e não à criação e ao uso *coletivos* de conceitos e procedimentos de *linguagens públicas*”.

58 La traducción es nuestra. En el original: “Nesses estudos, toma-se, portanto, como ponto de partida, a noção de que o conhecimento resulta das operações privadas da mente do indivíduo que, por meio de suas atividades e experiências com o mundo de objetos exteriores, elabora -com maior ou menor objetividade e segurança- seus conceitos e suas representações sobre esse mundo, assim como as estruturas cognitivas capazes de ordená-lo e aprendê-lo”.

aprendizaje de ese *mundo exterior* sobre el que se *elaboran conceptos y representaciones* siempre *objetivas*, aunque de menor o mayor grado. Un *mundo exterior* constituido materialmente por los libros de la literatura y simbólicamente por la cultura definida como *otra* distinta a la del alumno (la literatura europea y la literatura infantil y juvenil “de calidad”), en cuanto portadora de conceptos y representaciones objetivas y, por ende, superior a la de los best-sellers, la televisión, el hard rock y el rap. Así, se postula que la escuela es el espacio que debe ofrecer esos objetos exteriores, de nuevo, “la literatura” mediante sus libros, para que los jóvenes como individuos realicen otras experiencias que solo ellos posibilitarían:

Sin duda, es la escuela la que todavía puede estar poniendo de relieve frente a adolescentes y jóvenes, recuperando, volviendo visible cierta dimensión de la experiencia social, cultural y pedagógica que es específica de su dominio, aquello que no se presenta en la experiencia cotidiana de los adolescentes y jóvenes; en este sentido, la escuela hace diferencia, enseña lo que no es habitual, pone a disposición ciertos bienes culturales propios de la cultura letrada, del campo del conocimiento científico, social y de la producción artística. La huella posible de la escuela en la vida de nuestros alumnos es potente y específica, pues como sostiene el crítico literario italiano Remo Cesarani, la escuela es “para muchos jóvenes la única verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida” y “para muchos otros, en todo caso se trata de una relación fundante y condicionante (Bombini, 2006b: 109).

Y, en otro trabajo más reciente, se señala de manera similar que:

[...] les propongo pensar en los comienzos de siglo XXI, en los años 2000, como el momento en que en muchos países de la región, incluida la Argentina, se comienza a revisar ese dogma de los tiempos pragmáticos del neoliberalismo, y volvemos a ejercer aquello que la antropóloga francesa y estudiosa de la lectura, Michèle Petit, menciona como “el derecho a la metáfora”. La educación, entendida como un derecho ciudadano, incluye a la literatura como un bien y una tradición cultural que tiene a la escuela como su repositorio y como su espacio de reproducción más potente (Bombini, 2015: 21).

En estas dos citas algo extensas de dos trabajos de Bombini publicados en un lapso de casi diez años, se hallan condensadas las síntesis que venimos abordando antes respecto del “valor formativo” de “la literatura”, tanto para los enfoques de prácticas del lenguaje como sociocultural, como para la posición posmoderna: “la literatura” es un “bien cultural” que ofrece “aquello que no se presenta en la experiencia cotidiana de los adolescentes y jóvenes” y es la escuela la que debe ponerla a “disposición” como bien propio de la “cultura letrada”. Asimismo, la literatura es conceptualizada como “derecho a la

metáfora”⁵⁹ (otra reformulación de sus “capacidades para el pensamiento”) y es homologada, en tal sentido, como “derecho ciudadano”. Aquí, se ingresan dos aserciones que son muy significativas tanto para los documentos de la política pública y, en parte por sus efectos persuasivos como eslóganes de discursos educacionales, como para las producciones de colegas dedicados a la formación docente (cuestión que desarrollamos en el siguiente apartado). Decíamos, dos aserciones “cultura letrada”, que también suele presentarse como “cultura escrita” y “derecho ciudadano”, otras veces, “formación de ciudadanos”, que se presentan expresamente como objetivos pedagógicos de la escuela. De hecho, ya en los noventa encontramos este tipo de afirmaciones en el artículo de Delia Lerner que ya hemos citado:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, 1996: 1).

En la enumeración que realiza la autora volvemos a encontrar la idea de que leer literatura es “adentrarse en otros mundos posibles”, pero ahora equiparada a “indagar la realidad” a través de una

59 El “derecho a la metáfora” es uno de los eslóganes que la producción sobre enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina recupera de manera reiterada de los trabajos de Michèle Petit. Se supone que los niños y los jóvenes de las periferias urbanas viven en un estado simbólico más “precario” -concepto de pobreza/carencia donde se homologa lo material y lo cultural- que aquellos de otras clases sociales que han accedido no solo a los diversos niveles educativos sino, principalmente, a un “contacto directo” con la literatura. En este sentido, como los niños y los jóvenes de la periferia son “sujetos aculturados”, la literatura los “subjetivará”. En particular, se observa esta apelación en ocasionales trabajos en barrios de la periferia, donde el discurso didáctico extrema estas premisas. Por ejemplo, Cristina Blake y Sergio Frugoni, inscriptos en la perspectiva sociocultural de Bombini, han desarrollado un proyecto de extensión desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) en las periferias de la ciudad de La Plata donde actualizan esta concepción anteriormente revisada. El proyecto fue inscripto bajo los nombres “Lectura y producción de diversos objetos culturales: Vías para la reconstrucción subjetiva y transubjetiva en contextos vulnerables” (2013-2014) y “Literatura, juego y mediación. Construyendo infancias” (2014-2015). En este marco, Blake produce un trabajo (basándose en Petit y Bombini) donde asume explícitamente la noción de “derecho a la metáfora”: “El desafío fue y sigue siendo incluir a todos en el ‘derecho a la metáfora’ -diría Michel Petit- especialmente pensando que los chicos de 2 a 13 años con quienes hemos trabajado en los talleres fueron víctimas directas de la terrible inundación que azotó a la Ciudad de La Plata, el 2 de abril del año pasado” (Blake, 2014: 1). Y describe a la población del barrio del siguiente modo: “En este contexto nos acercamos, miramos, registramos etnográficamente lo que sucedía entre ellos y nosotros, los docentes y alumnos voluntarios de la Universidad. Allí, la palabra muchas veces parecía enmudecida, amordazada entre los golpes, las amenazas, los empujones, las cicatrices, los moretones o los insultos que replicaban voces de adultos. Había claramente marcas en los cuerpos de una infancia insultada, de una infancia que se resiste a ser fabricada como objeto (Meirieu, 1998) y así comprobamos que (citamos) ‘Lo más complicado son los lunes por la mañana, los chicos llegan con la violencia familiar del fin de semana’- dice Mónica (coordinadora multifuncional que trabaja hace veinte años en la Casita y vive en la villa) refiriéndose a las mamás de los chicos como ‘víctimas de la violencia de género’” (Blake, 2014: 2). Este es un barrio que ha sido parte de nuestro trabajo de campo y donde comenzamos hace años nuestra investigación. No es que en el barrio no existan hechos de violencia y de violencia de género (como, por otro lado, en todo barrio y en toda clase social). El problema es solo ver los niveles de reproducción y de pobreza y no ver los niveles de resistencia y creatividad, para asumir, desde una mirada que justamente por ello en nada es etnográfica, que la pobreza material supone pobreza simbólica.

enumeración que, además, suma la sentencia de que también es “asumir una postura crítica”. Todas estas atribuciones al acto de leer literatura concluyen en el hecho de que significaría para los estudiantes “sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. Colomer (2005) explica que las “formulaciones oficiales” (esto es de la política educativa) tales como “educación moral y formación del gusto” que antes de los debates de las décadas del sesenta y setenta se asociaban a una enseñanza de la literatura como transmisión de la “cultura patrimonial”, fueron reemplazadas “por expresiones como el *placer de la lectura* o la *maduración personal*” (Colomer, 2005: 54). Y agrega en nota al pie:

También se les añadieron nuevas dimensiones, como el *espíritu crítico* o el derecho a la lectura en la *formación de ciudadanos*. Estos dos últimos conceptos nos recuerdan la función de la literatura como aprendizaje interpretativo del mundo, pero se asocian a un nivel más amplio de dominio del lenguaje y, más específicamente, del lenguaje escrito. Es el sentido que aparece a menudo en el discurso educativo en defensa de los sectores socioculturales más débiles o de países con graves problemas de alfabetización y que remiten a menudo a la frontera difusa entre leer y leer literatura aludida anteriormente (Colomer, 2005: 54).

Dice la autora que los conceptos de “formación del espíritu crítico” y el “derecho a la lectura en la formación del ciudadano” del “discurso educativo en defensa de los sectores socioculturales más débiles o de países con graves problemas de alfabetización” no apela a una noción de “aprendizaje interpretativo del mundo” sino a un “dominio del lenguaje escrito” abonando a la “frontera difusa entre leer y leer literatura”. En relación con los análisis que venimos presentando creemos que respecto de los discursos educacionales que articulan los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, no se trata de fronteras difusas. Por el contrario, se afirma con suma claridad que “la lectura de literatura” es la que proveerá a los sectores considerados “más débiles” en términos “socioculturales” de esa “cultura letrada/escrita” o de ese “lenguaje escrito” que, dada esa condición, no poseerían. De esta manera, también hace sistema la formulación que observamos antes sobre la literatura como “bien cultural”⁶⁰. Por ejemplo, en la siguiente declaración de Petit:

60 El problema de presentar a la literatura como un “bien cultural” es que borra su historicidad, sus dispositivos de legitimación, las distintas concepciones sobre la misma, sus entramados ideológicos y políticos, los actores que se apropian del concepto y sus intereses concretos y, en cambio, se presenta como algo dado y natural. Es decir, se hace de una práctica social legitimada en el marco de una cultura dominante un proceso natural y superior de cultura. Explica Pierre Bourdieu: “Al hablar de cultura legítima, hay que recordar que la dominación de la cultura dominante se impone más completamente cuando menos aparece como tal y cuando logra, por tanto, obtener el reconocimiento de su legitimidad, reconocimiento implícito en el desconocimiento de su verdad objetiva” (Bourdieu, 2010b: 67). En este sentido, hablar de “bien cultural” es un modo de borrar sus legitimaciones y, básicamente, los motivos históricos y sociales que lo legitimaron.

La pobreza también priva del acceso a los bienes culturales y a todo lo que eso puede representar, como los intercambios que se tejen alrededor de esos bienes. Un bien cultural no solo es algo que puede hacer bien a cada uno de diferentes maneras, tanto en el ámbito del saber como en el de la construcción de sí, sino que es también un objeto en torno al cual permite intercambiar. La pobreza priva de todo esto y seguro que también de otras cosas que en este momento olvido (Petit en Salaberría, 2000: en línea).

Así, “los sectores socioculturales más débiles” se referencian, ahora en las palabras de Petit antes citadas, en aquellos que viven en “la pobreza”. Ya lo habíamos visibilizado a propósito de la entrevista a Ferreiro quien equipara la dificultad de enseñar el placer de la lectura al hecho de que los docentes pertenecen a “las capas menos favorecidas de la población” (Ferreiro en Otero, 2017: en línea). Entonces, y para recapitular, “la lectura de la literatura”, de sus libros, como objetos exteriores a las experiencias cotidianas de conocimiento de los estudiantes, también en cuanto acceso a un bien cultural “solucionaría”, tanto la privación de éste por parte de aquellos cuyos consumos culturales se entienden precarios para “la construcción de sentido y pensamiento” (best-sellers, televisión, etc.), como la de los más pobres. De los últimos, particularmente importa, por sobre las demás restricciones materiales por las que puedan pasar, el hecho de ese no acceso a la literatura, porque “la pobreza priva de todo esto y seguro que también de otras cosas que en este momento olvido” (Petit en Salaberría, 2000: en línea). En tal sentido, estas “otras cosas” de las que “priva la pobreza” y que Petit “olvida”, se hallan expresadas en el siguiente relato de Bombini (2004) de una experiencia de promoción de la lectura, aunque interpretadas a manera de “superación” de las adversidades de un grupo de mujeres “analfabetas” que trabajan en un comedor infantil de un “barrio pobre” (ya hemos citado otros trabajos del autor donde señala con reiteración la “pobreza material” para asociarla de manera implícita a la “pobreza simbólica”):

Otra escena de lectura muestra el impacto generado por la narración y la lectura en voz alta de cuentos de literatura infantil, en un grupo de mujeres a cargo de un comedor infantil que da de comer a ciento cuarenta niños de un barrio muy pobre de la ciudad de Paraná. Allí, el entusiasmo por las historias llevó a dos adultas mayores analfabetas a memorizar los textos para luego poder renarrarlos a los niños. Otras mujeres mayores que sí sabían leer les leían a aquellas; y en esa escena, la apropiación por vía de la oralidad de un producto de la cultura escrita permitió la construcción de una representación de lo escrito y de lo narrativo, que llevó a estas mujeres a interesarse por participar en alguna actividad de alfabetización: leer y escribir se convirtió en una nueva expectativa para estas nuevas narradoras que nunca antes habían estado en contacto con esas formas de literatura. De poco sirvieron las previsiones del equipo técnico que coordinaba la experiencia, o lo programado por el narrador y por la especialista en literatura infantil; todos desbordados por el hecho de que esta presencia de analfabetos desbarató positivamente cualquier idea clásica de promoción de la lectura (Bombini, 2004: en línea).

Elegimos la cita anterior como cierre del presente apartado, no porque vayamos a poner en cuestionamiento su veracidad o a negar el hecho de que cualquier persona puede interesarse y entusiasmarse con, volvamos al caso narrado anteriormente, el relato de historias. De hecho, en la cuarta parte de nuestra tesis trabajamos casos que justamente nos informan sobre la productividad de la oralidad en las clases de literatura. No obstante, como se explica luego se trata de otra conceptualización de lo oral, es decir de las culturas orales que, aquí sí, difieren o no encuentran explicaciones en la convicción de que “la literatura” es la que las sustenta. Volviendo a la cita y a su contenido, es claro que condensa muchas de las imágenes y frases efectistas propias de los eslóganes de los discursos educacionales que analizamos a través de la documentación expuesta perteneciente a autores representativos de los enfoques de las prácticas del lenguaje, sociocultural y de la posición posmoderna. Es la literatura infantil (por todo lo que ya hemos explicado se desprende “de calidad”) la que fue oralizada y, con ello, es la generadora de una “experiencia cultural” que “sustrae” por unos momentos a los pobres que, recuperando nuevamente a Petit (en Salaberría, 2000), han tenido la oportunidad de acceder a un bien cultural, a “un objeto en torno al cual permite intercambiar”.

De esta manera, se parte de la premisa de que no hay intercambios en las comunidades que viven en la pobreza, no hay oralidad, no hay lenguaje escrito entendido como alfabetización -y aquí regresamos a la caracterización de estas posiciones de Colomer (2005), porque “no hay lectura” de “la literatura”-, no hay tradiciones librescas ni lecturas y circulación de libros. De este modo, como también señala Fonseca de Carvalho (2001), funcionan los eslóganes de los discursos educacionales, a fuerza de reiteración en sus expresiones más literales, todas las últimas que citamos son ejemplo elocuente de ello. En consecuencia, van logrando los símbolos unificadores de la doctrina, más allá de las variaciones lexicales con las que se vehiculicen, es decir sus formalizaciones, además de sus principios prácticos programáticos. Aún más, van logrando el espíritu de consenso de adhesión en parte de los profesores y maestros, ya que “no es raro que un eslogan educacional acabe por ejercer ese doble papel, divulgando ciertos principios prácticos de un movimiento pedagógico y vehiculizando una concepción teórica enunciada en un eslogan e interpretada de modo literal como fundamento de prácticas pedagógicas” (Fonseca de Carvalho, 2001: 98)⁶¹. Es decir, que si uno de los llamados referentes de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores, también de la promoción de la

61 La traducción es nuestra. En el original: “Não é raro que um *slogan* educacional acabe por exercer esse duplo papel, divulgando certos princípios práticos de um movimento pedagógico e veiculando uma concepção teórica enunciada no *slogan* e interpretada de modo literal como fundamento de práticas pedagógicas”.

lectura y de la literatura infantil, como Bombini, sentencia que, volvemos a la cita anterior de su trabajo:

[...] la apropiación por vía de la oralidad de un producto de la cultura escrita [la literatura infantil] permitió la construcción de una representación de lo escrito y de lo narrativo, que llevó a estas mujeres a interesarse por participar en alguna actividad de alfabetización: leer y escribir se convirtió en una nueva expectativa para estas nuevas narradoras que nunca antes habían estado en contacto con esas formas de literatura (Bombini, 2004: en línea).

Resulta razonable que, como estudiamos a continuación, todas las versiones de los eslóganes en sistema, a saber, la literatura como “construcción del saber”, como “capacidad cognitiva”, como “competencia lectora”, como “construcción de la subjetividad”, como “experiencia de lectura”, como “experiencia única”, como “experiencia inefable”, como “mundos posibles”, como “derecho a la metáfora”, como “bien cultural”, como “derecho ciudadano”, como “ingreso a la cultura escrita”, entre varias otras, se repliquen de manera todavía más doctrinaria en la política pública, proyectos y planificaciones institucionales y en modos de concebir la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la misma formación docente y en las mismas escuelas.

1.4. La negación o negativización de las culturas populares en la producción de política pública: el tratamiento de los mitos y las leyendas

Efectuar un análisis de cómo se presentan todos los eslóganes de los discursos educacionales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la política pública demandaría un trabajo que excede los fines de la presente investigación. De acuerdo con esta limitación, hemos seleccionado el caso de los mitos y leyendas ya que nos permite, en concreto, dar cuenta de las implicancias de estos discursos en relación con sus conceptualizaciones sobre “la literatura” y sus supuestos efectos en los niños y jóvenes antes estudiadas. Posteriormente, en la cuarta parte de la tesis -“Culturas populares en el cotidiano escolar: reformulaciones de los problemas de la enseñanza de la literatura”- recuperamos este apartado para avanzar en el contrapunto que proponemos de, por un lado, relevar la historia documentada sobre el tema (política curricular, producciones didácticas, manuales, artículos especializados, intervenciones de especialistas, etc.) y una historia no

documentada, en este caso, qué sucede efectivamente en el aula con la enseñanza de mitos y leyendas y, en particular, cómo en las culturas populares hay una serie de especificidades relativas a los mitos y leyendas que emergen en el contexto escolar y están negadas o negativizadas por las perspectivas dominantes.

Si en el pensamiento social y humano contemporáneo hay unas dominancias respecto de considerar a los estadios históricos en una clave teleológica que culmina con la civilización europea⁶², estas concepciones se hacen política pública en los diseños curriculares. Analizamos algunos momentos significativos de los de la provincia de Buenos Aires si bien pueden encontrarse definiciones similares en los correspondientes a las distintas jurisdicciones del país. En ellos se explicita un concepto de la historia “ascendente” que supone unos estadios superiores caracterizados por la “racionalidad” y otros anteriores o primigenios entendidos como “no científicos”. Por ejemplo, se expresa en el área de Literatura del diseño curricular para la educación secundaria del 4º Año de la provincia de Buenos Aires (en adelante, DCBA/ES4)⁶³:

Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. 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*.

Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja (DCBA/ES4, 2010: 15-16).

En esta cita encontramos cómo los estadios históricos son entendidos en una clave teleológica, que ya dijimos antes, tienen como fin último la civilización europea, a la manera de “evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona”. En momento de estas dos se “comprenden las razones” y se pueden dar “explicaciones científicas” y, en otro, es cuando aún se está en una especie de estado

62 En la segunda parte de la tesis -“La concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores”- recuperamos y profundizamos en este tema central del eurocentrismo como visión dominante en las ciencias sociales (Amin, 1989; Angenot, 2013; Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Eagleton, [1983] 1998; Goody, 2006; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Rama, [1984] 1998; Rockwell, 2012; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, [1982] 2003; Williams, [1977] 2000).

63 Los diseños curriculares citados, también para todos los niveles educativos y diferentes áreas que se hallan vigentes en la provincia de Buenos Aires, son recuperados de: http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html.

evolutivo anterior: “no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos”. Pero, el diseño curricular homologa, además, esta idea de superación de los estadios civilizatorios, a un modo de entender el desarrollo individual: no solo habría, entonces, instancias de la “evolución de la humanidad” que no alcanzan “la razón”, la “explicación científica”, sino que este “hecho” también explicaría el desarrollo cognitivo individual. Así: “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” (DCBA/ES4, 2010: 15-16). Por último, habría un último estadio donde ya no solo existe una reproducción mimética como conocimiento efectivo de la realidad, sino una superación “vanguardista” y “compleja” que se permite “transgredirla”, “romperla”, “experimentarla”, lo que equivaldría a haber alcanzado ese momento “evolutivo y del desarrollo de la persona”, en suma, explicado como “superior”.

Matías Massarella (2016), en su estudio sobre el lugar de la poesía en la enseñanza de la literatura, señala que en el canon literario que se afirma en este mismo diseño curricular se presupone un encadenamiento progresivo de la historia de la literatura con la del pensamiento humano y que, por ello, se concretaría también en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos:

De esta lógica propiciada como plan de intervención en la organización del material curricular heredado, podemos tomar pautas de interpretación para leer lo que subyace (o mejor dicho: subfluye). El encadenamiento propuesto esboza una metáfora analógica funcional del desarrollo; así como se “desarrolló” el pensamiento “racional” de la humanidad a través de una historia “desplegable”, del mismo modo la historia de la literatura serviría para dar cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos, en un ascenso de complejidad que de un modo finalista concluirá en el preciado pensamiento crítico abstracto “atesorado” en la “buena literatura” (Massarella, 2016: 77).

Esta historia escalonada de la humanidad o del pensamiento humano, que establece distintos niveles de cultura y cognición para la enseñanza de la literatura dispone, a su vez, esquemas que operan sobre los modos de “distinguir” a los alumnos. Un caso que posteriormente retomamos y analizamos, las narraciones sobre seres sobrenaturales que son ampliamente conocidas y contadas entre los niños y jóvenes, y que recurrentemente son traídas a consideración por los alumnos a propósito de la enseñanza de mitos y leyendas, entran en conflicto con los valores seculares y modernos que se entienden como los “verdaderos” modos de leer literatura, esto es, a manera de “la evolución de la humanidad” en cuanto explicaciones “racionales” y “científicas” tal como vimos en la cita del diseño curricular (DCBA/ES4, 2010: 15-16).

Estos relatos sobre seres sobrenaturales funcionan como *narrativas migrantes*⁶⁴, ya que recuperan temas de los llamados *relatos tradicionales* (Bentolila, 2010; Colombres, 1984, 2001; Coluccio, [1948] 1981, 2013), pero reformulados en nuevos contextos de producción social y cultural. Posteriormente estudiamos la complejidad de estos relatos, ahora solo señalamos que parte de su imposibilidad de entenderlos (y esto es importante porque son recurrentes en las clases de literatura) son los modos concluyentes con que el diseño curricular organiza los órdenes de “lo real” y “lo verdadero” asumiendo una serie de valores sociales y culturales no solamente como los verdaderos, sino como los únicos. En el diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires (en adelante, DCBA/EI) se define a la leyenda como:

Es un relato maravilloso que explica en las acciones aquello que aparece como idea en el mito. [...] Actúan como protagonistas seres imaginarios que habitan en la tierra, en el cielo, en los árboles, en las aguas del mar o de los ríos, según cada cultura los haya construido. Por ejemplo la leyenda del Yasí Yateré en la cultura guaraní. Hay, entre otras, leyendas religiosas, históricas o sobre sucesos naturales. Nuestros pueblos originarios son una fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas y los mitos que dan vida a seres imaginarios que poblaron sus noches de ronda cuentera. Ese patrimonio cultural de nuestra América debe ser tenido en cuenta a la hora de hablar de literatura infantil en nuestro país como parte de nuestra integración cultural, nuestros vínculos con otros países latinoamericanos, nuestras raíces (DCBA/EI, 2008: 163).

La diferencia entre leyenda y mito se fundamenta en todos los diseños curriculares a manera de una concepción eurocéntrica: la leyenda como un relato (precario) relativo, principalmente, al mundo indoamericano y el mito relativo al mundo grecolatino. Esta separación, que es arbitraria, solo puede ser fundamentada en caso de considerar al pasado grecolatino como un estamento superior (en tanto inicia la evolución civilizatoria de la Europa moderna). Pero esta distinción opera como dispositivo de categorización no solo del pasado, sino del presente: si hay una concepción de las narraciones orales indoamericanas como formas primigenias o anteriores al “pensamiento y desarrollo humano” es lógico que frente a usos contemporáneos de relatos orales su consideración sea exactamente la misma.

El diseño citado reduce los relatos indoamericanos a leyendas que son apenas un “relato maravilloso” (y que no alcanzan el nivel de “idea”) de pueblos que no ingresaron en el estadio civilizatorio de la racionalidad europea. Por caso, el Yasí Yateré es definido como “imaginario”: el mismo ser sobrenatural que nosotros hemos relevado recurrentemente en comentarios de los alumnos como “verdadero”. Alumnos que, si siguiéramos los criterios evolutivos del diseño curricular, no se corresponden con “la evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona” (DCBA/ES4, 2010:

64 Parte de estos desarrollos se encuentran en nuestra tesis de licenciatura. Cf. Dubin, 2011.

15-16). Pero esto que el diseño presenta como “imaginario” y “pretérito” emerge no solo en el cotidiano escolar, sino como vemos en la tercera parte de la tesis, de manera muy extendida en la realidad social y cultural de Argentina. Por ejemplo, un caso que contesta la afirmación de que el Yasí Yateré, según el diseño curricular es un “ser imaginario” (DCBA/EI, 2008: 163), es el de un niño que en el año 2016 desapareció de un campamento de tareferos montado en un yerbal en la provincia de Misiones y entre los habitantes de la zona hubo consenso sobre que había sido raptado por el Pomberito o el Yasí Yateré⁶⁵. Es decir, una *creencia* socialmente extendida en el país, y que es valorada como real por sectores importantes de las clases populares, es considerada por el diseño curricular dentro de un esquema evolutivo que la asemeja a la “literatura infantil”.

Algunos de nuestros alumnos se referencian en pueblos indígenas o hablan lenguas indígenas o tienen abuelos que se nombran como indígenas, pero, aún muchos más, recuperan parte de esa matriz indígena y mestiza sin necesidad de referenciarse en términos de identidad, pero sí en la creencia de que “el Yasí Yateré existe”. No obstante, el diseño curricular es determinante en su valoración al respecto. De esta manera, el mismo adjetivo “maravilloso” que es usado para caracterizar a la leyenda ubicada en un tiempo pretérito a los pueblos indígenas, a su vez, a su producción narrativa. Es decir, que promueve explícitamente el “patrimonio cultural” de los pueblos indígenas que considera “fuente maravillosa de la historia latinoamericana”, no obstante, usa el mismo término “maravilloso” para referir a sus relatos como “imaginarios”. Los ubica, sin duda, en un tiempo anacrónico, y como narraciones que no alcanzarían la racionalidad europea ni en sus versiones más primigenias (“aquello que aparece como idea en el mito”) y les quita agencia y vitalidad en un valor patrimonial que no deja de tener sentidos residuales de los valores civilizatorios del positivismo decimonónico, como posteriormente analizamos, en cuanto “pueblos y culturas en proceso de desaparición”. Posteriormente, en el mismo diseño curricular para la educación inicial se afirma que:

Los niños de cuatro y cinco años se inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales, como los que aparecen en los cuentos tradicionales y las leyendas. Nace la curiosidad por temas más complejos: el amor en la pareja, la sexualidad, los nacimientos, la muerte, las aventuras en lugares extraños, y toda historia en la que los

65 El hecho sucedió en un campamento de tareferos montado en un yerbal de la localidad Dos de Mayo de Misiones, donde un niño desapareció misteriosamente. El padre -llamado Gilberto da Silva- explicó que su desaparición se debía al Pomberito porque era imposible que un humano hubiera podido atravesar el monte de espinas sin ser atrapado por la policía. El hecho tomó resonancia nacional. No todos, sin embargo, coincidían que fuera el Pomberito. El propietario del yerbal, Vicente Kovalik, por ejemplo, apuntó al Yasí Yateré: “Silbó mucho, cosa de nunca, como queriendo decir algo” (en “Hallaron a un nene de 2 años que estuvo dos días solo entre yerbatales”, *Clarín*, 02/07/2016, recuperado de: <https://www.clarin.com/sociedad/hallaron-nene-anos-solo-yerbatales/>). El relato del padre del niño contado a una radio de Misiones se encuentra en: <http://misionesonline.net/2016/07/03/el-que-llevo-a-mi-hijo-fue-el-pombero-2>

protagonistas se alejan de la tutela familiar y atraviesan por sí mismos las dificultades o las amenazas del mundo exterior (DCBA/EI, 2008: 166).

Las leyendas y los cuentos tradicionales, entendidos como etapas del desarrollo cognitivo, son reducidos a textos sencillos e infantiles. Si bien los relatos sobre seres sobrenaturales circulan entre niños, también circulan entre jóvenes y adultos y lejos de ser “sencillos”, como posteriormente nos detenemos en su descripción y explicación en la tercera y cuarta parte de la tesis, exigen una revisión disciplinar para poder precisarlos en su complejidad y particularidad. Y, por lo tanto, no pueden ser equiparados a “cuentos tradicionales”, o como observamos en la cita anterior a la “literatura infantil”, como si fueran un momento en que los niños se “inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales”. Residualmente operan en estas distinciones una superposición de criterios respecto de los estadios del desarrollo individual y del desarrollo civilizatorio, ya que las primeras etapas se relacionan con concepciones al estilo de los “pueblos primitivos” y, en cambio, las últimas a las de los “pueblos avanzados”, justamente “civilizados”. Se trata de una progresión que actualiza los discursos de la Modernidad europea “como nuevo paradigma de vida cotidiana, de comprensión, de la historia, de la ciencia, de la religión” (Dussel, 2000: 48) que establece, entre otros mandatos, que esa “civilización moderna” es la “más desarrollada” en cuanto una “superioridad” que obliga a ser imitada por los pueblos más “primitivos”, “rudos” y “bárbaros”, como exigencia moral. Así, el camino de dicho proceso educativo entendido como “desarrollo cognitivo” debe ser la repetición del “desarrollo civilizatorio” seguido por Europa (Dussel, 2000: 49)⁶⁶.

Esta concepción evolutiva y civilizatoria anteriormente analizada en el diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires podemos rastrearla, a su vez, en los respectivos diseños curriculares de la educación primaria -tanto en el actualmente vigente del año 2018 como en su antecesor del año 2008- y de la educación secundaria. Manuela López Corral, en este sentido, afirma:

66 Excede a esta investigación agotar las fuentes y posibilidades del cruce que hacen los diseños curriculares entre estadios superiores de civilización y estadios superiores del desarrollo del pensamiento humano -más adelante, sin embargo, recuperamos algunos de estos problemas en una revisión que hacemos de los trabajos de Jerome Bruner (1990, 1991, 2003, 2004, 2006) y su concepción de la *narración* en la constitución del *yo*-. Señalamos, sin embargo, que hay diversas tradiciones de la psicología que niegan la noción de un desarrollo lineal hacia un pensamiento único y universal. Mercedes Cubero y Juan D. Ramírez sintetizan este problema del siguiente modo: “La perspectiva conceptual de la que partimos, la psicología socio-cultural (Tulviste, 1991, 1992; Vygotski, 1993; Wertsch, 1993) y el enfoque de la cognición en contexto (Cole, 1990; Lave, 1991, 1992; Rogoff, 1993a, 1993b) defiende, por tanto, una estrecha relación entre la cultura, o el marco social en el que se desarrollan los individuos y los procesos cognitivos que éstos pueden poner en práctica. De ahí, que la idea fundamental de esta perspectiva sea el rechazo de una visión del desarrollo que tenga como consecuencia última la aparición de un pensamiento único, universal y que sea aplicable a las distintas situaciones a las que se puede enfrentar un individuo. Rechazo que lleva asociado la necesidad de estudiar la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla y el reconocimiento de una pluralidad en las formas de pensar” (Cubero y Ramírez, 2000: 21).

Los diseños presuponen la imposibilidad de acceder a relatos complejos o la necesidad de una iniciación que les permita a los alumnos adquirir, paulatinamente, estas capacidades, y desatienden la existencia de estas complejas prácticas por parte de los chicos desde edades muy tempranas. Proponen a su vez lecturas lineales de las que se espera una lectura en la que se dé cuenta de una reposición lineal de la trama y que a la vez niega la posibilidad de la lectura como espacio propio de apropiación que no puede ser reducido jamás a eso que es leído (López Corral, 2016: 66).

De acuerdo con los trabajos de Massarella (2016) y López Corral (2016), esta concepción evolutiva, que nosotros explicamos desde “toda la humanidad” hacia la “Europa moderna” (Dussel, 2000), y, con ello, “de la cognición humana”, se traduce a su vez, en las definiciones de los géneros literarios que responderían a “relatos simples” o a “relatos complejos” y que darían cuenta de “niveles” y “capacidades” de “lecturas”. Es en este marco nocional de una linealidad civilizatoria ascendente que se supone a la leyenda como un recurso “simple” y literariamente “menor”, porque pertenece a una primera etapa “evolutiva de la humanidad”, inclusive más “precaria” que el mito. Tan luego se alcanzaría, como anteriormente observamos en el diseño de secundaria (DCBA/ES4, 2010), la etapa de “la razón”, primero, a partir del “realismo” (un “vínculo más mimético con la realidad” y, por el cual, se encuentran “razones y “explicaciones”) para después pasar a una etapa “superadora” que responde a lo ya estudiado en las teorías de la lectura, en relación con la posición posmoderna respecto de un sujeto supuestamente “deconstruido” o “desubjetivado”, puesto que es la correspondiente con las formas “no miméticas” de la vanguardia y otras. De esta manera, se afirma que se ingresa al mundo de las “transgresiones”, las “rupturas” y las “experimentaciones”. No es solo, entonces, un concepto civilizatorio en términos de “etapas históricas evolutivas” sino de “niveles” de subjetividad relacionados al mundo de sentidos secular, moderno y liberal.

Mariana Provenzano (2016a), analiza con detenimiento los usos de las nociones de *canon*, *literatura* y *experiencia* en los documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires. Su trabajo es una de las pocas referencias bibliográficas que nos permiten explicar la concepción estructurante de sujeto que se desprende de los diseños curriculares y enmarcar lo que llamamos *la negación o negativización de las culturas populares* en la producción de política pública. Provenzano señala que las decisiones que justifican la elección de los textos para el aula se basan en sus “características propias” que, se presupone, generan “experiencias excepcionales”, ya que poseen la “propiedad de generar preguntas e inquietudes sobre las conductas humanas” (Provenzano, 2016a: 97). No obstante, como la autora señala, se tratan de “supuestos que se derivan de una mirada etnocéntrica, basada en juicios de valor

que presuponen que existen grupos que poseerían un pensamiento más ‘simple’ y otros más ‘complejo’” (Provenzano, 2016a: 97). En consecuencia, lo que Provenzano analiza como una gradación de lecturas establecidas en los diseños curriculares (que indican distintos niveles de “comprensión” y “complejidad”) es lo que subyace en la distinción entre leyendas y mitos (y, a su vez, entre estos y la literatura realista, primero, y posteriormente, la de vanguardia) y, como dijimos, lo que niega o negativiza a las culturas populares en el marco de la producción de política pública:

Esto último resulta interesante ya que nos encontraríamos con una especie de gradación en las lecturas (esencialmente de los sujetos alumnos) a la hora de la comprensión. De lo más fácil a lo más complejo, según la psicogénesis; o en términos de una historiografía literaria: para comprender las rupturas, primero habría que entender las formas más “primitivas” de las expresiones culturales (Provenzano, 2016a: 96).

No obstante, no son solo las premisas centrales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, ni lo prescripto en consecuencia por los diseños curriculares sino, además, los manuales con mayor circulación en el mercado escolar consolidan estas visiones sobre las relaciones entre relatos orales y leyendas en vínculo con niveles más “primitivos” de la historia de la humanidad. En el manual *Avanza. Lengua y literatura 1. Prácticas del lenguaje* de la editorial Kapelusz Norma se expresa:

Todos los pueblos han elaborado, en épocas muy tempranas de su evolución, un conjunto de historias cuyo propósito es explicar hechos naturales, culturales y biológicos. Estas narraciones se vinculan con sus creencias, sus costumbres, sus valores y sus conductas. El mito constituye una de estas narraciones. Su propósito es narrar hechos ocurridos en un “tiempo antes del tiempo”, diferente del tiempo histórico de la humanidad; los personajes que intervienen son dioses, semidioses o los primeros humanos. Entre los principales tipos de mitos, se hallan los mitos de origen, los mitos sobre las edades del mundo y los del fin del mundo o de la muerte. Su carácter sagrado se consolida cuando se asocian a un rito, por ejemplo, los mitos que explican el origen de una ofrenda que se celebra año a año.

Las leyendas también brindan explicaciones, por ejemplo, acerca del origen de una costumbre, la forma y el color de un animal, un accidente geográfico o el nombre de algún lugar. Pero su alcance es menor, pues están vinculadas a una localidad específica, e incluso, a veces, dan indicios del tiempo en el que ocurren los hechos. Tanto el mito como las leyendas se oponen al conocimiento científico propio de nuestros días; sin embargo, persisten por su valor literario y por lo que nos informan acerca de la forma de ver el mundo de las más diversas culturas (Alonso et al., 2016: 12-13).

Si bien el concepto de leyenda en el manual no se reduce a las indoamericanas, la pregunta es por qué el estatuto de mito se le da al pasado grecolatino y no al pasado indígena. Ya que, podemos observar la distinción que realiza entre un saber “universal” y otro “local”. Diferenciación que se

confirma en los mismos relatos propuestos en el manual: ¿por qué el Zeus del relato de “Deucalión y Pirra” ingresaría a la categoría de mito y el Tupá de “El picaflor y el sapo” a la de leyenda? A su vez, más allá de esta distinción y más allá de sus arbitrariedades conceptuales, se vuelve a aseverar que “el mito como las leyendas se oponen al conocimiento científico propio de nuestros días”⁶⁷. Distintos autores han revisado los límites de esta idea de una diferenciación tajante entre el “pensamiento narrativo” y el “lógico formal” (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006). Aún más, si bien existe un debate sobre cómo se manifiesta en concreto la heterogeneidad del pensamiento humano, este no implica el hecho de asumir que la actividad intelectual del “hombre moderno” es “superior” frente a “formas anteriores o distintas” (Cubero y Ramírez, 2000). Adolfo Colombres (2001), por ejemplo, retoma la categoría de *mito* del antropólogo Mircea Eliade, desarrollada en *Mito y realidad* [1963] (1981), para explicar la tensión de los usos de los mitos en las sociedades modernas -y, en este marco conceptual, encontramos la posibilidad de entender a los relatos sobre seres sobrenaturales en términos de *mito*- ya que:

La ciencia niega la existencia de mitos, o intenta redimirlos mediante un abordaje racional [...] Ello implica desconocer la autonomía de esta forma de conocimiento, que debe ser vista más bien como alternativa o complementaria del pensamiento analítico y no como una razón sospechosa y enmascarada [...] Mircea Eliade señala que los mitos no son creaciones irresponsables de la mente, sino que responden a una necesidad y cumplen una función. Es que el mito no significa el fin de la razón [...] sino otra forma de conciencia más ligada a las pulsiones de la vida, que convierte a las emociones en imágenes, no en conceptos, al igual que el arte y la literatura... (Colombres, 2001: 8).

Nuestro abordaje no se orienta a definir los debates acerca del pensamiento humano y sus modos de simbolización que, en todo caso, al recuperar estas miradas que complejizan los *modos de entender lo real* (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006; Cubero y Ramírez, 2000; Di Mateo, 2011; Dussel, 2000; Geertz, [1973] 2003, [1983] 1994; Guilar, 2009), evitamos caer en concepciones eurocéntricas y civilizatorias de la cultura. Nuestra preocupación es otra: pensar la emergencia de estos relatos en el cotidiano escolar y las reformulaciones a los problemas de la enseñanza de la literatura que nos permitan comprenderlos y estudiarlos. Porque, efectivamente, todo este dispositivo categorial antes analizado se entrama en la producción del fracaso escolar al negativizar a los alumnos en sus creencias

67 En los distintos manuales que circulan entre los docentes -en particular, los de la editorial Tinta Fresca, Mandioca y Kapelusz Norma- hemos encontrado esta afirmación de que las leyendas son hechos de “fantasía”, “pretéritos”, “no verdaderos”, etc. Cf. VV.AA. (2012). *Prácticas del lenguaje 5*, Tinta Fresca, Buenos Aires y VV.AA. (2017). *Lengua y literatura 1*, Mandioca, Buenos Aires.

(Cuesta y Sawaya, 2016; Sawaya 1999, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2011, 2013, 2014; Souza Patto, 1999).

Según dicho dispositivo, ¿qué hacer, entonces, cuando un niño nos nombra al Pombero? Más todavía cuando nos dice que lo vio, lo conoce y que un tío suyo es su amigo porque le da tabaco y yerba. ¿Le decimos que aún no comprende “las razones” y que “no puede dar una explicación científica de los hechos” (DCBA/ES4, 2010: 15)? ¿O que aún cree en “seres imaginarios” (DCBA/EI, 2008: 163)? ¿Que no logró alcanzar el “conocimiento científico propio de nuestros días” (Alonso et al., 2016: 12)? En este marco, si las premisas centrales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores (y, asimismo, los diseños curriculares y los manuales escolares) fortalecen los conceptos seculares, modernos y cientificistas como los únicos verdaderos, en su asunción de teorías que homologan la pobreza material con la simbólica y a los ritos sociales de las clases medias profesionales con el objetivo educativo a cumplir, el espacio dejado para otro tipo de entendimiento de los niños y jóvenes que nos hablan del Pomberito o el Yasí Yateré es más bien reducido. No es extraño, entonces, que haya una recurrencia en los registros de nuestro trabajo de campo, recolectados mayoritariamente en La Plata y en el sur del Gran Buenos Aires, pero también en otros de todo el país, respecto de que frente a los relatos de seres sobrenaturales que los alumnos ingresan reiteradamente al aula, en particular en las clases de literatura donde se trabajan temas relativos a los mitos y leyendas, muchos docentes estén preocupados en explicarles que “no son verdaderos”, que “son productos de la imaginación”, que “son falsos”.

SEGUNDA PARTE: LA CONCEPCIÓN EUROCÉNTRICA, DE CLASE Y CIVILIZATORIA EN LAS PERSPECTIVAS DOMINANTES DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES

2.1. La noción de literatura entramada en acepciones de “lo culto”: una concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria

Nuestro abordaje sobre la literatura no asume las explicaciones sustancialistas (concretadas y vehiculizadas en los eslóganes educacionales) que anteriormente señalamos como hegemónicas en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores (“la literatura como experiencia”, “la literatura como placer de la lectura”, “la literatura como ingreso a la cultura escrita”, “la literatura como ciudadanía”, etc.). Por el contrario, nos referenciamos en las concepciones que la entienden como una construcción histórica, social y cultural (Angenot et al., 2002; Bourdieu, 1995; Cornejo Polar, 1994; Eagleton, [1983] 1998, 2013; Fernández Retamar, 2008; Lienhard, [1990] 2003; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Robin, [1993] 2002; Said, [1978] 2003, 1994; Williams, [1977] 2000). Esta premisa no supone desligarse de la complejidad del objeto ni pensar que este enunciado en sí mismo es explicativo. Nos referimos a una tarea de historizar que, en suma, reponga en cada caso sus múltiples referencias, sus usos ideológicos en el marco de debates y conflictos de unos campos profesionales, institucionales o artísticos particulares, las condiciones sociales y culturales de apropiación, los actores en juego, las tradiciones nacionales y regionales, etc. Y, en nuestra investigación en particular, qué significa la literatura en la escuela, en las políticas educativas, en los discursos dominantes del área, en las orientaciones didácticas, en los saberes docentes, en el trabajo docente, y en las apropiaciones y usos de los alumnos. Es decir, no partimos de una pregunta abstracta o general sobre qué es la literatura, sino que es originada en la reposición de un estado de la cuestión que nos permita indagar en concreto los problemas de la enseñanza de la literatura en contextos institucionales específicos.

En este marco, desarrollamos un análisis inverso de aproximación metodológica al cotidiano escolar respecto del estipulado por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y, por tanto, construimos problemas de investigación y relevancia de debates críticos distintos. La revisión teórica que surge de la descripción situada de un espacio concreto -en nuestro caso la escuela-, tal como Carolina Cuesta (2011) desarrolla en el concepto de *metodología circunstanciada*, habilita las reformulaciones de los problemas teóricos a construir desde la enseñanza de la literatura. En el cotidiano escolar, por caso, se presentan tradiciones locales (lenguas indígenas, relatos sobre seres sobrenaturales, creencias y religiosidades mestizas, etc.) que están “afuera” de la representación dominante de la Argentina de acuerdo a las concepciones eurocéntricas que, tal como más adelante presentamos, son parte constitutiva de los estudios teórico literarios.

Se trata de avanzar en relación con las conceptualizaciones de las dinámicas sociales y culturales solo entendidas desde la “inmigración europea” -que modela la representación hegemónica de la Argentina (Garguin, 2009)-; ya que, por el contrario, el cotidiano escolar, como más adelante retomamos y profundizamos, nos posibilita dar relevancia investigativa a otros fenómenos minorizados en la historia documentada de la escuela: los poblamientos indígenas, las diversas migraciones internas, las lenguas indígenas, el mestizaje social y cultural, la presencia de un territorio simbólico más extenso que el de la ciudad de Buenos Aires y ya constituido por relaciones de migraciones y movimientos poblacionales que arman otros mapas del país más allá del extendido Buenos Aires/Europa, las relaciones barrio/escuela, etc. Pero, esta secuencia de temas no son de un orden sociológico o histórico general sino centrales en los debates de la disciplina escolar, tal como analizamos en la cuarta parte de la tesis, por ejemplo, la presencia de los relatos sobre seres sobrenaturales nos permite reformulaciones sobre las definiciones de relatos tradicionales, relatos orales, mitos y leyendas; escritos de alumnos nos habilitan a resolidarizar lengua y literatura en una inflexión barrial y rioplatense que no está exenta, por caso, de las lecturas escolares de *El juguete rabioso* [1926] (1997) de Roberto Arlt; o la concepción cosmológica de los alumnos y, en particular, la continuidad de repertorios narrativos criollos nos introducen a reconsiderar algunas lecturas canonizadas sobre los cuentos de Horacio Quiroga. Hasta aquí señalamos estos ejemplos a manera de ilustración ya que más adelante los examinamos con atención, ahora nos permiten introducir el tipo de abordajes que estamos planteando a los problemas de la enseñanza de la literatura.

La pregunta sobre qué es la literatura que ha organizado parte central de la producción de los estudios literarios del siglo XX (Angenot et al., 2002; Bourdieu, 1995; Culler, 2000; Eagleton, [1983] 1998, 2013) es reorientada, en el contexto conceptual de nuestra investigación, en pos de analizar qué es “la literatura” para las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Esto no omite el reconocimiento de la multiplicidad de modos de definir a la literatura que, a su vez, no se corresponde a una convivencia armoniosa de autores, perspectivas, tradiciones, instituciones, sino que pone de manifiesto la producción ideológica de los actores en juego que no solo describen un estado de situación, ya que se posicionan según sus intereses concretos (tal como indagamos respecto del surgimiento de la didáctica de la lengua y la literatura hacia la década de los ochenta y los noventa). Por tanto, la literatura no se define por propiedades inmanentes, sino que son perspectivas, prácticas, instituciones, grupos y actores que en condiciones sociales y culturales particulares la definen, justamente, en su recorte y especificidad nunca de manera que no sea

conflictiva y contradictoria (Eagleton, [1983] 1998, 2013; Williams, [1977] 2000). Pero, a su vez, este *qué es la literatura* (ya fuera, como dijimos, de especulaciones abstractas y universales) posee una serie de singularidades nacionales y regionales a considerar en nuestro caso, de zonas tales como el Litoral, los Andes o la Patagonia, entre otras, que tampoco se conforman hacia su interior como unidades sino como espacios fronterizos, tensionados y disputados pero que, asimismo, no borran una/s literatura/s nacional/es que no dejan de inscribirse en el marco de un Estado nación y, aún más, en el contexto regional latinoamericano (Bocco, 2013, 2015a, 2015b; Cornejo Polar, 1994; Lienhard, [1990] 2003; Mailhe, 2010, 2012, 2014, 2017a, 2017b; Orquera, 2010; Picallo y Bórquez, 2014; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Viñas [1982] 2003)⁶⁸.

En suma, reorientar el análisis sobre qué es la literatura a un estudio situado, nos ha permitido sortear la enumeración *ad infinitum* de la multiplicidad de apropiaciones de la noción de literatura. Régine Robin [1993] (2002) ya ha señalado la imposibilidad de una definición englobadora del término al encontrarlo como depositario de referencias tan extensivas como imprecisas. Se trata de desplazar, entonces, la pregunta sobre *qué es la literatura* ya que, como Robin afirma:

En el momento actual, la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado todos los etnocentrismos de la legitimidad. Ya no hay una literatura, ya provenga del círculo amplio o del círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario (Robin, [1993] 2002: 53).

68 La bibliografía indicada puede organizarse en dos agrupamientos -que luego profundizamos en el análisis de la relación que se ha dado en las últimas décadas entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura-, entre otros aspectos, por la revisión que proponemos al entender a la teoría literaria no ya en su clave aplicacionista en el cotidiano escolar, ni como ciencia base -aún menos en sus versiones más extendidas- de la producción de la enseñanza de la literatura. Consideramos estos otros desarrollos de la teoría y la crítica literaria como significativos para repensar el cotidiano escolar a partir de perspectivas que no abonan a los distintos sustancialismos que hemos estudiado en la primera parte de la tesis. Por un lado, recuperamos a distintos autores latinoamericanos (Cornejo Polar, 1994; Lienhard, [1990] 2003; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Viñas [1982] 2003) que nos aportan porque explican la heterogeneidad cultural (y la presencia de lo indígena y lo mestizo) que está obviado por el canon crítico dominante en Argentina. Por otro lado, las autoras mencionadas persiguen la búsqueda de salir de las interpretaciones que sobredeterminan a la literatura argentina respecto de Buenos Aires y algunos otros pocos espacios y circuitos de las clases medias. De esta manera, nos aportan los trabajos de Andrea Bocco en Córdoba (2013, 2015a, 2015b), de Ximena Picallo y Carolina Bórquez en la Patagonia (2014), de Fabiola Orquera en Tucumán (2010). Estas referencias podrían ampliarse y especificarse, sin embargo, al ser un problema que excede a la presente tesis, solo lo presentamos en cuanto aún hoy es vacancia en los desarrollos de la enseñanza de la literatura. Por último, nombramos los trabajos de Alejandra Mailhe (2010, 2012, 2014, 2017a, 2017b) que hace años viene señalando la necesidad de estudiar las culturas populares y locales para investigar los problemas de la literatura. En este sentido, nuestra revisión de las culturas populares como uno de los problemas de la enseñanza de la literatura no deja de estar atenta a estas discusiones disciplinares que se dan en el campo de la teoría y la crítica literaria en Argentina y Latinoamérica. En este sentido seguimos a Andrea Bocco cuando explica que “existen tres elementos vertebrales para operar en relación a la literatura: lengua, cultura y política. Estos nos llevan inmediatamente a formular criterios de periodización de la literatura argentina estéticos-socioculturales y políticos. De algún modo, considero que periodizar nuestra literatura argentina implica pensar en las configuraciones identitarias (no necesariamente nacionales o, por lo menos, no en forma permanente) de un discurso literario” (Bocco, 2015b: 7).

Raymond Williams, uno de los autores que a continuación retomamos en profundidad, había afirmado de modo similar que:

Una gran parte de los valores activos de la “literatura” deben ser comprendidos, por tanto, no como valores ligados al concepto, que los limitaría y los sintetizaría, sino como elementos de una práctica cambiante y continua que se está movilizandando sustancialmente más allá de las formas antiguas y que actualmente lo hace a nivel de redefinición teórica (Williams, [1977] 2000: 70).

Esto no significa, como ya explicamos, que no haya motivaciones históricas y sociales y, aún más, tensiones y conflictos en sus modos de definirlo entre los actores contemporáneos. Pero, además, tampoco es que entre los participantes de un espacio particular no se presente “la literatura” (casi) de modo “transparente” al referir a objetos que sus participantes entienden en su señalamiento de manera inmediata, es decir, en cada espacio o institución se percibe a la literatura sin todas las precauciones epistemológicas que estamos ejerciendo. De hecho, en el estudio particularizado de una institución (la escuela) y una práctica (la enseñanza), es posible sistematizar los sedimentos históricos de sentidos en la construcción de un *corpus* de obras y autores que suelen ser socialmente considerados “literatura”. Esta construcción opera, por lo tanto, de manera diferenciada -aunque haya casos de solapamientos y fronteras imprecisas- en diversas comunidades, instituciones, perspectivas, actores, etc. Por ejemplo, en el cotidiano escolar se asume como una creencia compartida que algunas obras de Shakespeare, los relatos de Kafka, el *Martín Fierro*, las aguafuertes de Roberto Arlt, el *Mío Cid* o el *Facundo* son literatura. No es relevante que en algunas perspectivas teóricas del mundo académico solo se consideren a algunas de estas obras como parte de *lo literario* -y otras pertenecientes al periodismo, la tradición oral o la política-; asimismo, distintas perspectivas harían una selección distinta de los textos a considerar como literatura; lo relevante en este análisis situado es -en tanto son creencias compartidas por un grupo social (Geertz, [1973] 2003)- que el canon escolar y el saber docente incluyen a estas obras como literatura (Cuesta, 2011).

En definitiva, la pregunta clave no es qué es la literatura -en términos de una sustancia que nos explique de una vez y para siempre su significado y su uso tal como es presentado en los eslóganes educacionales del área- sino por qué una institución, un grupo, una perspectiva, unos actores, definen en un contexto particular algo como literatura. Nuestro recorte del concepto surge, de acuerdo a lo

anteriormente expuesto, a partir de los problemas de la enseñanza y, en particular, en el contexto escolar. Según esta conceptualización, no existe la literatura por fuera de una construcción institucional. En esta instancia, por tanto, podemos nuevamente efectuar dos acercamientos a la noción de literatura en la escuela: por un lado, a través de la historia documentada y por otro, de la historia no documentada.

Para avanzar en las reformulaciones teóricas y críticas en y desde el cotidiano escolar, es decir documentar lo no documentado sobre la enseñanza de la literatura, no solo nos fue necesario en principio analizar las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores -como hicimos en la primera parte de la tesis-, sino también reconstruir una historia de larga duración que explique la presencia contemporánea de usos de la literatura basados en una concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria que operan como las premisas constitutivas para negar o negativizar los fenómenos relativos a las culturas populares en el cotidiano escolar. De acuerdo a los trabajos de algunos autores de los estudios literarios y culturales (Angenot et al., 2002; Bourdieu, 1995; Eagleton, [1983] 1998, 2013; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Said, [1978] 2003, 1994; Williams, [1977] 2000), y de otros referidos a problemas de la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2003, 2011; Díaz Súnico, 2005) hemos rastreado algunos sentidos dominantes que hoy son recurrentes en los distintos discursos sociales para hablar de la literatura y que sobredeterminan los problemas de la enseñanza de la literatura.

Entre los primeros autores, Raymond Williams [1977] (2000) da particular importancia a la *dimensión de clase social* que implican los usos del término literatura. Así, se presenta como un abordaje de indagación crítica posible respecto de los objetivos de nuestra investigación: ¿qué dimensión de clase social encontramos, en síntesis, en los desarrollos contemporáneos de la enseñanza de la literatura? Dar cuenta de estos usos (que hallamos, más bien, anudados en tres dominancias de valores: eurocéntricos, de clase y civilizatorios) nos hace detener *in extenso* en una descripción y análisis de los discursos que históricamente se constituyeron como los dominantes. Primero en Europa durante el ascenso de las burguesías, y posteriormente en un proceso de expansión global que corresponde al colonialismo e imperialismo europeo (Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Dussel, 1992, 2000, 2014; Goody, 2006; Hobsbawm, 1989; Rama, [1984] 1998; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, [1982] 2003). Este proceso histórico de larga duración, como veremos, no deja de operar en el presente: es necesario entender cómo actúa, ininterrumpidamente aunque con mediaciones muy específicas, en las perspectivas dominantes que se posicionan frente a las distintas maneras de entender

o inscribirse en “la literatura” o “lo literario”, como un *dispositivo legitimado del saber culto* y de un *dominio del gusto y la sensibilidad* (Williams, [1977] 2000: 59-70) convirtiéndose en un área necesariamente selectiva y autodeterminante tal como fue en su origen la crítica académica europea como proceso de legitimación de un modo de definir la literatura.

La noción de literatura, en cuanto entramada en acepciones de “lo culto”, posee en la tradición occidental sentidos eurocéntricos, de clase y civilizatorios (Amin, 1989; Angenot, 2013; Argumedo, 1993; Bourdieu, 1995; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Cornejo Polar, 1994; Dussel, 1992, 2000, 2014; Eagleton, [1983] 1998; Goody, 2006; Lander, 2000; Lienhard, [1990] 2003; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Rama, [1984] 1998; Rockwell, 2012; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, [1982] 2003; Williams, [1977] 2000); expresados en una noción de “la literatura” como distinción de clase, como cultura escrita, como síntesis histórica de la civilización europea, entre otros. Y que operan como matriz ideológica en gran parte de la múltiple producción discursiva sobre la literatura y su enseñanza. Este marco conceptual de larga duración -una historicidad que se remonta al origen del término (Williams, [1977] 2000) en la Europa metropolitana, colonial e imperialista (Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2010, 2014; Hobsbawm, 1989; Lander, 2000; Mignolo, 2014)-, nos permite entender con mayor precisión los usos y apropiaciones contemporáneos y su funcionamiento en tanto dispositivo de control sobre lo que hemos nombrado como *culturas populares*.

Estos sentidos se manifiestan en distintos modos -inmanentes, pero no necesariamente, explícitos- que se desprenden del uso del término *literatura*: “la literatura como lo culto”, “la literatura como lo letrado”, “la literatura como pertenencia de clase”, “la literatura como sutileza del pensamiento”, “la literatura como culminación de la civilización europea”, etc. Son residuales de una larga historia -donde el año 1492 podría configurarse como fecha originaria de un nuevo orden global (Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2010, 2014; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000)⁶⁹- y, por lo tanto, no pueden entenderse solo en los usos y apropiaciones

69 En 1492 comienza la colonización americana y la acumulación originaria del capitalismo europeo que permite, posteriormente, que la empresa imperialista del siglo XIX culmine con la dominación global. A su vez, es un año clave en términos de la construcción eurocéntrica de la historia universal. Explica Dussel: “La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero ‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue ‘des-cubierto’ como Otro, sino que fue ‘en-cubierto’ como ‘lo Mismo’ que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del ‘nacimiento’ de la Modernidad como concepto, el momento concreto del ‘origen’ de un ‘mito’ de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de ‘en-cubrimiento’ de lo no-europeo” (Dussel, 1992: 8).

inmediatos de actores específicos. Enrique Dussel llama a este proceso el “mito de la Modernidad” que resume en siete conceptos:

(1) La civilización moderna (europea) se comprende a sí misma como la más desarrollada, la civilización superior. (2) Este sentido de superioridad la obliga, en la forma de un imperativo categórico, como si fuera, a “desarrollar” (civilizar, educar) a las más primitivas, bárbaras civilizaciones subdesarrolladas. (3) El modelo de tal desarrollo debe ser el seguido por Europa en su propio desarrollo fuera de la antigüedad y en la Edad Media. (4) Allí donde los bárbaros o los primitivos se oponen al proceso civilizatorio, la praxis de la modernidad debe, en última instancia, recurrir a la violencia necesaria para remover los obstáculos para la modernización. (5) Esta violencia que produce víctimas en muchos modos diferentes, lleva un carácter ritual: el héroe civilizador inviste a la víctima (colonizado, esclavo, la mujer, la destrucción ecológica del mundo, etc.) con el carácter partícipes en un proceso de sacrificio redentor. (6) Desde el punto de vista de la modernidad, el bárbaro o el primitivo, está en un estado de culpabilidad (por, entre otras cosas, oponerse al proceso de civilización). Esto permite a la modernidad presentarse a sí misma no solo como inocente sino también como una fuerza que emancipará o redimirá a las víctimas de su culpa. (7) Dado este carácter “civilizado” y redentor de la modernidad, los sufrimientos y sacrificios (los costos) de la modernización impuestos a los pueblos “inmaduros”, razas esclavizadas, el sexo “débil”, etcétera, son inevitables y necesarios (Dussel, 2014: 73-74).

Estos distintos conceptos explicados por Dussel como consustanciales del eurocentrismo son identificables para los desarrollos que anteriormente analizamos en el marco de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, ya que en ellos se *fetichiza* a la literatura -entramada en su progresión occidental- como *redentora* de sujetos y/o pueblos *sin historia* (en la primera parte de la tesis nos detuvimos en varias intervenciones de los especialistas que son ejemplo de cómo sobredeterminan a la cultura de las clases populares por sus condiciones materiales de pobreza). Pero en la escuela no encontramos “sujetos sin historia”, “sin subjetividad”, “sin experiencia”. Por el contrario, descubrimos niños y adolescentes con sus historias, sus lenguas, sus músicas, sus poesías, sus familias, sus barrios. No obstante, para las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores es en nombre de “la literatura” que se “emancipará” o se “redimirá” a los “primitivos” o “bárbaros” (por ejemplo, como se visibiliza en el caso estudiado con detenimiento sobre los mitos y leyendas en el apartado 1.4). Es clave para nuestra investigación, entonces, conocer la construcción histórica que legitima estos usos de la literatura.

Raymond Williams, en *Marxismo y literatura* [1977] (2000), hace una revisión de la genealogía del término *literatura* para explicar su origen en el contexto de la constitución de la burguesía como clase dominante. Williams está atento a sus usos relacionados, según cada época, a lo *letrado*, lo *culto*, lo *imaginario*, entre otros, en cuanto operaciones de las *distinciones de clase*. Sus sentidos múltiples, por tanto, no son derivas ininteligibles, sino que actúan en una *distinción social particular* (Williams,

[1977] 2000). Desde una perspectiva del desarrollo social histórico, según este autor, los conceptos de literatura funcionan como *formas de control y especialización* de una clase sobre una práctica social general (Williams, [1977] 2000: 64). Esta tesis es central para abordar la naturalización de conceptos de literatura como universales pues, gran parte de ellos, son nociones residuales que reproducen la visión de mundo de las clases dominantes e, inevitablemente, la negación o negativización de las clases y las culturas populares. Williams, asimismo, ofrece precisiones sobre el surgimiento de la noción moderna de literatura hacia el siglo XVIII:

En su forma moderna, el concepto de “literatura” no surgió antes del siglo XVIII y no fue plenamente desarrollado hasta el siglo XIX. Sin embargo, las condiciones de su surgimiento se habían generado desde la época del Renacimiento. La palabra misma empezó a ser utilizada por los ingleses en el siglo XVI, a continuación de sus precedentes franceses y latinos; su raíz fue el término latino *littera*, letra del alfabeto. *Litterature*, según su ortografía corriente originaria, fue efectivamente una condición de la lectura: de ser capaz de leer y haber leído. A menudo se aproximó al sentido del alfabetismo (*literacy*) moderno, que no se incluyó en el lenguaje hasta las postrimerías del siglo XIX; su introducción se hizo necesaria en parte por el movimiento que experimentó la *literatura* hacia un sentido diferente. El adjetivo normal asociado con literatura fue letrado (*literate*). Literato (*literary*) surgió en el siglo XVII con el sentido de la capacidad y la experiencia de leer y no asumió su significado moderno diferenciado hasta el siglo XVIII (Williams, [1977] 2000: 61).

El término literatura se semantiza, en principio, con la noción de letrado o alfabetizado. Este primer sentido nos es útil para pensar las orientaciones contemporáneas de enseñanza de la literatura y la formación de lectores, porque aún hoy “la literatura” se relaciona a “la alfabetización”, como se replica en el uso que se hace de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, en particular los de la educación inicial y primaria, en los que se afirma que la literatura de por sí alfabetiza. Pero hay otros usos que podríamos rastrear de este sentido, por ejemplo, el recorte de la literatura, principalmente a partir de los estudios literarios de la posdictadura que posteriormente retomamos, donde la literatura oral (principalmente relacionada en esta clave de análisis a “lo pretérito”) ha sido omitida. A su vez, aparece un vínculo con lo escrito que disocia lo literario de lo oral y, en modo extensivo, de lógicas populares de la literatura. Para Williams, el concepto de literatura no puede ser entendido sin un abordaje sobre las formas de control de una práctica social generalizada por parte de un grupo social dominante:

Es decir que la *literatura* era una categoría de uso y de condición antes que de producción. Era una especialización particular de lo que hasta aquí había sido observado como una actividad o una práctica, y una especialización, debido a las circunstancias, que se produjo inevitablemente en términos de clase social. Según

su sentido difundido originariamente, más allá del sentido desnudo de “alfabetismo” era una definición del saber “humano” o “culto” y por lo tanto especificaba una distinción social particular. Los nuevos conceptos políticos de “nación” y las nuevas evaluaciones de lo “vernáculo” interactuaban con un énfasis constante sobre la “literatura”, como la “lectura” en las lenguas clásicas. Aun así, en este primer estadio, durante el siglo XVIII, literatura fue originariamente un concepto social generalizado que expresaba cierto nivel (minoritario) de realización educacional. Esta situación llevaba consigo una definición alternativa potencial y eventualmente realizada de la *literatura* considerada refiriéndose a los “libros impresos”, los objetos en los cuales, y a través de los cuales, se demostraba esta realización (Williams, [1977] 2000: 61-62).

Siguiendo a Williams, asumimos que el término *literatura* -en sí complejo pero entendido en sus usos más divulgados desde el surgimiento en su forma moderna hacia el siglo XVIII y no desarrollado plenamente hasta el siglo XIX (Culler, 2000; Eagleton, [1983] 1998; Said, [1978] 2003, 1994; Williams, [1977] 2000)- debe considerarse en la historia de la lucha de clases, puesto que desde nuestra posición geopolítica podemos reformularla y actualizarla en una historia colonial e imperial que no ha dejado de suceder. En todo caso, asume mecanismos (por ejemplo, los eslóganes de los discursos educacionales) más complejos en cuanto a su nitidez, a sus modos de presentarse como tópico en las producciones sociales del sentido (Angenot, 2010) y por ello, es un eje de análisis pertinente para nuestras indagaciones. En otras palabras, si la literatura, según Williams, fue una categoría de *uso* y de *condición* antes que de *producción* es necesario indagar si los usos y apropiaciones del término literatura no siguen operando en este sentido. En esta secuencia, podemos recuperar la etimología de la palabra literatura que proviene del término latino *littera* -ser capaz de leer, en un sentido relativo al alfabetismo- y que, como señala Williams, fue uno de sus primeros usos. Pero aún hoy lo encontramos actualizado en tanto se entiende que la literatura se constituye como “lo letrado” y, asimismo, en un reverso no dicho pero tácito, que el mundo de las clases populares responde a lo “iletrado”.

No obstante, más allá de los sentidos difundidos originariamente -más allá del sentido de alfabetismo- la literatura aparece como un saber “humano” o “culto” que se especifica en otra *distinción social particular* que aún hoy relevamos en muchos usos de la literatura en sus formas contemporáneas. De hecho, el concepto de “nación” que cita Raymond Williams [1977] (2000) no deja de ser significativo para analizar por qué las culturas populares han sido descartadas de los estudios dominantes de la teoría y la crítica literaria argentina, y las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura como subsidiarias de una de sus principales tesis. En estos desarrollos se concibe una nación originada en la inmigración europea, la ciudad de Buenos Aires y las clases medias. Así, “los argentinos bajaron de los barcos” o el “mito de Europa en el Río de La Plata” (Garguin, 2009) son

algunas de las premisas que conforman, como luego retomamos, la matriz ideológica de los estudios teórico literarios dominantes en la Argentina desde la posdictadura.

En este proceso, que analiza Williams, la crítica académica adquirió una relevancia clave ya que se convirtió en el medio de validación como saber especializado. Consistía en una discriminación de las obras auténticamente grandes, o principales con la consecuente categorización de obras menores, y una exclusión efectiva de las obras malas o insignificantes. Esta crítica comenzó a organizar a la literatura en términos de *tradición*, específicamente, de *tradición nacional* en una secuencia que organizaba qué ingresaba y qué no por decisiones ideológicas y políticas:

Haber sido inglés y haber escrito en inglés no significaba de ningún modo pertenecer a la “tradición literaria inglesa”, del mismo modo que ser inglés y hablar el inglés no ejemplificaba de ningún modo la “grandeza del lenguaje”; en realidad, la práctica de la mayoría de los angloparlantes era citada a menudo precisamente como “ignorancia”, “traición” o “degradación” de esta “grandeza” (Williams, [1977] 2000: 67)⁷⁰.

Es decir, la construcción del objeto literatura -y nosotros sumamos: del objeto literatura para ser enseñado- está determinada por una *tradición literaria*. Posteriormente retomamos este problema para no homologar de manera reproductiva los cánones académicos con los escolares, con las lecturas docentes y las lecturas de los alumnos, que exigen un análisis complejo y particularizado que dé cuenta que este dispositivo académico no necesariamente se “derrama” hacia otras instituciones de enseñanza. Ahora señalamos que en el caso de las orientaciones dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores opera una idea de literatura en la que perduran nociones como la “grandeza del lenguaje”, hoy reformuladas en los eslóganes educacionales de “la literatura de calidad” que propiciarían el “acontecimiento”, “el acto de lectura”, “la experiencia de lectura”, etc.

El análisis de Williams, sobre la genealogía del término literatura en el marco de la lucha de clases y el ascenso de la burguesía como clase hegemónica en Europa, se complementa con un espacio de enunciación periférico y subalterno a los centros de poder material y simbólico. La noción de *imperialismo* (Said, [1978] 2003, 1994) estructura una relación centro/periferia a partir de una concepción eurocéntrica que establece al mundo metropolitano como norma cultural, lingüística, estética, ideológica. De acuerdo a estas reformulaciones, los sentidos de clase que analiza Williams se entienden desde las relaciones centro/periferia con su complementaridad con sentidos eurocéntricos y

⁷⁰ El mismo marxismo, por ejemplo, al menos en las formulaciones de Karl Marx, no dejó de pensar a la literatura en estas categorías asumiéndola como “alta literatura”. Comprobamos en este caso lo poderoso de una creencia, inclusive, en tanto puede perdurar en un marco teórico, en principio adverso, como el marxismo (Williams, [1977] 2000: 67).

civilizatorios. Siguiendo a Ángel Rama [1984] (1998), la secuencia literatura/escritura/cultura entendida como distinción de clase opera en las periferias de las metrópolis como *condición colonial*. Es decir, esta distinción no puede ser entendida sin una diferencia étnica-cultural consagrada en las relaciones de subalternidad entre las naciones imperialistas y sus zonas de dominación material y simbólica. Entonces, si ya asumimos que la literatura se entrama en concepciones de lo “culto”, y en particular de lo “escrito” y lo “letrado”, y lo “nacional” y “la grandeza del lenguaje”, existe en su reverso un *otro* signado por lo “bárbaro”, lo “no civilizado”, lo “iletrado”. Estas distinciones se juegan, en la etapa del imperialismo, en términos de normas culturales legitimadas por centros económicos, sociales y culturales que son, como analizamos en el próximo apartado, fundacionales del Estado y la Escuela argentina en la clave sarmientina de *civilización y barbarie*.

En *La ciudad letrada* [1984] (1998), Ángel Rama explica el nacimiento de las sociedades americanas en la escisión entre el mundo nativo, popular, indoamericano y la red de signos letrados que reproducían la norma imperial. Explica el autor:

A través del orden de los signos, cuya propiedad es organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribuciones jerárquicas, la ciudad letrada articuló su relación con el Poder, al que sirvió a través de leyes, reglamentos, proclamas, cédulas, propaganda y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlo (...) [La ciudad letrada] inspiró la distancia entre la lengua rígida y la fluida palabra hablada que hizo de la ciudad letrada una ciudad escrituraria, reservada a una estricta minoría (Rama, [1984] 1998: 43).

Esta distinción fundacional que propone Rama de las sociedades americanas entre lo escrito y lo oral hace que produzca una de sus hipótesis más conocidas:

Este encumbramiento de la escritura consolidó la diglosia característica de la sociedad latinoamericana, formada durante la Colonia y mantenida tesoneramente desde la Independencia. En el comportamiento lingüístico de los latinoamericanos quedaron nítidamente separadas dos lenguas. Una fue la pública y de aparato, que resultó fuertemente impregnada por la norma cortesana procedente de la península (...) Sirvió para la oratoria religiosa, las ceremonias civiles, las relaciones protocolares de los miembros de la *ciudad letrada* y fundamentalmente para la escritura, ya que solo esta lengua pública llegaba al registro escrito. La otra fue la popular y cotidiana utilizada por los hispanos y lusohablantes en su vida privada y en sus relaciones sociales dentro del mismo estrato bajo... (Rama, [1984] 1998: 44-45).

Una diglosia que Ángel Rama entiende no solo definida en relación a la norma metropolitana de la lengua que se utiliza (español o portugués) sino, a su vez, a la norma cultural de las metrópolis que

producen las literaturas admiradas en las zonas marginales. Si bien entendemos que el modelo de Ángel Rama no termina siendo del todo explicativo (ya que las culturas populares avanzan en un proceso de apropiación de lo escrito y, muchas veces, como el mismo autor señala, hay zonas muy complejas donde este esquema no funciona), sí creemos que es significativo para continuar con la explicación de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, ya que en estas operan normas y valores que niegan o negativizan a las culturas populares.

Por lo tanto, y para finalizar este apartado, no pueden entenderse los usos dominantes de la noción literatura sin dar cuenta de unas relaciones centro/periferia mundial constituidas, primero, en el ascenso de la burguesía en Europa, que se traducen en redes de discursividades mayores que establecen una dicotomía civilización/barbarie (Viñas, [1982] 2003). Y que, a su vez, se mediatizan de manera particular hacia el interior de cada proceso regional en un esquema que oculta las diferencias sociales en oposiciones tales como “alta cultura” y “baja cultura”, homologando “pobreza material” con “pobreza simbólica” o, como también vimos respecto de los eslóganes educacionales, en la oposición entre sujetos “transformados” por la “experiencia literaria” y aquellos sumidos en la “carencia simbólica”. Esta distinción colonial que perdura en las naciones latinoamericanas es la afirmación que *lo no culto es lo no europeo*.

2.2. La constitución del Estado argentino: sedimento civilizatorio en los saberes pedagógicos

David Viñas, en *Indios, ejército y frontera* [1982] (2003) define la constitución del Estado nacional moderno, a fines del siglo XIX, como “una etapa superior de la Conquista”, en donde se introduce un dispositivo ideológico mucho más eficiente en la construcción de discursividades sobre la inferioridad de las razas nativas: la *ciencia positiva*. Si bien el positivismo se establece como una teoría del modelo de señorío científico para legislar sobre lo social (González en Viñas, [1982] 2003: 6), y si bien esa teoría caduca parcialmente como paradigma científico, sus nociones sobre las clases populares argentinas y latinoamericanas -en cuanto también consolida representaciones sociales previas del mundo americano construidas desde la Colonia- son, como veremos, de larga duración y perduran como representaciones sociales dominantes. De hecho, en el siglo XX, se hallan las premisas racistas que justificaban la “inferioridad natural” de las clases populares, transformadas al desplazarse las explicaciones *biologicistas* a *culturalistas* (Souza Patto, 1999).

La organización del Estado argentino se consolida a partir de una prolongada guerra civil y de tres guerras de exterminio (las intervenciones militares en las provincias del interior, la guerra contra Paraguay y la matanza de pueblos indígenas de las zonas pampeanas, patagónicas y chaqueñas) que estructuran a la sociedad moderna bajo una fuerte concepción civilizatoria (Viñas, [1982] 2003). Este proceso no es reductible a nuestro territorio y, por el contrario, se pueden hacer analogías con diversos procesos políticos e ideológicos continentales que refuerzan las antiguas categorías coloniales, pero que las profundizan con un doble movimiento represivo en relación al *ethnos indígena* de las clases populares: “blanqueamientos” de la identidad nacional y/o exterminio de las poblaciones indígenas y mestizas (Viñas, [1982] 2003: 25-44). Un proceso histórico y político que Tulio Halperin Donghi ha llamado *el surgimiento del orden neocolonial* (Halperin Donghi, 1994).

Siguiendo a Viñas [1982] (2003), afirmamos que los orígenes de la Escuela y el Estado argentinos se pueden poner en contexto a partir de dos movimientos que consolidan una visión civilizatoria sobre las clases populares argentinas, principalmente, sobre su *ethnos indígena*: 1) la operación político-militar que produce el triple genocidio de fines del siglo XIX y constituye al Estado nación con su unidad territorial y sus estructuras legales y políticas -la República, la Constitución, la lengua oficial, etc.-, tales como hoy las conocemos; 2) la premisa constitutiva de “lo nacional” se conjuga en la dicotomía sarmientina de *civilización y barbarie* y en su multiplicación posterior de discursos socialmente generalizados y distintos de larga duración, pero residuales de esta dicotomía. En este proceso decimonónico, en Argentina, el triunfo de las clases dominantes que se asumen como *ilustradas* -y ejercen una continuidad identitaria entre Europa, y en particular Francia, y su clase- construyen, en contraste, un *otro* no ilustrado. Las apropiaciones de los sentidos metropolitanos, de acuerdo a este paradigma de sociabilidad aristocrática, ejercen la invención de una autoridad superior -“la cultura europea”, “la civilización europea”, “los valores europeos”, etc.- que se extiende simbólicamente sobre las clases subalternas para explicar y justificar las luchas facciosas -y, más aún, la matanza sistemática de poblaciones indígenas y criollas- como un *proceso civilizatorio*. El surgimiento del Estado argentino se entrama, entonces, en unas representaciones sociales sobre el mundo popular y americano signadas por “lo atávico”, “lo bárbaro”, “lo anacrónico”, “lo salvaje”. Se establece un discurso sobre lo diferente y lo imposible de asimilar para una cultura nacional moderna y eficiente (Viñas, [1982] 2003: 51).

David Viñas, para llegar a estas conclusiones, dispone de un análisis comparativo entre los distintos países del continente desde el que asegura que “los gobiernos de América Latina adscriptos a

la ciudad liberal tienen una obsesión: repiten de manera abrumadora el núcleo de *indofobia* característico del roquismo argentino que, al articularse con el carácter autoritario del estado oligárquico, lo transforman en palanca fundamental durante la primera fase de esa acumulación capitalista” (Viñas, [1982] 2003: 29). Hay un anudamiento, entonces, material y simbólico, de la clase social triunfante de las guerras civiles decimonónicas. Este proceso, que supuso una expansión del latifundio y el monocultivo en relación a las necesidades de las metrópolis imperialistas, fue acompañado en muchos países, por el programa de reemplazar la “población nativa” con “inmigrantes europeos”. Por eso, en el origen de la América Latina, y en particular en Argentina, asegura Viñas siguiendo a Robert Jaulin, que existió un *etnocidio* (Viñas, [1982] 2003: 33).

Las tres grandes matanzas de poblaciones criollas e indígenas antes señaladas, que constituyen los genocidios desde los que emerge el Estado nacional, consumados aproximadamente entre 1860 y 1890⁷¹, son determinantes para la conformación de los postulados civilizatorios sobre la nación. Explica Viñas:

Esa secuencia no solo ratifica el proyecto liberal-burgués de homogeneización del escenario político -dentro del cual los guaraníes, montoneros y pampas ostentaban una imagen parecida de ‘hombres desnudos, primitivos y racialmente ineptos’- sino de intenso fortalecimiento de poder centralizador (Viñas, [1982] 2003: 20).

Este “proceso civilizatorio” que explica David Viñas [1982] (2003) en el contexto de América Latina, es parte de un proceso de escala mundial organizado por las ideologías imperiales de las distintas metrópolis que establecían razas y roles coloniales en el nuevo modo de acumulación imperialista (Angenot, 2013; Argumedo, 1993; Hobsbawm, 1989; Said, [1978] 2003, 1994). Desarrolla Edward Said:

Hubo una virtual unanimidad de que las razas sometidas debían ser gobernadas, que ellas eran *de hecho* razas sometidas en tanto una raza merece y ha ganado de manera consistente el derecho de ser considerada la raza cuya principal misión es expandirse más allá de sus propios dominios (Said, 1994: 53)⁷².

71 Algunos de estos casos, en realidad, deben repensarse en continuidad ininterrumpida hasta entrado el siglo XX tal como es el caso del genocidio a los pueblos chaqueños, por ejemplo, los asesinatos cometidos por fuerzas policiales y parapoliciales en lo que se ha nombrado como la Masacre de Napalpí en 1924 (Martínez Sarasola, 2005).

72 La traducción es nuestra. En el original: “There was virtual unanimity that subject races should be ruled, that they are subject races, that one race deserves and has consistently earned the right to be considered the race whose main mission is to expand beyond its own domain”.

Es en este sentido que Said afirma que “las elites gobernantes de Europa tuvieron la clara necesidad de proyectar su poder hacia atrás en el tiempo, dándole una historia y una legitimidad que solo la tradición y la longevidad pueden impartir” (Said, 1994: 16)⁷³. No obstante, si este poder centralizador y violento fue eficaz en la construcción del Estado nación, en el contexto de un nuevo orden global, no asumimos que fuera homogéneo ni que lograra imponer completamente su objetivo. Si coincidimos con David Viñas que con la generación del ´80, en particular con la ocupación total del actual territorio nacional, se cierra un ciclo abierto por la Conquista española podemos también afirmar que son esos *presupuestos coloniales* los que el Estado Nacional va a establecer como los verdaderos y únicos. Se asume que el Estado moderno y la sociedad argentina son la prolongación inevitable de un ciclo de la cultura occidental y europea donde el pasado indígena y mestizo posee poca o ninguna relevancia. Por el contrario, en las intervenciones de los alumnos -tal como retomamos detenidamente en la cuarta parte de la tesis-, descubrimos continuidades con un mundo cultural aparentemente “desaparecido”. Son, entonces, los postulados civilizatorios y occidentales los que operan como un “blanqueamiento” de la historia argentina, y omiten los fenómenos sociales y culturales que no responden a este patrón y que son los que analizamos en el cotidiano escolar⁷⁴.

El Estado argentino contemporáneo, de acuerdo a estos desarrollos que venimos siguiendo, se erige como el fin de un “estado de barbarie” constituido por formas culturales precivilizatorias como los indios, los gauchos o los negros y de sus derivas políticas (malones y montoneras). No es tema de esta tesis recuperar el complejo entramado de guerras, debates y contradicciones de este proceso, pero sí señalar que es en ese período (que es el mismo donde la Escuela se establece como proyecto estatal) donde surgen una serie de nociones sobre “lo nacional” que nos aportan para iluminar ciertos aspectos de nuestra investigación. En principio, y como ya señalamos, el Estado extermina poblaciones nativas y mestizas considerándolas “rémoras de un pasado salvaje” y “condenadas a la extinción” y se asume a la

73 La traducción es nuestra. En el original: “the rulling elites of Europe felt the clear need to project their power backward in time, giving it a history and legitimacy that only tradition and longevity could impart”.

74 Lo que relevamos, por ejemplo, en las intervenciones de los alumnos son una tradición -desde ya mediada, tensada, discontinua que podríamos definir como una *tradición selectiva* (Williams, [1977] 2000)- de un pasado que el Estado nación en su constitución contemporánea postula como desaparecido o en vías de extinción. Cuando en el cotidiano escolar, en un aula donde se enseña lengua y literatura, surgen concepciones de una religiosidad mestiza -por ejemplo, un santo sintomáticamente vestido de federal como el Gauchito Gil-, tradiciones de la medicina popular -como los empachos y el mal de ojo- y sus arquetipos sociales -el curandero-, lenguas indígenas -como el guaraní, el qom, el quechua- o insultos, entre los mismos alumnos, tan comunes como *negro* o *indio* para remitir a los colores de la piel, se actualizan sentidos de un mundo social y cultural que no puede reducirse a las matrices occidentales. Lo que el Estado nación postuló como extinto, continúa existiendo; muchas disciplinas, perspectivas, teorías y grupos de investigación aceptan lo que postula el Estado nación al abonar sin mediaciones ni críticas el saber europeo y occidental. Tal como posteriormente avanzamos, una serie de fenómenos del cotidiano escolar nos exigen repensar ese supuesto proceso eficazmente homogeneizador.

Argentina finisecular como el fin del mundo indígena y mestizo argentino a través del recambio poblacional que supuso la inmigración europea.

Este mojón histórico que iniciaría una “Argentina blanca”, “hija de inmigrantes europeos”, “que desciende de los barcos” (Adamovsky, 2012) no se corresponde, sin embargo, con el conocimiento de cualquier maestro o profesor de una escuela con concurrencia de niños y jóvenes de barrios de la periferia urbana quien sabe que entre sus alumnos hay un elemento étnico insoslayable que se corresponde con una mayoría poblacional que posee ascendencia indígena (Corach, 2012). Pero que, más allá de cualquier ascendencia étnica *a priori* no significa una identidad cultural. En realidad, lo que se revela con sentido y valor para el trabajo docente es una serie de fenómenos sociales y culturales en el cotidiano escolar que tensionan el mandato histórico que configura la “identidad nacional” en relación a esta Argentina blanca, occidental y europea (Adamovsky, 2012; Garguin, 2009). Dar relevancia, entonces, a este proceso de la constitución nacional contemporánea nos permite, por un lado, entender la “naturalidad” con que se enuncian las premisas eurocéntricas, de clase y civilizatorias que hemos observado como parte de los discursos educacionales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, ya que actualizan el rol pedagógico-estatal constitutivo del Estado argentino; pero, por otro lado, nos habilita a recuperar algunas claves de interpretación de las culturas populares que no estén negadas en las representaciones dominantes (que como vemos en el siguiente apartado son convalidadas por las investigaciones teórico literarias dominantes, al menos, desde la posdictadura).

Domingo Faustino Sarmiento ([1845] 1977, [1849] 2011, [1883] 2011) es una figura fundamental para entender este proceso que venimos analizando, principalmente, por su rol en la organización de los primeros debates sobre la educación pública en los cuales el autor fue taxativo respecto de sus intervenciones sobre la incompatibilidad entre educación y clases populares de origen mestizo o indígena como sintetiza en *Educación popular* donde alerta sobre la “fusión de las razas” que en países tales como la Argentina conllevaría a “esta inevitable y peligrosa amalgama de razas incapaces e impropias para la civilización” (Sarmiento, [1849] 2011: 32). La permanencia de discursos racistas y clasistas sobre niños y jóvenes de barrios de la periferia, migrantes ellos mismos o hijos y nietos de migrantes internos, con marcas culturales mestizas e indígenas, se entrama, en parte, en una red tópica de estos postulados civilizatorios. Y si bien esta tesis no aborda en profundidad este problema en la historia escolar, que exigiría una serie de análisis particularizados y mediaciones más complejas que las que efectuamos en este apartado, señalamos que este discurso civilizatorio, tanto en

el mismo Sarmiento como en las posteriores intervenciones intelectuales relativas a la Argentina de fines del siglo XIX, se establece como condición de posibilidad de una “educación” que se confunde, todo el tiempo, con “borrar identidades” o, para decirlo en los términos de David Viñas, con “blanquear” a las clases populares.

Pablo Pineau (2012) historiza un rito de inicio de clase en las escuelas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX que era escribir en el pizarrón: “París, centro de la civilización”. Una manera especular de decir que América, los indios, los gauchos, los mestizos, los negros no eran la civilización. Una manera especular, a su vez, de decir que los niños indios, mestizos, gauchos, negros que llegaban a las aulas no eran la civilización. Y esta civilización se encadenaba en unas prácticas modélicas, entre ellas, las de “saber leer y escribir” orientadas a la formación del “ciudadano alfabetizado” como “eje central” de, precisamente, la idea de “ciudadanía” que se perseguía mediante la instrucción escolar (Pineau, 2012: 11).

Los historiadores liberales, sin embargo, interpretan este proceso como completamente eficaz. Luis Alberto Romero, por ejemplo, afirma: “En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente (...) logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados” (Romero, 2004: 24). Si bien podemos coincidir en la efectividad de la construcción contemporánea de un proyecto de nación, y en la compleja estructuración de formas políticas e ideológicas hasta hoy vigentes, también se encuentran argumentos que cuestionan que este proceso haya sido total y acabado. Esta hipótesis de Romero -aún hoy predominante en algunos espacios de la investigación social, cultural y de estudios teórico literarios- se desestabiliza en sus pretensiones de validación cuando el análisis se abre a más variables, incluso a hechos de la historia de la educación argentina. Por ejemplo, los niveles de escolarización a principio de siglo eran exiguos y no incluían mayormente a las clases populares; luego, la hipótesis parte de un sesgo, anteriormente señalado, de creer que la dominación de una clase homogeneiza automáticamente a toda la sociedad. Ya que, todavía, en el siglo XXI y con niveles de escolarización ampliados, sobre todo por su carácter de obligatoriedad, vemos que a pesar de ese “triumfo secular y moderno” de “blanqueamiento”, en las aulas se escucha hablar en guaraní o quechua, los alumnos y sus familias acuden a la medicina popular con curanderos y se practican religiosidades mestizas solo para nombrar tres elementos que el Estado nación procuró eliminar: “lenguas indígenas”, “curanderismo” y “supersticiones religiosas”.

El proyecto civilizatorio, ante todo, establece un orden material y simbólico donde lo indígena y

lo mestizo es ocultado o perseguido y que aún hoy a pesar de los avances legales y en materia de políticas educativas sigue operando como dominante. Un caso es el de las lenguas indígenas, pues si bien existen progresos parciales en algunas jurisdicciones, y principalmente en su reconocimiento nacional a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), no se corresponde su presencia en el cotidiano escolar con algún tipo de relevancia dada en la política curricular, ni en las perspectivas dominantes del área, ni en la inclusión institucional de las mismas⁷⁵. Y la historia documentada de la escuela, en gran parte, sigue siendo depositaria de este proyecto civilizatorio que dio origen mismo a la Escuela en la Argentina, en particular respecto de la educación primaria, a través de la ley 1420 sancionada en 1884 que cumplió un papel regulador en este proceso, ya que como explica Mariano Nagy “en ella no existe ninguna referencia sobre la población indígena de la Argentina”, lo cual “obedece a que la política oficial visualizó al aborígen como el ‘otro’, que junto a los mestizos, negros y gauchos constituían grupos que se alejaban del ideal ciudadano esperado y que, por tanto, tampoco significaban identidades que fueran de interés recuperar” (Nagy, 2013: 191).

2.3. Canon occidental e historicidad eurocéntrica

El eurocentrismo, como concepción dominante en las ciencias sociales, superpone la historia colonialista e imperialista de Europa y sus valores con la historia del mundo. Se asume que Europa - que se recorta en algunos de los países del norte del continente- es el modelo que deben repetir las naciones periféricas. El idealismo alemán, en particular Hegel, establece el movimiento histórico desde el Este hacia el Oeste y donde Europa se constituye como “el fin absoluto de la Historia Universal” y, por lo tanto, los americanos (fuera de este camino progresivo) son considerados *pueblos sin historia* (Dussel, 2014). No obstante, el eurocentrismo no solo opera como un modo de organizar la historia sino principalmente como una epistemología (Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Said, [1978] 2003, 1994). Antes, por ejemplo, analizamos el modo en que las distintas perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores basan su efectividad en el supuesto de que la literatura provee de “subjetividad” a niños y jóvenes. “Subjetivan”, entonces, porque aportan “la cultura” o “la literatura” que los niños y jóvenes de los *pueblos sin historia* no poseen.

75 Parte de estos desarrollos se encuentran en otros de nuestros trabajos. Cf. Dubin, 2017 y 2018.

Esta historicidad eurocéntrica estructura los argumentos principales de los desarrollos teórico literarios dominantes en Argentina, al menos, desde la posdictadura. Al detenernos en su estudio, encontramos que el eurocentrismo además de un modo organizar el pasado histórico es, como anticipamos, una epistemología: las nociones de “cultura”, “teoría”, “sujeto”, “lector” y “literatura”, entre varias otras, son vinculadas unilinealmente (y casi teleológicamente) a Europa que, asimismo, no es toda esta, sino el recorte histórico, geográfico, social y cultural que hace el eurocentrismo y que en Argentina se entrama con el mito de una nación constituida solamente por inmigrantes europeos (Garguin, 2009). Esta historicidad eurocéntrica, también, se manifiesta en la organización subordinada de lo local a lo universal, en la aceptación de que lo “universal” es Europa, en la reproducción de categorías de los centros de saber de manera acrítica y en la eliminación de la historia local que no confirme los esquemas apriorísticos de la *tradición occidental*⁷⁶.

Es desde esta concepción que se entiende que se nombren a las teorías latinoamericanas como “líneas no teóricas” o como “resistencias a la teoría”, ya que es un sentido común académico (Bourdieu, 2014b; Bourdieu y Wacquant, 2014), altamente extendido en las universidades latinoamericanas (Lander, 2000; Mignolo, 2014), que lo que llamamos “teoría” es, por condición, europeo o norteamericano⁷⁷. La matriz civilizatoria se actualiza cuando se delimita qué es teoría y qué

76 Lo “universal”, además, opera en la reproducción de la centralidad de un discurso académico, en tanto se hace de un *tipo* lo *universal*. Y en esta serie conceptual, la “transposición del saber teórico” coloca al saber universitario como un dispositivo superior y homogéneo que establece su discurso como “universal”, “objetivo”, “científico”, etc., sin dar cuenta de su heterogeneidad, pluralidad de perspectivas y tensiones internas en un espacio altamente conflictivo donde hay actores, instituciones, perspectivas, movimientos que definen a la literatura de manera opuesta, como ya hemos señalado. En este sentido, son importantes las revisiones que hace Edward Said (2004) de la obra de Erich Auerbach y su construcción de un canon occidental: “por primera vez en la historia moderna, el conjunto del imponente edificio del conocimiento humanístico que descansa sobre los clásicos de las letras europeas, y con él la disciplina académica formalmente inculcada en los estudiantes de las universidades occidentales a lo largo de las formas que todos conocemos, representa solo una pequeña parte de las verdaderas relaciones e interacciones humanas que ahora tienen lugar en el mundo [...] Nuevas culturas, nuevas sociedades y nuevas visiones emergentes del orden social, político y estético reivindicaban ahora la atención del humanista con una insistencia que no se les puede negar por mucho tiempo” (Said, 2004: 36).

77 Solo a modo de ejemplo porque un estudio específico sobre el carácter eurocéntrico, de clase y civilizatorio de gran parte de los desarrollos de la crítica literaria argentina demandaría otra investigación, se encuentra este “sentido común” respecto del modo en que se propone impugnar a los estudios culturales, al marxismo o alguna otra perspectiva que busque analizar la literatura en sus condiciones materiales y simbólicas de producción (es en esta secuencia que lo “latinoamericano” como atributo rebajaría el “concepto puro” de literatura). De ahí, que hallemos apreciaciones como la siguiente: “Pero Eagleton encontraba el modo de olvidar, reprimir o transfigurar su propio rechazo a la resistencia de la literatura: en un manual de teoría literaria, declara inexistente a la literatura misma y proponía a cambio el previsible territorio de «las prácticas» y «los discursos» (a diferencia de «literatura», objetos cuya existencia -parece- no haría falta asediar). Una invitación como esa no parece ajena a ciertas preferencias político-historiograficistas recientes de la crítica literaria latinoamericana, ni al más o menos disimulado facticismo que se le asocia junto con una pertinaz resistencia a adoptar orientaciones teóricas que suelen vincularse con el ejercicio especulativo (filosofía, teoría)” (Dalmaroni, 2015: 57). El mismo autor, que de hecho hemos citado en el apartado anterior como una de las voces representativas de la posición posmoderna de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, asume (en términos irónicos) que historizar la literatura sería reducirse a un “dispositivo cultural de la dominación social imperialista, burguesa, eurocentrista, blanca,

no en términos de pertenecer a la tradición occidental (donde residualmente sigue operando la idea de “conciencia” relativa a la progresión europea). No es casual, por ejemplo, que una de las categorías centrales de Beatriz Sarlo (1988) sea la de *modernidad periférica* (en tanto en este caso el uso de “periferia” solo responde a una marginalidad, no a una relación de subordinación económica, política y cultural). No es, en consecuencia, la *subalternidad* entendida como categoría política sino el “margen” de un centro o de un canon: las culturas latinoamericanas son un “anacronismo”, un “residuo”, unas “notas *ad hoc*”, de la historia y la cultura europea.

Este modo de entender las relaciones centro/periferia y universal/local estructuradas en la progresión de la historicidad eurocéntrica, la “universalización” de la cultura europea, la negación de las historias locales y la aceptación acrítica de los modos de pensar el mundo que legitiman los centros de saber globales es dominante en la crítica y la teoría literaria desde la posdictadura. Una revisión pormenorizada de estas disciplinas excede los límites de la presente tesis, por ello, tan solo traemos a consideración unos pocos casos con fines ilustrativos, tal como el ensayo de Jorge Panesi, “La crítica argentina y el discurso de la dependencia” (2000), en el que ironiza sobre los usos nacionales de la literatura y donde sintetiza unos sentidos compartidos en la teoría y la crítica literaria argentina que se reproducen en las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, ya analizadas, en cuanto a sus modos de definir a “la literatura” a partir del cruce entre teoría literaria y didáctica (Bombini, [1989] 2005, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011, 2015; Bombini y Labeur, 2017; Dalmaroni, 2011a, 2011b, 2013, 2016; Dalmaroni y Gerbaudo, 2012; Frugoni, 2006, 2010; Gerbaudo, 2003, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2016; Labeur, 2003, 2010a, 2010b; Nieto, 2010, 2011, 2012, 2012-2013, 2013, 2014; Sardi, 2006, 2010, 2011, 2013; Sardi y Blake, 2011).

Panesi (2000) es considerado como una de las referencias obligadas para pensar los problemas de la enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2011a) en cuanto se entiende su producción teórica como “saber base” o “científica” de la didáctica de la literatura. En su texto que citamos a continuación, el autor reduce los estudios literarios nacionales -ya que ubica sus comienzos en *Crisis y resurrección de masculina*” (Dalmaroni, 2015: 46). Defiende, por tanto, como observamos en franca sintonía con los postulados de Petit (2000, 2001, 2003, 2008, 2014, 2015), la noción de un lector de literatura a manera de una verdad que trascendería las condiciones materiales y simbólicas de existencia, en cuanto las niega: “El lector social y cultural (que es, digamos, una persona civil sujeta a la Lengua de todos) pretende que puja por el mismo territorio que explora el lector literario (que es, digamos, un acontecimiento -único- de la desubjetivación-desujeción). No hay modo de que el lector social y cultural deje de cometer ese error (ese error -pretender que el espacio literario coincide en alguna medida con el territorio de la Cultura- es su condición regular). El lector social y cultural es el Otro irreductiblemente otro del lector literario. El lector literario del que hablamos es una contingencia (no una condición, ni una identidad), en que toda mortal del sentido y de su búsqueda -aunque regrese intermitentemente- se pierde” (Dalmaroni, 2015: 60).

la literatura argentina (1954) de Jorge Abelardo Ramos- a los que llama “ingenuidad conceptual” (Panesi, 2000: 19)⁷⁸. Según sus palabras:

[...] el discurso crítico de la dependencia se muestra, triunfante el peronismo, confiado y optimista en la acción y la lucha. Euforia militante que hace de la crítica una actividad combativa nunca antes vista en la cultura argentina, salvo en la discursividad lugoniana de *El payador* y su creación de mitos aristocráticos, heroicos, gauchescos, xenófobos (Panesi, 2000: 20).

Se establece, así, un sistema simbólico de continuidad entre peronismo, nacionalismo conservador, pensamiento nacional, y de manera indirecta clases y las culturas populares, en un repertorio tópico ligado a la “impostura teórica”, la “ingenuidad conceptual” o el “fetichismo de las identidades”. En todo caso, y más allá de las variaciones de sus formulaciones, se desprende como una dominancia que toda “búsqueda nacional” en la historia social y cultural es algo *a priori* “falso” en relación a unas verdades intelectuales, conceptuales y autorales que son necesariamente no nacionales y *a priori* “verdaderas”. Este esquema fuertemente extendido en la teoría y la crítica literaria se revela como uno de los efectos perdurables de la operación crítica que comienza con la revista *Punto de Vista*⁷⁹ (de Diego, 2003), en particular, con el rol de Beatriz Sarlo en la constitución de perspectivas, autores y recortes disciplinarios (Croce, 2008; Dalmaroni, 1997; de Diego 2003; García Orsi, 2016; Gerbaudo, 2016), y que termina siendo *vulgata* de la crítica contemporánea⁸⁰. De esta manera, se

78 Jorge Abelardo Ramos, en los términos de la tradición marxista, definió al trabajo intelectual en tanto trabajo asalariado y en relación directa con las estructuras del poder real. Al contrario de Roland Barthes y de sus apropiaciones argentinas que lo suponen como un trabajo libre, naturalmente liberador y “fuera del poder” (Barthes, [1977] 2014), Ramos señala que: “el intelectual es incapaz de confesar que su salario depende de sus opiniones y que el odiado burgués u oligarca lo tienen tomado por el cuello” (Ramos, [1954] 2014: 20). Si bien el esquema explicativo de Ramos, sin duda, arroja una serie de problemas conceptuales que parten de esquematismos teóricos y reduccionismos varios, no deja de señalar ejes de análisis abandonados por la teoría y la crítica literaria en Argentina, por caso, sus relaciones directas e indirectas ya no solo con la política de modo general y abstracto, sino con los mismos engranajes del Estado y la conformación de política pública.

79 La producción de *Punto de Vista* es mucho más compleja, vasta y contradictoria que del modo en que la presentamos en función de las necesidades expositivas de la tesis. Asimismo, sus aportes para pensar la literatura de acuerdo a claves sociológicas y políticas son imposibles de homologar a las últimas intervenciones dominantes de la crítica y teoría literaria en Argentina basadas en los posicionamientos liberales y despolitizados de las teorías experientialistas. No obstante, en su noción de “autonomía” (de Diego, 2003) y en sus reapropiaciones teóricas (Dalmaroni, 1997; de Diego, 2003; García Orsi, 2016) hay un borramiento de la producción previa a la última dictadura cívico-militar que se retroalimentaba con indagaciones sobre las culturas populares, el mundo indígena, el pensamiento nacional, la cultura de masas y la historia latinoamericana. Todo este espectro de análisis va a reducirse a sus mínimas expresiones y en voces más bien marginales dentro del ámbito académico dominante de la teoría y la crítica literaria en Argentina.

80 En este sentido, “la operación Sarlo” -muchas veces presentada, ocultando sus implicancias ideológicas, como “modernización teórica”- suspende la indagación por las culturas nacionales. De hecho, los usos que da al estructuralismo, al postestructuralismo, al marxismo, al psicoanálisis, entre otros, tanto en las primeras intervenciones de Sarlo en *Los Libros* (1969-1976) como en *Punto de Vista* (1978-2008), es una operación de deshistorización nacional que refuerza el proceso decimonónico analizado por David Viñas [1982] (2003) de borramiento de las historicidades indígenas y criollas. José Luis

homologa toda producción nacional al “nacionalismo reaccionario, elitista y xenófobo” negando la pluralidad de perspectivas que se inscriben en *lo nacional* y, en ese mismo movimiento, se impugna la posibilidad de dar cuenta de las culturas populares (ya que la Argentina es un “país europeo”, caso distinto a México o Bolivia).

La hipótesis de que lo nacional es “fascismo”, esto es, la equiparación de *El payador* de Leopoldo Lugones con toda otra producción es clave, porque da cuenta de otra operación que se ha hecho cada vez más presente en los estudios literarios argentinos. Se trata de la negación de todo debate sobre las identidades nacionales, al asumir que toda reflexión sobre las mismas ya pertenece a un orden fascista; se anula *de facto*, entonces, la posibilidad de interrogarse sobre la subalternidad latinoamericana. En correlación, se anulan las preguntas sobre la producción de una teoría situada, en cuanto en esta se recuperan identidades, grupos, tradiciones, lenguas, etc., que han sido negados y/o negativizados⁸¹. Solapar lo nacional con el nacionalismo reaccionario, permitió en los estudios literarios, primero, una restauración de los valores y concepciones liberales -aquellos que validan lo que hemos explicado como historicidad eurocéntrica- y que habían sido puestos en debate en la década de los sesenta y los setenta en Argentina (García Orsi, 2016); segundo, resguardarse (contra su propio liberalismo) en una retórica de “izquierda” o “progresista” -ya que ubica al discurso del otro en el “fascismo”-; y por último, desvanecer los motivos para el estudio de las particularidades históricas, sociales y culturales de Argentina. Así, en esta continuidad Argentina/Buenos Aires/Europa se omite el tema de las culturas populares como hecho teórico relevante⁸². Decimos retórica de “izquierda” o

de Diego afirma que "en la segunda etapa de la revista Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo inician una prolongada tarea de cuestionamiento del 'pensamiento nacional' que tendrá en *Los Libros* su primer escenario y años más tarde, continuará en *Punto de Vista*" (de Diego, 2003: 93). Así, el problema es que ese “pensamiento nacional” no es uno, unívoco y homogéneo, sino que entrama distintas tradiciones -algunas incompatibles- pero que indagan lo latinoamericano o lo argentino, lo regional o lo local, en términos de recuperar historicidades y tradiciones culturales que sin ser autónomas -ya que no pueden dejar de pensarse en cuanto culturas subalternas de un país subordinado a un sistema económico global- exigen su análisis particularizado y la producción de categorías críticas propias para su explicación.

81 El marxismo en el siglo XX (Anderson, 1987), en particular luego de las guerras anticoloniales, ha reflexionado largamente sobre el papel de la cultura, la literatura y las identidades nacionales y populares en el marco de la lucha política -esto que desde posiciones posmodernas se nombra como “fetichismo de la identidad” (Dalmaroni y Gerbaudo, 2012). Terry Eagleton, en el marco de una crítica marxista, describe las posibles potencialidades de esta perspectiva: “La cultura, en la vida de naciones que luchan por independizarse del imperialismo, tiene un significado muy por encima de las crónicas de los suplementos dominicales de los periódicos. El imperialismo no se concreta en la explotación de la mano de obra barata, de las materias primas y de los mercados de fácil acceso, llega hasta el desquiciamiento de las lenguas y de las costumbres, no le basta con imponer la presencia de ejércitos extranjeros, quiere introducir a la fuerza modalidades extrañas de la experiencia. Se manifiesta no solo por medio de balances financieros y bases aéreas, también puede descubrirse en las más profundas raíces del lenguaje y de la significación. En situaciones así, nada lejanas de nuestra propia casa, la cultura está tan vitalmente ligada a nuestra identidad común que no hace falta discutir sobre sus relaciones con la lucha política. Sería insensato argumentar contra esta posición” (Eagleton, [1983] 1998: 254).

82 Había, sin duda, una visión mecanicista en Jorge Abelardo Ramos [1954] (2014) y en los distintos autores que definieron los modos de las relaciones intelectuales subordinadas a la estructura económica de manera lineal y reproductora. No

“progresista” por su encabalgamiento ideológico con un orden conservador (al menos, en su visión de las clases populares). De esta manera, confluye con el mismo movimiento que analizamos en la primera parte de la presente tesis respecto de la conformación de los eslóganes de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, y que se ha vuelto también una recurrencia en los discursos de especialistas sobre el campo cultural o educativo. En ellos es un imperativo, más allá de los posicionamientos ideológicos y hasta políticos partidarios, al modo de una exigencia enunciativa, presentar los argumentos sobre “la literatura”, “la cultura”, “la teoría”, “la lectura” y demás, en términos de “inclusión”, “pluralidad”, “heterogeneidad”, etc. (Bombini, [1989] 2005, 1997a, 2004, 2005, 2006b, 2007, 2015; Petit, 2014).

Este lugar preponderante de la teoría y la crítica literaria en las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, se vehiculiza con el reposicionamiento político de los *especialistas* a partir de la posdictadura (Cuesta, 2010c, 2011). Así la reconversión de los intelectuales en “especialistas” funcionalizó una idea de “trabajo científico” definido de acuerdo a su “especificidad” y “autonomía”, que los inmunizaba de debates que no fueran legitimados en sus propios campos autolegitimantes, y que como efecto inmediato produjeron una negación de las discusiones sobre los vínculos entre la política y la literatura, ya que atentaban contra la “especificidad literaria” (de Diego, 2003).

La “especificidad literaria” actuó hacia el interior de la teoría y la crítica literaria como una defensa de “la literatura” que, como ya analizamos anteriormente, es una noción clave para las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores pues les permite legitimar sus “usos verdaderos” respecto de otros que no lo son. Esta noción de literatura es heredera de las apropiaciones que hace la revista *Punto de Vista* de autores como Pierre Bourdieu y Raymond Williams, en tanto no asume sus postulados más radicales en términos de análisis social y cultural, de objetivación del trabajo intelectual, tampoco sus revisiones ideológicas del concepto literatura, entre

obstante, desde la posdictadura se discutió esta visión mecanicista desde un reposicionamiento liberal que asumía acriticamente a los autores, perspectivas, recortes disciplinarios, conceptos clave de lengua y literatura, concepciones de sujeto, historia y política, entre otros, del mundo académico europeo y norteamericano. Sin duda, hay que visitar estas teorías de la dependencia intelectual desde nuevos marcos teóricos y, principalmente, con precisión analítica en las particularidades de dicha dependencia, tal como lleva adelante Fernanda Beigel (2016), quien explica que “la autonomía y la dependencia académica coexisten conflictivamente y que la producción de ideas no es un mero apéndice de las relaciones económicas, políticas y sociales, podrán igualmente preguntarse ¿qué impacto tiene la dependencia del ‘prestigio internacional’ construido en los ‘centros de excelencia’ que inclina a muchos intelectuales periféricos a delinear sus carreras académicas publicando en revistas *mainstream* y escribiendo en inglés? Pues ésta es, para nosotros, la especificidad de la ‘dependencia académica’ que las generalizaciones abstractas y los economicismos contribuyen a obturar. Se trata de una situación histórico-concreta observable como relación de dominación simbólica de unas instituciones, disciplinas y lenguas dotadas de ‘prestigio internacional’ sobre otras, marginadas de la ‘ciencia universal’” (Beigel, 2016: 9).

otros abordajes y, por el contrario, se los reinstrumentaliza en una defensa del uso de “la literatura” como “cultura” en términos, digamos, ya clásicos. Explica Ana García Orsi:

Si uno de los aportes del materialismo cultural inglés consiste en la postulación de un concepto de cultura que tiende a disolver la polarización entre una “alta” y una “baja” cultura, la cuestión de la jerarquización de la producciones simbólicas y el problema del valor estético constituyen preocupaciones que los críticos de *Punto de Vista* en tanto lectores modernos se resisten a abandonar: “Todo es cultura, lo sabemos, pero en algunos de sus productos el investigador encontrará una condensación significativa, simbólica y de valores más intensa que en otros” resume Sarlo al respecto (García Orsi, 2016: 321).

En la posdictadura, el reposicionamiento de los intelectuales como especialistas, les permite presentarse como los únicos y legítimos productores de “conocimiento específico” para “encontrar”, como dice Sarlo en la cita de arriba, a la literatura que posea “la condensación significativa, simbólica y de valores más intensa que en otros”. Estos “otros productos de la cultura” -que remite a otros objetos literatura, pero también a otros modos críticos y teóricos de transitar el mismo objeto- van a ser considerados, desde el regreso de la democracia en 1983, como “pérdida de especificidad” del “trabajo intelectual” (de Diego, 2003). De allí, que el Estado democrático ya en la década del noventa, en relación con sus necesidades para llevar a cabo los lineamientos de cada área disciplinar en el marco de la Ley Federal de Educación (1993), reclute a los intelectuales reconvertidos en especialistas, ahora fuera de cualquier posicionamiento revolucionario, y les habilite su integración como parte del engranaje ideológico de consenso de la nueva etapa histórica iniciada con el regreso de la democracia. Esta nueva figura del especialista participando de la elaboración de la política educativa tiene como efecto, hasta hoy, la monopolización del discurso sobre las conceptualizaciones de los objetos de enseñanza y sus saberes legítimos validados en criterios científicos unívocos. Se trata de un:

[...] “discurso monopolizado” (Sarfatti Larson, 1988:156) que entronca la autopromoción de un cuerpo de saberes expertos que se vuelve axiomático, no solamente para los especialistas en lingüística, y/o en didáctica de la lengua, y/o en didáctica de la lengua y la literatura que ofrecen sus servicios al Estado y/o al sector privado, sino también para los agentes que protagonizan los espacios de decisión de las políticas educativas en diversas locaciones del aparato estatal. Ya sea inventando esas políticas o ratificándolas (Cuesta, 2010c: 120).

Hay un proceso, entonces, hacia un discurso monopolizado que se autoasume como el legítimo portavoz de “un cuerpo de saberes expertos” y que “ofrecen sus servicios al Estado y/o al sector privado”. Es decir, el uso lábil de las nociones de “autonomía” es un modo de autolegitimación que

esconde sus dependencias directas e indirectas ya no solo con formaciones políticas e ideológicas⁸³, sino como explicamos en la primera parte de nuestra tesis, con la confección y difusión de políticas públicas del Estado. No obstante, explica Cuesta, que “los intelectuales y artistas ligados a la literatura” no tendrán en la transición democrática y en la década de los noventa el mismo lugar en el diseño de las políticas educativas que “los ligados a los estudios lingüísticos, y en este marco se podrán leer las distintas reconversiones de estos actores” (Cuesta, 2010c: 114). Aún así, los debates que llevaron a cabo los primeros más bien orientados a la “reconstrucción del campo literario” instalan una serie de “núcleos temáticos” respecto de la necesidad de una “nueva concepción de la literatura” (Cuesta, 2010c: 114) que, avanzando en el presente se corresponde con las nociones de “la literatura” que venimos analizando a manera de sus apropiaciones y usos por parte de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. La autora, realiza esta historización apoyándose en los estudios de José Luis de Diego:

Como señala de Diego, los “intelectuales revolucionarios” que entendían a la literatura y sus estudios como armas de lucha política, figuras más ligada al patrón de los “intelectuales fundacionales”, instalarán en la transición democrática una nueva concepción de la literatura que avalará el núcleo temático “comenzar de nuevo, de cero” que justificará, a su vez, nuevos cánones literarios y teóricos desligados de la controversia de una literatura estética o una literatura para la revolución” (de Diego, 2007). La primera se irá imponiendo y hará a la remodelación de estos intelectuales en “científicos puros” (de Marinis, 2006) que irán consolidando el presupuesto de una literatura que no debe concebirse en términos miméticos con la realidad política y social. Por ello, las preguntas sobre su función social ya no serán pertinentes porque atentarán contra la “especificidad literaria” (de Diego, 2001) (Cuesta, 2010c: 114).

Así, la concepción de “una literatura estética”, esto es “una literatura que no debe concebirse en términos miméticos con la realidad política y social” se irá consolidando en respuesta a la “no pertinencia” de las preguntas sobre su “función social” en cuanto atentado contra su “especificidad”. Exceptuando que actualmente los discursos educacionales dominantes sobre la enseñanza de la lengua y la literatura resignifican “la función social” de “la literatura” a través de una afirmación de sus efectos “transformadores” en los sujetos y sus experiencias “carentes de cultura”, como ya hemos explicado, los otros conceptos, “la literatura estética”, garante de su “especificidad” como “no mimética” de las realidades, persisten de manera inalterada.

83 Este ocultamiento ideológico en nombre de la “especificidad” y “autonomía” es lo que Terry Eagleton advierte en su análisis de las teorías literarias del siglo XX cuando presentadas “como verdades supuestamente ‘técnicas’, ‘axiomáticas’, ‘científicas’ o ‘universales’ [son] doctrinas que, si se reflexiona un poco sobre ellas, se ve que favorecen y refuerzan intereses particulares de grupos particulares en épocas particulares” (Eagleton, [1983] 1998: 232).

Esta breve revisión que hacemos de la teoría y la crítica literaria, desde la posdictadura, nos permite dar cuenta de un marco conceptual que hace a la exclusión de variables como los de las culturas populares, las lenguas indígenas, la cultura de masas, las tradiciones regionales, entre otras, para pensar a la literatura. En este sentido es que resulta insuficiente para explicar acaso otra “especificidad”, la de la enseñanza de la literatura en el cotidiano escolar, el trabajo docente y las intervenciones de los alumnos (como desarrollamos en la tercera y cuarta parte de la tesis). Y, por tanto, también se presentan insuficientes para entender las relaciones teoría literaria/didáctica de la literatura tal como es establecida en términos de ciencia base/ciencia aplicada. La resolidarización entre estos campos es posible en una revisión de los mismos desarrollos teórico literarios. Por ejemplo, al ahondar en uno de los autores que serían incluidos, según lo expuesto anteriormente, en la “teoría de la dependencia”, el uruguayo Ángel Rama ([1974] 2004, [1982] 2008, [1984] 1998), encontramos algunas hipótesis que nos habilitan el abordaje de fenómenos relativos del cotidiano escolar y, principalmente, la reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura fundados en el propio trabajo docente. Esto es, el cruce de literatura/cultura nacional en América Latina. De esta manera, en función de los intereses de la presente tesis, nos permite, por un lado, repensar la compleja *cuestión nacional* en un marco histórico y social que no replique sus enunciados más cerrados y antitéticos y, por otro, recuperar una tradición del saber docente y de la enseñanza de la literatura escolar (tal como es la historiografía literaria), pero a partir de un marco también más complejo⁸⁴ que dé cuenta de los sedimentos históricos de nuestras culturas y su constante conflictividad entre individuos, grupos y clases:

En todo caso es prudente desconfiar de una idea de una homogeneidad cultural para la Argentina, la cual se ofrece como parte del proyecto dominante a manera de su fachada propagandística más persuasiva. Por debajo de una cultura tesoneramente oficializada, que no es tampoco la de las clases dominantes sino la que ellas fabrican para consumo de la sociedad nacional como parte del plan de encuadre ideológico, puede percibirse una pluralidad de subculturas que van desde las remanencias indígenas autóctonas (para las cuales ha tenido notable

84 David Viñas es otro de los autores que permitiría una resolidarización entre los saberes históricos y los literarios. Dice Viñas en su inaugural *Literatura argentina y realidad política* [1964] (2005) (luego reducido a *Literatura argentina y política*): “La literatura argentina, en ese contexto, se va justificando como la historia de un *proyecto nacional*; es decir, es el proceso que puede rastrearse a lo largo de un circuito pero que solo se verifica con nitidez en los momentos culminantes caracterizados por la densificación de un dato fundamental. [...] la literatura argentina comenta a través de sus voceros la historia de los sucesivos intentos de una comunidad por convertirse en nación, entendiendo ese peculiar *nacionalismo* como ‘realismo’ y mundanidad en tanto significación totalizadora, como elección y continuidad de *élan* inicial y como estilo en tanto autonomía y autenticidad de los diversos grupos sociales de acuerdo con los momentos a los que sean abocados. Se trata, en fin, de la producción de una *identidad histórica*” (Viñas, [1964] 2005: 12-13). O como Andrea Bocco (2013, 2015a, 2015b), que en sus estudios sobre la literatura argentina insiste, y tal como ya la citamos, en que existen tres elementos vertebrales para operar en relación a la literatura: *lengua, cultura y política* (Bocco, 2015b: 7).

desvió la mayoría de la *intelligentsia* argentina), pasando por varias formas de las culturas *folk*, hasta aquellas urbanizadas, algunas de origen rural, otras afiliadas en esa “cultura de la pobreza” que desbrozaron Harrington y Lewis, atrás sirviendo de sustento a los recientes proletariados. El mismo Ribeiro las ha reconocido, aunque sin concederles su lugar, al anotar la pervivencia de las etnias originarias en “los cabecitas negras que comienzan a ascender a la condición de obreros de la industria” (Rama, [1974] 2004: 268-269).

La revisión que hace Ángel Rama de Darcy Ribeiro y su propuesta de una historia cultural que habilite “una mirada desde abajo” permite el ingreso de tradiciones mestizas e indígenas invisibilizadas en la teoría y la crítica literaria argentina dominante desde 1983. En Beatriz Sarlo, cabe aclarar, no se niega el cruce literatura/historia tal como vemos en los estudios literarios posteriores de corte postestructuralista francés, pero la historicidad que estructura la cultura argentina en sus textos se inscribe en esta concepción eurocéntrica. Sarlo asume, sin más, que en la Argentina “somos hijos de inmigrantes” a diferencia de Bolivia, México o Perú (en Zunini, 2014). Posteriormente, retomamos como el eurocentrismo opera hacia el interior de los estudios sociales y culturales en una homologación Argentina/Buenos Aires/Europa que se consagra en la visión de un país solo poblado por hijos y nietos de inmigrantes europeos. En realidad, en Sarlo y de manera extensiva en la teoría y la crítica literaria argentina dominante, es casi inexistente la mención a las migraciones internas, las culturas indígenas y el mundo por fuera de la circulación más restringida de algunos barrios de la ciudad de Buenos Aires y, por el contrario, hay una sobredimensión del fenómeno de la inmigración europea. No es casual, por tanto, que en los estudios literarios se haya recurrido como uno de sus recortes privilegiados a la década del veinte y del treinta en la ciudad de Buenos Aires, porque es cuando de manera evidente se puede afirmar la idea de una Argentina inmigratoria y las apelaciones criollistas -si bien existían en Buenos Aires y, aún más en el resto del país, poblaciones criollas e indígenas- son más fáciles de presentar como apelaciones a un pasado inexistente (Altamirano y Sarlo, [1983] 2016; Sarlo, 1988, 1995, 1996, 2007). En este sentido, Sarlo construye una historia argentina sobredeterminada por los centros urbanos, en particular la ciudad de Buenos Aires, hija de la inmigración europea, sin rasgos indígenas ni criollos que es parte del proceso cultural -en términos periféricos- del mundo europeo. El *eurocentrismo* opera en los estudios literarios y culturales argentinos, en suma, en una centralidad de los circuitos de clase media de la ciudad de Buenos Aires⁸⁵.

85 Este modo de *porteñocentrismo* se da en un doble recorte que hace Sarlo. Por un lado, uno temporal en el que privilegia los años 1880/1930 para poder homologar “historia cultural argentina” a la “inmigración europea” y el “nacionalismo”, al “nacionalismo patricio o reaccionario”. Por otro lado, uno espacial: la historia cultural argentina (el octavo país más extenso del mundo) parece reducirse a unos pocos barrios de la ciudad de Buenos Aires. Este doble recorte es estructurante de la teoría y la crítica literaria argentina contemporánea. Reconstruir esta sobredeterminación simbólica de Buenos Aires en la literatura argentina y una historia argentina sobredeterminada simbólicamente por la inmigración europea exigiría un análisis particularizado de los distintos programas de la literatura argentina y sus modos concretos de enseñanza en las

Si en las aulas de las escuelas de provincia de Buenos Aires observamos historicidades americanas altamente complejas (lenguas indígenas, relatos sobre seres sobrenaturales, santos y religiosidades mestizas, migraciones internas, etc.), nos encontramos, en relación con lo antes expuesto, frente a una omisión que responde a un modo de organizar la historia: se supone una Argentina blanca, occidental, hija de la inmigración europea. Ingresar al cotidiano escolar, en cambio, se articula necesariamente con la revisión de otros desarrollos de las ciencias sociales que habiliten reformulaciones situadas sobre esos “otros” que no se nombran en estas perspectivas dominantes. Una posición epistemológica que Joan Villares (2006) desglosa y explica en relación a la obra de Edward Said (2004) y que posteriormente retomamos, en cuanto a lo que implican estos valores universales implícitos en la historicidad eurocéntrica:

[...] se reduce el concepto de "Humanismo" y de "Humanidades" al conformado por una única tradición, la europea, la nuestra, como si ésta fuese naturalmente buena, la mejor, la principal, la ejemplar, la central, quedando menospreciadas todas las otras culturas y tradiciones como provincianas y desviantes, más aún, abandonándolas de modo aparentemente legítimo y justificado, tras el dictamen de una especie de autoridad familiar, eficiente, reiterada, aquella que la casta sacerdotal de los profesores reproduce y representa con su indiscutible poder (Villares, 2006: 48).

universidades argentinas que excede nuestra investigación actual. Podemos señalar como un avance las actividades realizadas por Gerardo Romano desde el Instituto Ricardo Rojas donde efectuó en el año 2017 el primer encuentro nacional de todas las cátedras de literatura argentina y, con ello, se han comenzado a relevar para su estudio todos sus programas. Asimismo, se destaca la RELA, Red Interuniversitaria de Estudios de Literaturas de la Argentina, que reúne a Universidades de todo el país (San Juan, Mendoza, Tucumán, Chubut, Salta, Jujuy, Córdoba, Formosa, Chaco, La Rioja, entre otras) recuperando el legado federal, mestizo, situado de nuestras literaturas.

TERCERA PARTE. CULTURAS POPULARES Y EUROCENTRISMO: LAS INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

3.1. El borramiento de las culturas populares: el eurocentrismo como problema epistemológico de las ciencias sociales

Tal como hemos venido señalando, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, y distintos campos de estudios relativos, son insuficientes para pensar los problemas de la enseñanza de la literatura en tanto que las dinámicas escolares presentan una complejidad específica que difícilmente pueda ser abordada desde concepciones que no se han detenido con suficiente atención en las clases y las culturas populares. Ya analizamos con detenimiento cómo estas teorías y críticas poseen una visión sesgada de las historias sociales y culturales de la Argentina, en particular de la conformación de las clases y las culturas populares, las lenguas indígenas, las distintas regiones del país que no sean su núcleo económico y político. Por lo tanto, solo en una ampliación, actualizada y situada, pero principalmente retroalimentada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente se podría resolidarizar a la enseñanza de la literatura con la teoría y la crítica literaria.

Esta resolidarización se construye en el marco conceptual de nuestra tesis mediante la incorporación de otros desarrollos de las ciencias sociales. Avanzamos, en principio, con la revisión de algunas categorías clave que nos han permitido una nueva óptica de análisis para el estudio de las culturas populares en contextos escolares. Hemos hecho referencia, anteriormente, a la noción de lo *civilizatorio* porque es central en la construcción de un discurso hegemónico sobre lo popular que residualmente opera en las ciencias sociales y, en particular, en los problemas de la enseñanza de la literatura. Recuperamos el concepto *civilizatorio* de una de las nociones de la antropología decimonónica (Guber, 2006, 2008), caracterizada por las ideas evolucionistas del momento, que suponían unas secuencias en estadios culturales en un flujo unilineal. Esta secuencia posee como “estadio superior” a la “cultura europea” y, por lo tanto, condensa una serie de presupuestos extendidos en las ciencias humanas decimonónicas, pero que poseen su origen en el siglo XV, cuando Europa se presenta a sí misma como la consumación cultural y social del destino humano (Dussel, 1992).

A mediados del siglo XIX, Europa se autorepresentó como centro histórico de la humanidad en una evolución ininterrumpida desde la Grecia clásica ocultando tanto la diversidad constitutiva de su propia historia como de la del resto del mundo (Dussel, 1992, 2000, 2014). Este evolucionismo que supone distintos estadios culturales (y que también opera en los modos de distinción social dentro de una misma comunidad) caducó actualmente en sus *explicaciones racialistas* pero, tal como ya explicamos anteriormente con Souza Patto (1999), modificó sus premisas fundantes en un *desplazamiento culturalista*: las perspectivas dominantes en el pensamiento social naturalizan a las

clases sociales ocultando las causas de la asimetría económica y social de las relaciones humanas al traducirlas como “competencias culturales”.

La conquista militar, económica y política que desarrolló la Europa imperial desde 1492 confirmaba, en sus parámetros, esta percepción de ser el modelo civilizatorio más acabado al que hubiera llegado la humanidad. En ese contexto se forjaron las teorías basadas en un evolucionismo unilineal donde las etapas de desarrollo se sucedían según grados de avance tecnológico y organizativo político-social, desde formas más sencillas hasta más complejas y desde modos diferentes hasta otros más afines con los de la sociedad europea decimonónica, punto culminante de la historia de la civilización (Guber, 2008: 39-40). Recuperamos, por ello, la noción de *civilizatorio* en un uso particular que le da esta investigación para describir y explicar las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que aún abonan a una concepción eurocéntrica del saber y conciben los mundos populares y periféricos como “atrasados” o “desviados” de un patrón cultural metropolitano. Porque si bien los marcos teóricos que sustentaban estas hipótesis han caído en desuso, podemos observar que residualmente dicha noción sigue siendo explicativa de varias ideas clave de las ciencias sociales: la centralidad del saber europeo, la ausencia del conocimiento local en la formulación teórica, la disociación teoría/práctica, la visión degradada de las clases populares y la concepción escalonada del saber, entre otros. Asimismo, esta categoría que introducimos se construye en diálogo con lo que los estudios culturales (Said, [1978] 2003, 1994), decoloniales (Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000) y otros estudios latinoamericanos (Argumedo, 1993; Cornejo Polar, 1994; Fernández Retamar, 2008; Lienhard, [1990] 2003; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Trigo, 2003, 2005) han señalado como la construcción de un pensamiento eurocéntrico que niega o negativiza los saberes locales. Según Enrique Dussel este proceso configura el mito de la Modernidad que supone no solo una escala civilizatoria sino subjetiva:

La falacia del desarrollismo consiste en pensar que el patrón del moderno desarrollo europeo debe ser seguido unilateralmente por toda otra cultura. Desarrollo tomado aquí como una categoría ontológica y no simplemente sociológica o económica. Es el ‘movimiento necesario’ del Ser para Hegel, su inevitable ‘desarrollo’ (Dussel, 2014: 66).

Es decir, el eurocentrismo no es solo un patrón que determina *niveles civilizatorios o culturales* sino *tipos de sujetos*. Así, un “sujeto blanco” podrá lograr ciertos niveles de análisis y comprensión, a

diferencia del retraso de aquellos que no son blancos -extendamos este análisis a los discursos que se establecen sobre niños y adolescentes migrantes, indígenas, mestizos, de las periferias urbanas, etc.-. El mandato civilizatorio (traducido en “subjetivar”, “dar cultura”, “otorgarle saber”, etc.) es lograr que estos niños y jóvenes se conviertan en “blancos”, como explica Rafael Bautista:

La estratificación social y aristocrática que produce y desarrolla el mundo moderno, tiene su fundamento en una concepción racista de la humanidad. Esta *clasificación racial antropológica* tiene el propósito de ubicar las diferencias, incluso en el ámbito moral, en una suerte de línea evolutiva, que parte de un “estado natural”, no plenamente humano, donde se encontrarían el indio y el negro (y posteriormente todos quienes no son “blancos europeos”) y que por medio de la civilización (entendida ya solo como civilización moderna-occidental), se desarrolla, hasta alcanzar la madurez evolutiva, lograda *solo* por el individuo moderno, blanco y anglosajón (Bautista, 2012: 54).

Hasta este momento hemos descrito una concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria estructurante del pensamiento social y humano contemporáneo. No significa, sin embargo, que los diversos autores y perspectivas que relacionamos a esa noción se reduzcan a ella; tampoco partimos de una dualidad de saberes que simplificaría el mundo discursivo y cultural a una matriz autónoma y otra heterónoma. Esta matriz, al ser estructurante de todo un sistema, de un modo u otro opera sobre el discurso social en tanto totalidad (Angenot, 2010). No obstante, podemos descubrir tensiones y oposiciones que se presentan entramadas, superpuestas y mixturadas sin dejar de construir, en términos históricos, juegos de oposición más o menos reconocibles de la dinámica social. Por lo tanto, entendemos que no es un mecanismo automático y totalizador, y asumimos la existencia de una concepción eurocéntrica que nunca debe ser confundida con la heterogeneidad cultural y social de la misma Europa y que en esta tesis, de hecho, refiere más bien a una ideología de los grupos dominantes o de grupos intelectuales latinoamericanos para establecer una distinción de clase en sus propios espacios periféricos (como expusimos antes). Es esta concepción eurocéntrica la que se revela en producciones teóricas que basan parte de su eficacia en análisis sobre la realidad nacional (y latinoamericana) con cánones exógenos o con una mirada deficitaria sobre las culturas populares. Por lo tanto, resulta necesario historizar el eurocentrismo y sus nociones asociadas para una mayor comprensión de esta lógica reproductiva que ya hemos analizado en los eslóganes de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina.

El proceso imperialista de fines de siglo XIX (Hobsbawm, 1989), donde Europa se constituye como la referencia civilizatoria y metrópolis industrial de las periferias coloniales o neocoloniales

globales, es lo que Enrique Dussel analiza en términos más extensos en la construcción de la supremacía de Occidente, a partir del siglo XV, donde se erige una nueva historicidad mundial a partir de una concepción eurocéntrica: se inventa una linealidad entre Grecia y la Europa contemporánea ocultando la presencia del mundo árabe y de la centralidad de otras civilizaciones como China; se omite la misma constitución híbrida de las culturas europeas y sus fuentes semitas; se coloca a las culturas no europeas por fuera del patrón civilizatorio y, en consecuencia, se las considera *pueblos sin historia*; se establecen “distinciones de razas” que corresponden a distinciones del entramado colonial e imperial decimonónico y que las perspectivas dominantes de las ciencias sociales de la época refuerzan (Dussel, 1992, 2000, 2014).

Este “origen imperial” de las ciencias sociales ha sido extensamente revisitado, tanto en el mundo académico metropolitano como en las periferias coloniales, neocoloniales o poscoloniales (Amin, 1989; Angenot, 2013; Argumedo, 1993; Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1992, 2000, 2014; Eagleton, [1983] 1998; Goody, 2006; Lander, 2000; Mignolo, 2014; Quijano, 2000; Rama, [1984] 1998; Rockwell, 2012; Said, [1978] 2003, 1994; Viñas, [1982] 2003; Williams, [1977] 2000). Una de las categorías clave que se desagrega de estos trabajos es la de *Modernidad*, y los supuestos procesos de secularización que implican, entre otras cosas, ciertos conceptos de lo *real* y del *individuo* (que como veremos se relacionan fuertemente a la noción de *ficción* en el caso de los estudios literarios). La Modernidad supone un modo de racionalidad científica como único verdadero y, por lo tanto, supone distinciones taxativas particulares entre lo que “es” y “no es” real. De esta manera, como fundamentamos en la primera parte de la tesis, los eslóganes educacionales tales como los “mundos posibles”, “la experiencia literaria” o la “experiencia de lectura” son depositarios de estas nociones racionalistas y sus conceptos de “realidad” se desprenden de valores seculares y liberales. Por ello, no pueden explicar -o solo pueden explicar en términos de carencia- otros modos de entender lo real.

Pablo Semán (2006) señala que la Modernidad no ha sido entendida en las ciencias sociales como un proyecto ideológico y político, sino que ha sido naturalizada como un metaproceso social que excede la agencia de los sujetos. A su vez, se asume que la Modernidad ha sido implantada en las sociedades latinoamericanas de manera efectiva y homogénea. Para avanzar en su definición, Semán agrega dos modos de abordarla:

1) Como ideología y proyecto cultural plasmado en buena parte de las sociedades occidentales, apuntalado en los valores individualistas y en dispositivos de racionalización técnica (que gobiernan la relación con la naturaleza), política (que regulan a través del derecho el vínculo entre los individuos) y psicológica (que ordenan las relaciones de los individuos consigo mismos instituyéndolos como tales). En tanto la modernidad es un proyecto, y no un automatismo metasocial, es lógico que puedan verificarse sus puntos de fracaso, inconsecuencia e incompleto desarrollo debido a contestaciones o variaciones sociales e históricas de ese proyecto [...] 2) Más ampliamente, refiere a los patrones de desarrollo privilegiados por los grupos dominantes de las diversas naciones latinoamericanas. Estos patrones tienen una relación de afinidad con la modernidad, que puede ser mentada solo en un sentido muy genérico y que, debido a las características de las sociedades latinoamericanas, está sujeta a un grado mucho más alto de variaciones, contestaciones y/o superposiciones con lógicas distanciadas de la modernidad. Uno de los casos que sintomatiza la situación singular y reelaborada de la modernidad latinoamericana es [...] el de la cultura de los grupos populares latinoamericanos (Semán, 2006: 39).

Pablo Semán, siguiendo a Grignon y Passeron (1991), plantea que existe una estructura diferencial de la *experiencia popular* -no reducida a una cultura en función de relaciones de hegemonía, conflicto y subordinación- en/por la cual las capas populares poseen un modo de vida elaborado de manera activa. Esta hipótesis nos es significativa para analizar el cotidiano escolar, por ejemplo, respecto de las intervenciones de los alumnos que dan cuenta de una *creencia en lo sobrenatural* y donde encontramos que no hay correspondencia con un concepto secularizador total. En este sentido, Semán propone el concepto de *modernocentrismo* para explicar el principal problema en los estudios de las culturas populares (Semán, 2006: 41) en los que se piensa a la Modernidad como un proceso metahistórico que impone una homogeneización absoluta. El modernocentrismo es el que universaliza los problemas de su temporalidad social y lo mide todo por referencia a sí mismo: “Así lo hace cuando, en una sociedad multitemporal, disuelve la especificidad de la práctica cosmológica popular al interpretarla como expresión de una crisis de la madurez de la modernidad, siendo que es, simplemente, el testimonio de su problemática implantación” (Semán, 2006: 43). Por tanto, entender la experiencia popular nos exige revisar las categorías base con las que se comprenden las experiencias modernas. Dice el autor:

Cuando afirmo que la experiencia popular es cosmológica, pretendo reflexionar acerca de una contraposición clave de la tendencia propia de la modernidad. Ésta ha sido la cultura que instauró una cisura radical entre el aquí y ahora y el más allá, un divorcio entre los hombres y los dioses, una autonomía y una segmentación de dominios de modo que desde el punto de vista moderno es justificado hablar de lo trascendente y lo sobrenatural. La visión cosmológica, en cambio, está más acá de las distinciones entre lo trascendente y lo inmanente, entre lo natural y lo sobrenatural, y supone que lo sagrado es un nivel más de la realidad. La experiencia cosmológica de los sectores populares no ha perdido esas referencias que, en todo caso, fueron roídas por algunos de los avances de la modernidad y, sobre todo, obliteradas por el obstáculo epistemológico que representa el modernocentrismo (Semán, 2006: 46).

No obstante, como Semán también advierte no debemos caer en una dualidad experiencia popular/experiencia moderna, porque las mismas prácticas populares muestran apropiaciones más complejas que un modelo dual y esquemático:

En la experiencia popular [...] [hay] una socialización primaria que incluye escuela, Estado y medicina, pero también curanderos, tías que rezan y altares hogareños en los que se ofrenda a los santos por los exámenes aprobados. Cualquier éxito y cualquier tropiezo envuelven inmediatamente una dimensión de la realidad que es lo sagrado, Dios, lo sobrenatural, las fuerzas ocultas. Éstos no son la última respuesta ni el resultado del descarte, sino una variable siempre presente. Solo la interpretación modernocéntrica puede entender la religiosidad aumenta entre los sectores populares como único efecto del incremento de situaciones infelices (Semán, 2006: 49).

Posteriormente, analizamos una serie de casos del cotidiano escolar para explicar que parte de la tarea de la investigación situada consiste en ir más allá -o más acá- de este modernocentrismo (Semán, 2006). Se trata de revisar las categorías que se presentan con valor universal para una indagación, en concreto, de fenómenos sociales y culturales particulares. Y así, no encontrar en el cotidiano escolar, en el caso de nuestra investigación, solo las voces de los especialistas. Como explica Edward Said: “sin significantes excepciones, los discursos universalistas de la Europa moderna y los Estados Unidos dan por sentado el silencio, voluntario o no, del mundo no europeo” (Said, 1994: 50)⁸⁶. De acuerdo a esto, Said considera que en distintos campos de las ciencias sociales podemos comprobar una contribución a mantener la ascendencia occidental sobre formas no occidentales. Esta “occidentalización” opera como un “ocultamiento” de lo singular y específico de las prácticas sociales y, en particular, oculta la diversidad histórica y cultural de las naciones colocando como única referencia la tradición europea. Repensar las categorías teóricas responde, por lo tanto, a reintroducir otras voces, actores, perspectivas que han sido omitidas en los “discursos universalistas”.

3.2. Las intervenciones de los alumnos entendidas como cultura popular

Al interpretar las intervenciones de los alumnos en relación a lo que distintos autores han llamado *culturas populares* (Bajtín, [1965] 1988; Chartier, 1995; Chauí, 2014; Escobar, [1986] 2014; Ginzburg,

⁸⁶ La traducción es nuestra. En el original: "Without significant exception the universalizing discourses of modern Europe and the United States assume the silence, willing or otherwise, of the non-European world".

[1976] 1999; Gramsci, [1929-1935] 2011; Grimson y Varela, 2002; Hoggart, [1957] 2013; Semán, 2006; Thompson, [1963] 1989), se hace necesario precisar analíticamente a qué nos referimos con el término porque, tal como señalamos en la misma introducción de la tesis, puede provocar diversos malentendidos a causa de la extensión de sentidos que le dan las propias teorías de referencia. No consideramos, entonces, que los distintos autores que citamos refieran a los mismos fenómenos cuando remiten a las culturas populares, ni tampoco que hagan evaluaciones críticas similares, ni que adscriban a concepciones ideológicas equivalentes. Reutilizamos, en principio, una referencia recurrente al mismo concepto, más o menos generalizado en el campo académico, para sortear la complejidad de construir una categoría nueva y que ahora avanzamos en establecer los usos y apropiaciones que nosotros ejercemos sobre lo que nombramos como culturas populares.

En primer lugar, la noción de *cultura* para explicar fenómenos relativos a las clases populares hay que distinguirla de la noción de *cultura* tal como se la entendió en términos de equivalencia a una “riqueza simbólica” y que, con transformaciones, sigue operando en el pensamiento social y humano contemporáneo. Según María Rosa Neufeld, en el transcurso del siglo XVIII se constituye una de las raíces del concepto que continúa vigente en la actualidad:

[Un uso] humanista, estaba ligado claramente al pensamiento iluminista: etnocéntrico (aunque tolerante); perfectible, en cuanto había grados de cultura que era posible escalar; absoluto, singular: la “Cultura” de la humanidad en su conjunto, en la que era posible imaginar el mejoramiento, la perfección, pero donde [...] la perfección estaba ligada a la imagen de los pueblos europeos (Neufeld, 1993: 244).

Esta concepción de cultura (revisitada de manera crítica en el siglo XX) es la que podemos relevar aún hoy en los usos de la literatura que se condensan y reproducen en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en la Argentina. Es una acepción del término que se origina en Europa en el siglo XVIII, fuertemente ligado al concepto de *civilización*, y donde se consolida el encadenamiento simbólico “cultura/civilización” en contraste a la “barbarie” (que, a su vez, se asimila a otros términos como el de “pueblos primitivos” o “incivilizados”) y, por lo tanto, da cuenta de una noción de “progreso histórico” enmarcada en la nueva racionalidad de la Ilustración (Neufeld, 1993; Williams, [1977] 2000: 24). Estos conceptos de “cultura” perduran, como dijimos, en modos más opacos pero que siguen defendiendo la “progresión” de “distintos grados de cultura” (Neufeld, 1993: 244) como ya citamos, anteriormente, en Beatriz Sarlo quien asume que “todo es cultura” pero habría objetos con “una condensación significativa, simbólica y de valores más intensa

que en otros” (Sarlo en García Orsi, 2016: 321). Se mantiene la creencia, entonces, de “niveles” y “grados” de cultura. De acuerdo a este registro ideológico, una obra literaria posee “más cultura” que un programa de televisión, una letra de cumbia villera o un folleto religioso.

No es este el concepto de cultura que se desprende del uso de la categoría culturas populares. No se reduce la cultura a la llamada “alta cultura”, ni se comprende en una progresión civilizatoria, ni se reconocen “niveles” y/o “grados”. Alejandro Grimson y Pablo Semán (2005) se detienen en un análisis de los distintos usos de “cultura”. Así, se podría señalar, a grandes rasgos, que un uso remite a la idea de “alta cultura”, “riqueza simbólica”, “progresión civilizatoria” y otro que proviene de la antropología social lo amplía simbólicamente para comprender a las otras culturas, civilizaciones, racionalidades. Es por esto último, que los autores afirman que en “la tradición antropológica, el desarrollo del concepto de cultura ha tenido consecuencias epistemológicas y metodológicas, así como fuertes implicancias ético políticas” (Grimson y Semán, 2005: 2). Por ello, destacan que en Tylor, Boas y Malinowski se hallan problematizaciones del concepto de cultura orientadas a visibilizar la pluralidad de culturas, la diversidad humana, la experiencia situada, el reconocimiento de otras racionalidades por fuera de los parámetros occidentales (Grimson y Semán, 2005: 2).

Este concepto de cultura es el históricamente relacionado a los estudios antropológicos y el que se resignifica en la etnografía de la educación y la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009; Cuesta, 2011) y hoy se presenta dominante en gran parte de las perspectivas de las ciencias sociales. No obstante, según Grimson y Semán (2005), los conceptos de cultura entramados en la noción de “lo culto” siguen siendo socialmente compartidos, principalmente por fuera de los circuitos académicos. Inclusive, como los mismos autores señalan, más allá de la inclusión de nuevos objetos de estudio, y una aparente mayor legitimidad dada a las indagaciones por fuera del circuito de la alta cultura, “la jerarquización de los estudios académicos revela un peso todavía grande de los núcleos académicos centrados en los parámetros, objetos y valores de la alta cultura” (Grimson y Semán, 2005: 2). De hecho, nuestra investigación releva que, al menos en los estudios teórico literarios como anteriormente analizamos, oficia a manera de paradigma hegemónico.

Pero, además, el concepto de culturas populares no deja de ser problemático y conlleva distintos problemas a considerar, entre otros, una actualización de los valores iluministas en los modos académicos de su enunciación y comprensión. Sin dejar de considerar que el término *popular* es reapropiado por distintas instituciones, clases y grupos sociales, proyectos ideológicos de maneras distintas y opuestas, en la presente investigación se lo delimita como una categoría de los estudios

sociales y humanos, es decir, como una categoría del ámbito académico. Esto promueve una serie de previsiones epistemológicas, la primera es atender a los problemas epistemológicos y metodológicos respecto de suponer que entre la categoría y la descripción de la investigación hay una referencia continua y no mediada por el investigador. Mediante la explicitación, y la relevancia dada a estas mediaciones, asumimos que nuestras opciones conceptuales intervienen en la construcción del objeto de estudio.

Aún mas, estas prevenciones epistemológicas señalan otra subalternidad: entre un discurso académico (legitimado) y unas clases populares constantemente acechadas por la violencia del Estado, la asimetría económica, el no reconocimiento social y cultural. La homologación entre estos discursos señala una impostura teórica: los temas de la investigación son parte de las lógicas de producción académica que reproducen los privilegios de un sujeto universitario en su institución a partir de su legitimación en el marco de los logros obtenidos “con esos otros”. En cambio, no necesariamente las intervenciones académicas repercuten positivamente en las comunidades estudiadas (o no producen ningún efecto sea este positivo o negativo). Es por esto que Michel de Certeau (1999) encuentra en el origen de los estudios sobre las clases populares una censura o represión previa: se estudia lo que ya ha desaparecido, es decir, lo que ha perdido conflictividad social. En este contexto, el académico (quien monopoliza la voz legitimada) produce teoría sin riesgos ideológicos ni implicancias sociales más allá de su propia reproducción de clase y grupo social.

Recuperando las “implicancias ético políticas” del trabajo antropológico (Grimson y Semán, 2005), los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica han estado atentos a esta asimetría constitutiva entre los especialistas y el trabajo docente (Cuesta, 2011) y persiguen resolidarizar estos espacios de trabajo e investigación, como posteriormente explicamos en detalle. Volviendo a los trabajos de Elsie Rockwell (Ezpeleta y Rockwell, 1983a; Rockwell, 2009), se trata de hacer una investigación que no replique la mirada “desde arriba” y “desde afuera”, característica de la enunciación académica, en este caso sobre las clases y las culturas populares. Y en una investigación didáctica que no se hace estas preguntas sobre las clases populares de manera especulativa y abstracta, sino que se orienta hacia una reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura, de acuerdo a las recurrencias del trabajo docente que se concreta en una construcción colectiva. Se trata de una construcción colectiva que incluye no solo la voz del investigador, sino también la de otros docentes e investigadores, ya que desde una epistemología situada no se produce

conocimientos *por fuera* del cotidiano escolar⁸⁷. En suma, se trata de proponer un desplazamiento respecto del punto muerto académico que Michel de Certeau sintetiza como “la idealización de lo popular es tanto más fácil cuanto se efectúa bajo la forma del monólogo” (de Certeau, 1999: 50).

En consecuencia, nuestra definición de *culturas populares* da importancia a su conformación histórica a través de un análisis situado. Si bien los desarrollos clásicos sobre “clase obrera”, “clases populares” y “subalternas” (Bajtín, [1965] 1988; Chartier, 1995; Ginzburg, [1976] 1999; Gramsci, [1929–1935] 2011; Hoggart, [1957] 2013; Lukács, [1923] 2009; Thompson, [1963] 1989) son importantes para establecer, en términos generales, procesos históricos de orden global, al mismo tiempo, exigen una revisión constante y la construcción de nuevas categorías para indagar los problemas particulares de las clases populares en América Latina y, particularmente, en la Argentina (Acha, 2008; Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Chaves, 2011; Di Meglio, 2012; Escobar, [1986] 2014; Ford, 1991; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; Margulis, 1975; Martínez Sarasola, 2005; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Viñas, [1982] 2003). De este marco teórico, nos interesa recuperar una serie de conceptos que han conformado un campo de estudio sobre las clases populares y, específicamente a los fines de nuestra investigación, de las culturas populares, para articularlos con una perspectiva etnográfica que busque comprender los fenómenos sociales desde las miradas de sus actores (Geertz, [1973] 2003; Guber, 2006, 2008; Rockwell, 2009).

En el recorte del problema hay una decisión que se justifica en la reposición de la dinámica social a través de los sentidos de las clases populares. Carlo Ginzburg, en *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI* [1976] (1999)⁸⁸, afirma que ya no es válido realizar una investigación histórica sin dar cuenta del movimiento popular que construye “lo histórico”⁸⁹, es decir, no se puede producir teoría en el supuesto de que los procesos sociales se dan de “arriba hacia abajo”.

87 Posteriormente, en la cuarta parte de la tesis, retomamos nuestro trabajo de campo y los modos de su articulación con las voces de los docentes y de los estudiantes pero, en esta instancia, cabe señalar que la construcción del objeto de estudio y, en particular, el cruce que realiza esta investigación entre las intervenciones de los alumnos y las culturas populares se pudo delimitar, principalmente, en conjunto con otros docentes (también, alumnos, familias y comunidad educativa en general) de los distintos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. Es decir, mediante el relevo y sistematización de diálogos, opiniones, escritos, trabajos del cotidiano escolar.

88 No nos interesa, de acuerdo con los objetivos de la presente tesis, la reconstrucción histórica (y los complejos recortes metodológicos) que hace Carlo Ginzburg a partir del caso del molinero friuliano, pero sí algunas premisas teóricas con que el autor realiza su investigación puesto que son significativas para nuestras hipótesis sobre las culturas populares en el cotidiano escolar.

89 Ginzburg sintetiza esta premisa historiográfica con la pregunta del poema de Bertolt Brecht, “Preguntas de un obrero que lee”: “¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?” (Ginzburg, [1976] 1999: 3).

No obstante, asegura el autor, este abordaje posee dos dificultades. La primera se debe a las posibilidades de la recopilación documental, ya que los estudios sobre los comportamientos y actitudes de las clases subalternas del pasado encuentran la falta de testimonios; pero, aún más, existe otra dificultad que se concreta en las perspectivas dominantes de la investigación académica: la “perspectiva aristocrática” con que todavía hoy se miden a los sectores populares (Ginzburg, [1976] 1999: 3-4). Dice el autor:

Ideas o creencias originales se consideraban por definición producto de las clases superiores, y su difusión entre las clases subalternas como un hecho mecánico de escaso o nulo interés; a lo sumo se pone de relieve con suficiencia la “decadencia”, la “deformación” sufrida por tales ideas o creencias en el curso de su transmisión (Ginzburg, [1976] 1999: 4).

Siguiendo a Ginzburg, esta “perspectiva aristocrática” es la que encontramos como posición ideológica característica de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, porque hallan en las clases populares solo la “reproducción” o “degradación” de otras normas sociales y culturales. Esta “perspectiva aristocrática”, para nuestro estudio, es el “desde arriba” con que Elsie Rockwell (2009) define a los “saberes pedagógicos” y que hemos ya explicado como constitutivos de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que, además, suponen un “desde afuera”. De esta manera, las “ideas o creencias originales” se consideran monopolio de un grupo social.

Pablo Semán (2006), también ha señalado que la mayoría de los abordajes sobre las clases populares se basan en nociones relativas a la “carencia” en referencia a que han sido efectuados a partir de un *hegemonicocentrismo* (Semán, 2006: 26) que describe lo social desde el punto de vista en que una forma de hegemonía captura, asimila, devuelve y recodifica cualquier producción autónoma. El autor analiza que en las diversas concepciones sobre las clases populares existe la tensión entre una caracterización negativa que subraya la privación, la carencia y las relaciones de dominación (en referencia a los trabajos de Redfield, Lewis o Bourdieu) y otra positiva que busca captar lo que esas culturas afirman pese a sus condicionamientos (casos de Thompson, Williams, Grignon y Passeron). Las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores responden al primer agrupamiento en donde los órdenes de privación, carencia y dominación se reproducen, en parte, por aceptar como referencia obligatoria de validez cultural y social los deseos, expectativas,

prácticas, valores de algunos grupos de las clases medias urbanas argentinas (en particular, grupos relacionados a sociabilidades académicas y artísticas en torno a la literatura en la zona centro del país).

Definir unos ideales de las clases medias como patrón cultural no deja de ser problemático. Esto ocurre por diversos motivos, entre ellos, la ampliación de los grupos sociales que hoy se identifican bajo el mismo nombre de “clase media”; por la heterogeneidad económica, social, geográfica, cultural que reúne a estos distintos grupos; por su uso que guarda, muchas veces, los modos de la amonestación o el agravio más que un análisis concreto. Es necesario, entonces, precisar a qué nos referimos con estos *ideales de las clases medias* que operan como parte del dispositivo ideológico para nombrar a las clases populares (la *perspectiva aristocrática*, el mirar *desde arriba* y *desde afuera* o el *hegemonicentrismo*, según los autores que citamos). De hecho, ya explicamos con Raymond Williams [1977] (2000), la *distinción de clase* en los usos dominantes de la literatura. Roland Barthes, retomando a Karl Marx, la definió como “la mistificación que transforma la cultura pequeño-burguesa en naturaleza universal” ([1957] 2003: 11) -enunciado que opera paradójicamente en el pensamiento barthesiano que deviene en una (auto) celebración de su posicionamiento de clase, como ya analizamos con Terry Eagleton [1983] (1998)-. Por tanto, no hay forma de introducirnos al problema de las clases y las culturas populares sin desarrollar el modo dominante de entenderlas de acuerdo a los valores de las clases medias.

Cuando nos referimos a las “clases medias”, en Argentina, hablamos de la emergencia histórica de una identidad (que se referencia en la inmigración europea) y que se define en la contraposición con unos “otros”: las clases populares (mestizas o indígenas) de origen migrante que comienzan a poblar la zona de Buenos Aires hacia la década de 1930:

La identidad de clase media solo alcanzó, tardíamente, un grado de cristalización considerable cuando fue articulada por los discursos fuertemente racistas y racializantes que acompañaron la emergencia y consolidación del peronismo; aunque tanto esa identidad de clase media como su articulación racial encuentran parte de su explicación en procesos subyacentes de identificación y diferenciación de más largo plazo. Si antes no se había desarrollado una noción clara de clase media fue en buena medida porque se había impuesto una idea de nación fundada centralmente en la imagen de los hijos de inmigrantes europeos que, gracias a su trabajo y la liberalidad de la tierra de adopción, lograban, más temprano que tarde, una posición social relativamente holgada. Dicho de otro modo: la representación de la nación dominante hasta mediados del siglo XX fue en gran parte el resultado de la extensión de la experiencia de los sectores medios urbanos del Litoral a la totalidad del país, subsumiendo tanto a los habitantes del interior como a los sectores menos favorecidos del propio Litoral. Se construyó así una idea de nación homogéneamente blanca-europea (por oposición a la representación que se hacía del resto de las naciones latinoamericanas) y carente de clivajes sociales significativos, hecho que, por añadidura, no propiciaba la circulación de la noción de clase media. La irrupción del peronismo estimulará el descubrimiento de que

aquella imagen racializada no era aplicable a la nación toda sino a una parte de ella, parte que entonces sí sería identificada como clase media (Garguin, 2009: 63-64).

Esta definición de Garguin que nos permitimos citar extensamente nos interesa, en particular, porque repone una omisión sobre las clases populares, en particular, en sus registros no reductibles a las expectativas del “ideal inmigratorio europeo”. Continúa Garguin que el “mito de Europa en el Río de La Plata se complementa con el mito sobre la gran movilidad social ofrecida por Argentina a todo el que quisiera trabajar en su generosa tierra”. Así, sostiene “que como resultado de esos dos mitos -y de la verdad parcial que expresaban en términos de experiencia- la noción misma de ser argentino se vio prácticamente confundida con la imagen de un sector socialmente intermedio”. Este sector se correspondió con una idea de ascenso social y se lo ubicó territorialmente en las ciudades del Litoral. De esta manera, “buena parte de los sectores medios de los años ‘40 se consideraban a sí mismos no solo miembros plenos del ‘pueblo’, sino también ‘herederos de Europa’ y la inmigración”; y frente a los desplazamientos hacia los centros urbanos de “las masas obreras peronistas”, dichos sectores “buscaron activamente distinguirse no ya de la oligarquía -como antaño-, sino también de ese otro que, incomprensible dentro de su universo simbólico y cognitivo, fue más tarde identificado con los nuevos migrantes internos y apodado peyorativamente ‘cabecita negra’” (Garguin, 2009: 64-65). Finaliza el autor, que estos sectores medios:

[...] contaban, además, con una larga tradición política argentina que estigmatizaba racialmente a los exponentes de posiciones más plebeyas que las propias (Taylor 1979, 120-126). El racismo así explicitado sugiere que un subterráneo sentido de identidad étnico-racial blanco-europeo desempeñó un importante papel en el proceso de formación de la clase media (Garguin, 2009: 64-65).

Si volvemos a Angenot (2010) podemos analizar al *tópico* de “los argentinos bajamos de los barcos” en una red discursiva social mayor, para comprender su circularidad y relación con otros tópicos afines en los *discursos sociales* en cuanto una estructura de *lo posible, de lo decible y lo enunciable* en una época, en un *estado de sociedad* que los *organiza*. De acuerdo con este concepto de lo social/discursivo, podemos considerar los tópicos de la Argentina “blanca”, “hija de inmigrantes europeos”, “occidental”, de “clase media”, y demás, que estudiamos con detenimiento en la política educativa como reproducciones de las posiciones de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores al respecto, en los análisis teórico literarios, en cuanto arman una

totalidad discursiva con sentidos que provienen de otros campos. Por ejemplo, el periodismo, la política, la literatura, las ciencias sociales, entre otros. Es decir, el mito de la “Argentina inmigratoria poblada por europeos”, y, con ello, “de clase media” y “blanca”, recorre todos los sectores y grupos sociales, se inscribe en distintos campos discursivos y de conocimiento, presentándose de este modo como una “verdad evidente e indiscutible”. Nos interesa profundizar en este armado discursivo social porque nos permite dar cuenta de un cotidiano escolar donde encontramos niños y jóvenes que “no bajaron de los barcos”.

En el próximo apartado recuperamos con detalle nuestro trabajo de campo, el trabajo docente, las notas y cuadernos sobre las clases, los intercambios con otros docentes, la recolección de material proveniente del cotidiano escolar, etc. Ahora, solo traemos a consideración un caso que es explicativo de este fenómeno que supone una Argentina “blanca”, “europea”, “inmigratoria” y ejemplifica lo que estamos analizando sobre el eurocentrismo y el borramiento de las clases y las culturas populares. El caso que traemos a consideración fue registrado en una escuela de la periferia de la ciudad de La Plata⁹⁰. En la Sala de Profesores una docente de Historia compartió con sus compañeros su experiencia con una actividad que consideraba “malograda” asegurando que los alumnos habían perdido “memoria histórica”. La docente contó que había llevado una actividad que consistía en que los alumnos contaran “de dónde venían” y “nadie pudo decir nada”, dijo. “¿Nada?”, le preguntaron. “Nada”, respondió, “solo dijeron que eran *todos de acá*”, del “pasado nada”. Ese “acá” era un *no lugar sin pasado*, lo que nos permite volver a los *pueblos sin historia* como parte de la tópica que venimos indagando (Dussel, 2014). La docente explicó que los alumnos no sabían si su abuelo era del “País Vasco, de Italia, de Polonia”. Estaba convencida que todos los argentinos habían llegado de Europa y ahora habían perdido la “memoria histórica”, se trataba para ella de una juventud que “no sabe de dónde viene”. Nosotros conocíamos a algunos de los alumnos a los que la profesora se refería, porque habíamos hablado con ellos ya que estuvimos a cargo de su curso el año anterior. Justamente, habíamos conversado sobre de “dónde venían”: sus barrios, sus abuelos o padres migrantes, sus viajes para visitar a sus familiares que vivían en el interior o en países de la región, las lenguas indígenas que hablaban algunos de ellos, etc.

¿Cómo describir y estudiar, entonces, fenómenos relativos a las clases populares que no respondan a parámetros sociocéntricos? Pablo Semán (2006) propone una indagación que no repita la

90 Este es el único caso de todos los que traemos al análisis en el que se prefirió omitir los datos para que no sea interpretado como una crítica *ad hominem* ya que lo que estamos estudiando es la recurrencia tópica de “los argentinos bajaron de los barcos” y el borramiento simbólico de las clases populares.

propensión de pensar otros epicentros culturales (distintos a los de las clases medias) reducidos a una estructura de dominación:

Asumir que esos otros epicentros que descubrimos por relativización no son naturales, perpetuos ni autónomos, y se conforman en relaciones de dominación, no debe tener la consecuencia de arrojar por la borda el reconocimiento complementario de que esos epicentros, todo lo incompletos y heterónomos que se quiera, tienen algo de positividad, promueven algo desde el adensamiento de relaciones que revela el sujeto que en ellos emerge (Semán, 2006: 25).

El autor afirma que aunque “exista dominación y hegemonía”, los “focos subordinados y subalternos no dejan de ser realidades y tampoco se agotan en la subalternidad” (Semán, 2006: 25)⁹¹. En relación con los sectores populares urbanos, que responden a una historia relativamente reciente (muchos son primera generación nacida en las zonas de influencia de Buenos Aires) provenientes de migraciones desde zonas rurales o del interior del país, hay una concepción preponderante que los explica como “aculturamiento” -similar a la postulada por Michèle Petit (2000, 2001, 2003, 2008, 2014, 2015) sobre los migrantes árabes y africanos en Francia-. Continúa Semán:

La perspectiva que enfatiza las categorías de desposesión ha supuesto que lo popular urbano representa, en relación a los patrones contemporáneos (modernos), un momento transitorio de un camino forzado y finalmente feliz: en el mismo serían liquidados los rasgos de tradicionalismo y adquiridas las competencias y recursos que sancionarían la inclusión de los marginados en la modernidad. El evolucionismo implícito de este planteo se complementa con la suposición de que los modos de vida de esos grupos, una vez perdido su anclaje supuestamente primario, son apenas el negativo de la modernidad, concebida como un imperativo a un mismo tiempo ético y objetivo: así, a los grupos populares les sobrarían supervivencias del pasado y les faltarían la racionalidad y los bienes que los tornarían ciudadanos plenos de la cultura contemporánea (Semán, 2006: 39).

Estos aportes teóricos no son utilizados en la presente tesis para pensar de manera especulativa y abstracta a quiénes son/integran las clases populares y cuáles son las manifestaciones de las culturas populares. Nos son significativos en dos dimensiones de análisis. La primera, que hay otros epicentros sociales y culturales que no responden, necesariamente, a las proyecciones y supuestos de las prácticas de las clases medias profesionales y que no se valoran analíticamente desde un patrón universal que

⁹¹ Los diversos debates que se han dado sobre las condiciones de la subalternidad son sintetizados por Nicolás Aliano (2010) en una polarización “entre dos posiciones: por un lado aquellas ligadas a enfocar en la condición de subalternidad y a partir de ello centradas en las resistencias (o la ausencia de ellas) en las culturas populares; y por otro, aquellas que ponen el énfasis en la positividad de las culturas populares, más allá de los momentos en que éstas puedan definirse desde la relación hegemónica” (Aliano, 2010: 186-187). Posteriormente retomamos este problema de análisis y, en particular, los desarrollos de Pablo Semán (2006) que son los que orientan en este punto nuestra investigación.

esconde prejuicios y valoraciones de clase. La segunda, que esos otros epicentros no son caóticos, azarosos, individuales, únicos, sino que responden a ciertas regularidades y regulaciones que al describirlas y comprenderlas nos permiten entender con mayor complejidad las intervenciones de los alumnos.

Es decir, un relato sobre seres sobrenaturales (el Pomberito, por caso) que hemos registrado en escuelas de Lanús, de Lomas de Zamora, de La Plata y de distintos centros urbanos del Gran Buenos Aires no puede abordarse, solamente, en su singularidad, en sus usos particulares, sino como parte de un repertorio narrativo sedimentado durante siglos (recordemos que el Pomberito es un tipo de ser proveniente de los pueblos guaraníes) y que es actualizado en contextos nuevos de maneras novedosas y originales. Entender las intervenciones de los alumnos entramadas en las historicidades de las clases populares argentinas es salir, por lo tanto, de la “perspectiva aristocrática” dominante en el pensamiento social y humano, de “la postura de quienes no veían en las ideas, creencias y configuraciones del mundo de las clases subalternas más que un acervo desordenado de ideas, creencias y visiones del mundo elaboradas por las clases dominantes quizás siglos atrás” (Ginzburg, [1976] 1999: 4).

Si bien las intervenciones de los alumnos son casos particulares de sujetos sociales con sus experiencias personales y sus recorridos familiares, existe la posibilidad de pensarlas en diálogo con la categoría de *culturas populares* -como la definen, entre otros, Carlo Ginzburg [1976] (1999) y Pablo Semán (2006)- en cuanto una serie de saberes de orden diverso pero que poseen una historicidad propia. Esto no significa que exista en las clases populares una cultura autónoma, radicalmente distinta, no determinada por instancias de dominación y reproducción y de circularidad con las distintas clases sociales. Se trata de no replicar, en este caso, la reducción de la ciencia social a la identificación y descripción de espacios de uso de códigos reificados y comprendidos como esferas autónomas de sentido, desvinculadas de los problemas políticos de la reproducción/alteración de la sociedad (Grimson y Semán, 2005: 7).

Carlo Ginzburg ([1976] 1999: 4) asegura que no es solo la “perspectiva aristocrática” la que empobrece a los estudios sobre culturas populares sino, asimismo, el hecho de confundir a la “cultura *producida* por las clases populares” con la “cultura *impuesta* a las clases populares”. Haciendo las revisiones del caso, este modo se replica en el enunciado socialmente extendido -pero que también aparece en formulaciones de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, como ya analizamos-, de que “la gente repite lo que la televisión dice”; como si

detrás de este genérico “gente” no hubiera sujetos que interpretan y se apropian a su modo de los distintos programas televisivos que, a su vez, aclaremos, tampoco conforman un todo homogéneo.

Ginzburg [1976] (1999) recupera como un modelo posible para pensar las relaciones entre culturas populares y hegemónicas el trabajo de Mijail Bajtin, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* [1965] (1988), que presenta un complejo mundo social y cultural de las clases populares en cuanto se relaciona de manera no lineal con la cultura dominante:

En el centro de la cultura reconstruida por Bachtin⁹² hay que situar el carnaval: mito y rito en la que confluyen la exaltación de la fertilidad y la abundancia, la jocosa inversión de todos los valores y jerarquías, el sentido cósmico del fluir destructor y regenerador del tiempo (...) esta visión del mundo elaborada a lo largo de siglos por la cultura popular, se contrapone expresamente, sobre todo en los países meridionales, al dogmatismo y a la seriedad de la cultura de las clases dominantes [...] Por lo tanto, dicotomía cultural, pero también circularidad, influencia recíproca -especialmente intensa durante la primera mitad del siglo XVI- entre cultura subalterna y cultura hegemónica (Ginzburg, [1976] 1999: 6).

Esta noción de *circularidad*, pero, asimismo, de apropiaciones desfasadas (muchas de ellas paródicas) entre las culturas populares y las culturas hegemónicas es pertinente para describir y explicar una situación reiterada del cotidiano escolar que es el hablar ininterrumpido de los alumnos, sus parodias interminables, sus risas y chistes constantes. Esta situación a veces se reduce en algunos discursos escolares a un “problema de conducta” o que el curso es una “joda”, “carnaval” o un “bardo” (señalemos las posibilidades bajtinianas de analizar estos enunciados). Por el contrario, veremos que no es “un problema de conducta”. También en esos cursos definidos como “buenos grupos”, “trabajadores”, “estudiosos”, el espacio de relación entre ellos es similar. Es decir, se trata de una presencia del cuerpo, el humor, la parodia que se presenta como un registro *no documentado* del cotidiano escolar (Rockwell, 2009). La perspectiva de Bajtin sobre lo popular se contrapone, según Ginzburg, a otra altamente extendida en el mundo académico, y en nuestra investigación particular podemos señalar que en los discursos educacionales relativos a la literatura y su enseñanza, a la formación de lectores, que afirma que la cultura popular no existe fuera del gesto que la suprime⁹³.

92 Escrito así en el original debido a la particular traducción que se ejecuta en diversas lenguas del alfabeto ruso del apellido Бахтин. En nuestro caso, utilizamos “Bajtin”, sin tilde, siguiendo el uso escrito de los últimos trabajos sobre el autor publicados en español. Cf. Riestra, 2010.

93 Ginzburg relaciona esta perspectiva teórica con Michel Foucault a quien le interesan los gestos y criterios de la exclusión y no los excluidos (Ginzburg, [1976] 1999: 7). En las perspectivas de la didáctica de la literatura y la formación de lectores que estudiamos en nuestra tesis operan formas más extendidas del miserabilismo (Grignon y Passeron, 1991) como anteriormente señalamos.

Por el contrario, Carlo Ginzburg ve la posibilidad de historizar las culturas de las clases populares no como una serie de elementos privativos de una clase, sino como una *clave de lectura*: un hiato entre el objeto y el modo de ser leído/interpretado que es el tamiz que provee una cultura. Por ello, este autor recupera a E. P. Thompson para criticar las investigaciones cuantitativas que reducen un análisis a la repetición *ad nauseam* de un elemento simple y recurrente, ignorando todos los datos documentales para los que el análisis no ha sido programado (Ginzburg, [1976] 1999: 10). Entonces, las tesis sobre lo popular no son una serie de rasgos a cuantificar tal como explica Ginzburg:

La crítica que hay que hacer a las investigaciones históricas cuantitativas es de otra índole: no que sean demasiado poco verticalistas, sino que todavía lo son demasiado. Parten del supuesto de que no solo los textos, sino más aún los títulos, dan una orientación inequívoca, hecho que pierde cada vez más verosimilitud, conforme desciende el nivel social del lector. Almanagues, coplas, libros piadosos, vida de santos, todo el variopinto opusculario que constituía la masa de la producción libresca de antaño, nos parece actualmente estático, inerte, siempre igual a sí mismo; pero, ¿cómo lo leía el público de entonces? ¿En qué medida la cultura primordialmente oral de aquellos lectores interfería con el disfrute del texto, modificándolo, reconfigurándolo hasta casi desnaturalizarlo? (Ginzburg, [1976] 1999: 11).

Como anteriormente desarrollamos con Rockwell (2009), y ahora con Ginzburg [1976] (1999), recortar el problema de las culturas populares en intervenciones de alumnos es justamente *mirar desde abajo*. No es buscar solo en los textos los sentidos privilegiados de la lectura sino estudiar el *desfase* que se opera entre el texto y el acto de lectura desde donde se pueden reconstruir los sentidos que les imprimen las clases populares. Ginzburg realiza un recorte microscópico para problematizar temas clave de la investigación social y cultural. Como es sabido, a partir de la vida de Domenico Scandella (conocido como “Menocchio”), un molinero friuliano del siglo XVI, se reconstruyen las complejas relaciones entre las culturas de las clases subalternas y las clases hegemónicas. Este cruce entre el análisis de unos casos particulares (validados, en nuestra investigación, por las recurrencias encontradas en nuestro trabajo de campo y por registros de distintos docentes sobre temas que, además, entienden como relevantes, pertinentes) es sumamente productivo. Un cruce que nos habilita además la articulación de las intervenciones de alumnos con las culturas populares, pero, asimismo, entre el cotidiano escolar y una necesaria reformulación teórico disciplinar en procura de sus abordajes. En este punto, si bien los desarrollos históricos como los de Ginzburg [1976] (1999) nos son significativos, es la etnografía, y en particular la etnografía de la educación, la que no permite hacer este tipo de relaciones desde el cotidiano escolar. Como señala Elsie Rockwell:

La etnografía nos coloca en otra tesitura. Optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial. Nos unimos, así, a un arduo proceso de descolonizar el conocimiento en diálogo con otros (Rockwell, 2009: 186).

En la construcción de las intervenciones de los alumnos como objeto de estudio hay un recorte que admite reponer la dinámica social “desde abajo” del movimiento social. No sería suficiente, sin embargo, sin el análisis que desarrollamos anteriormente sobre las perspectivas dominantes en los discursos educacionales de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, pues es necesario para realizar el contrapunto entre las nociones de cultura que propugnan y aquellas que se revelan en el cotidiano escolar (y que no reconocen). Pero, a su vez, nos permite realizar un tipo de investigación educativa que no se justifique en la especulación “desde arriba” y “desde afuera”.

3.3. Las clases y las culturas populares urbanas: migraciones internas

En los trabajos sobre las clases populares en Argentina a los que recurrimos (Acha, 2008; Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; Margulis, 1975; Martínez Sarasola, 2005; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Viñas, [1982] 2003) hay una serie de temas en los que nos detenemos, porque son clave para el estudio de las intervenciones de los alumnos tal como estudiamos en la cuarta parte de la tesis. El primero de ellos es la migración interna que comienza en la Argentina en la década de 1930 desde el interior del país hacia sus centros urbanos, principalmente, la ciudad de Buenos Aires (Acha, 2008; Adamovsky, 2012; Korzeniewicz, 1993; Novick, 2008; Quiroga, 2016).

Nos interesa, en particular, la zona del sur del Gran Buenos Aires y las periferias de la ciudad de La Plata porque es donde hemos desarrollado, mayormente, nuestra investigación y donde la migración interna es claramente explicativa de su actual conformación urbana. La migración (en gran parte de poblaciones rurales) se constituyó en un flujo principal desde el Noroeste y Noreste argentinos y, en las últimas décadas, se reforzó junto a migrantes de países limítrofes y de la región principalmente de Perú, Bolivia y Paraguay (Kessler, 2015). Este recambio poblacional, como explicamos anteriormente, es

sintomático en su omisión de los estudios teórico literarios que parecen “descartar” procesos y fenómenos sociales que no confirman la representación de una Argentina modelizada por las referencias a las clases medias de origen inmigratorio (Garguin, 2009), como ya analizamos, y que es reproducido en los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. A su vez, como también ya abordamos, se observa en cuanto uno de los recortes geográficos e históricos más reiterados para estudiar a la literatura argentina de la década de 1920 y 1930 en la Ciudad de Buenos Aires, ya que es desde donde se puede proyectar más fácilmente ese país blanco hijo de la inmigración europea y omitir, de hecho, el mundo mestizo e indígena de la Argentina.

Recuperamos, nuevamente, la década de 1920/1930 porque, para explicar algunos de los fenómenos culturales y sociales que consideramos del cotidiano escolar, tenemos que ingresar los estudios sobre la migración interna que parece “inexistente” según el recorte histórico que se realice desde las mencionadas perspectivas. Susana Novick (2018) explica estas transformaciones poblacionales que se viven en la década de 1930 en las que “se hizo visible el descenso de la fecundidad, los saldos migratorios europeos se volvieron negativos, comenzó la migración interna y se inauguraron los casamientos entre cónyuges pertenecientes a la primera generación de argentinos”. De esta manera, señala que respecto del flujo europeo los primeros años de la década de 1930, presentan un declive de “los migrantes de sexo masculino”. La disminución del porcentaje de inmigrantes europeos ya iniciada en 1914 se sumó al aumento de los extranjeros de países limítrofes. Por ello, “el crecimiento vegetativo se transformó en el principal factor de crecimiento poblacional. Simultáneamente, se observan un aumento constante de las migraciones internas y el comienzo de un proceso de relativo vaciamiento de algunas provincias” (Novick, 2008: 336-337).

Pero esta omisión teórica de la migración interna se conjugó con construcciones de los migrantes internos en distintos discursos sociales, y que se pueden definir respecto de su *totalidad* en tanto “las prácticas significantes que coexisten en una sociedad no están yuxtapuestas, sino que forman un todo ‘orgánico’ y son cointeligibles”, es decir, que para comprender la omisión de la migración interna importan los distintos discursos sociales que hicieron esta operación posible como “lo aceptable discursivo de una época” (Angenot, 2010: 29). La migración interna hacia la década de 1940 y 1950 fue representada en figuras relativas al “atraso cultural” en vastos discursos sociales que se pueden entender en sistema a partir de una “descripción fantasmagórica y monstruosa de los migrantes” (Acha, 2008; Adamovsky, 2012), por caso, en “las mujeres casi enanas y achinadas” y “los tipos como javaneses o mocovíes” de “Las puertas del cielo” de Julio Cortázar ([1951] 1964: 130) o en el “aluvión

zoológico” con que el diputado de la Unión Cívica Radical, Ernesto Sammartino, representó a los “cabecitas negras”, entre otros (Adamovsky, 2012). Esto ha configurado un tema complejo en su análisis por la clara carga ideológica en la que se articulan cuestiones políticas (la relación directa que hacen algunos autores de la migración interna y la emergencia del peronismo) y cuestiones de clase (el argentino modélico es el descendiente de las inmigraciones europeas). Además, constituye intensas discusiones dadas aún hoy sobre la importancia de la migración interna en la Argentina contemporánea (Acha, 2008; Adamovsky, 2012; Kessler, 2015; Korzeniewicz, 1993; Novick, 2008; Quiroga, 2016).

Explica Omar Acha (2008) que para finales de la década de 1940 se registraba un desplazamiento mayoritario de mujeres que cambiaba las relaciones con la predominancia masculina de la inmigración trasatlántica. Dice el autor que Germani “atribuyó esa característica a la ‘desorganización social’ de la familia rural (especialmente al alcoholismo y la promiscuidad)”. Así, la delimitación geográfica “Gran Buenos Aires” fue utilizada para ubicar a las mujeres migrantes, pero también terminó “por constituir el sentido común de la asociación entre migrantes internos sin distinción de sexo y peronismo: la población arribada en los últimos veinte años será pensada más allá de la avenida General Paz”. Aunque dicho desplazamiento dejó de ser discutido y fue aceptado, continúa explicando el autor que “la aparición de migrantes internos/as en el corazón de la ciudad también pasó sin dejar rastros notables en la más densa mitología de estos barrios” (Acha, 2008: 411-412). De hecho, sobre esta población migrante se constituyeron nítidos conceptos racistas, de clase y de género. En este sentido, señala Acha:

Un aspecto central de esa transformación fue la incorporación de las mujeres migrantes que constituyeron una fuerza activa en el ámbito laboral y sexual, suscitando la preocupación de las actitudes más inclinadas a la conservación social. También despertaron una potente reacción racista mezclada con prejuicios de clase. Por ejemplo, el conocido publicista Rodolfo Taboada describía la “fisonomía particularísima” de la Plaza Italia. En su imagen mencionaba al parque como una “esquina de todas las provincias y gobernaciones argentinas”, en la que convergían, “en plan de cita amorosa, todos los pajueranos que residen en la Capital Federal”. Taboada notaba en la confluencia un estrato de la nacionalidad donde permanecían, “brutalmente puras”, “las más rancias vivencias aborígenes” (Acha, 2008: 421).

Se considera relevante especificar este fenómeno migratorio, como ya anunciamos, para explicar dinámicas del cotidiano escolar. La más evidente es que los niños y jóvenes con quienes trabajamos son, mayoritariamente, hijos o nietos de migrantes internos e inmigrantes de países limítrofes y de la región. A su vez, muchas de las intervenciones de los alumnos pueden ser

comprendidas si reconstruimos este marco migratorio no solo como un recambio demográfico, sino en sus implicancias sociales y culturales más profundas.

La migración interna se origina con el desarrollo industrial de los centros urbanos, ya que se constituye en un espacio atractivo en relación al retraso económico de las provincias del interior que expulsan mano obra excedente en el campo (que, a su vez, poseía regímenes de explotación extremos o, al menos, más que los urbanos). En este contexto, el crecimiento de las periferias de la Ciudad de Buenos Aires se desarrolla por la migración interna. El Gran Buenos Aires crece de este modo en un 232% (respecto del periodo 1914/1969) mientras que el resto del país lo hace solamente un 132% (Margulis, 1975: 54). Hacia 1950 la industria deja de absorber nueva mano de obra, sin embargo, la migración interna continúa su ritmo que, en un contexto de ausencia de planificación urbana y crisis económica, consolida las situaciones materiales de precariedad en los nuevos barrios de la periferia. Así, muchos de ellos, empiezan a ser nombrados como “villas miseria”⁹⁴, que hacia 1966 -según la Dirección General de Asistencia Integral en Villas de Emergencia de la Provincia de Buenos Aires- alcanzan ya las 700.000 personas (Ratier, 1971: 101) y, actualmente, ese número se señala cercano a las 3 millones de personas⁹⁵. No obstante, esta investigación no reduce los barrios de la periferia a sus contextos más empobrecidos sino incluye de manera más amplia a los distintos barrios habitados por sectores populares.

Esta primera migración interna, con una fuerte presencia de habitantes de zonas rurales, es continuada, a partir de la década de 1960, por otras similares y otras de países limítrofes y de la zona o, inclusive, de movimientos internos de las ciudades en términos de expulsión urbana de sus sectores

94 Las *villas miseria* suelen ser caracterizadas por el origen migrante de sus habitantes, el contexto de pobreza y su trazado urbanístico que interrumpe al planificado (Gravano y Guber, 1981; Margulis, 1975; Ratier, 1971). Aunque algunos de los barrios donde se hizo el trabajo de campo se podrían considerar villas miseria (entre otros motivos porque sus mismos habitantes se consideran *villeros*), es más ajustado el uso de “barrios de la periferia” para su denominación genérica, porque permite aglutinar la heterogeneidad social y cultural de las periferias urbanas. Asimismo, se trata de no asumir un término que pueda conducir a la elaboración de hipótesis de sesgo determinista. Otra indagación que excede al presente estudio, porque ameritaría ya un análisis sociológico, cultural y económico de otro tipo, es la definición de *pobreza*. Sin embargo, señalamos que muchos de los barrios de nuestro estudio se podrían caracterizar con el carácter estructural del desempleo, la masificación del subempleo y creciente inseguridad de la fuerza de trabajo, la desconexión funcional de los cambios macroeconómicos y una particular combinación de “benigno” y “maligno” abandono estatal (Auyero, 1997: 8). No obstante, si bien no rehusamos la noción de pobreza en términos relativos a escalas económicas, el uso abusivo del término puede homologar instancias de carencias materiales con la idea de “pobreza cultural” o “pobreza intelectual” a la que esta investigación no abona como ya hemos fundamentado en la primera parte de la tesis a propósito de su reproducción en los discursos educacionales y eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Para un análisis más reciente y pormenorizado sobre pobreza, desigualdad y barrios de la periferia, cf. Kessler, 2014.

95 La ONG Techo en su informe 2015-2016 en relación al "Relevamiento de Asentamientos Informales" estima que en la Argentina hay tres millones de personas que viven en asentamientos y villas. Posteriormente, el Registro Nacional de Barrios Populares (en el período 2016/2017) estableció una cifra similar en tres y medio millones de personas. Recuperado de: <http://relevamiento.techo.org.ar>.

más empobrecidos hacia las periferias. Esto último, principalmente, se comienza a dar desde las políticas neoliberales implementadas ya por la última dictadura cívico-militar. Se trata de desplazamientos de clases populares urbanas a efecto del hacinamiento de los barrios. Explica Denis Merklen:

Si las villas de los años cuarenta y cincuenta encarnan los límites de la integración de poblaciones llegadas con el flujo de inmigraciones rurales y los límites del mercado de trabajo de las economías dependientes, los asentamientos son la consecuencia de una crisis social que golpea a las jóvenes familias de los que, aun habiendo nacido en la ciudad, no encuentran para ellos una vía favorable para la obtención de vivienda (Merklen, 2005: 136).

A su vez, el avance y concentración de la frontera agrícola continuó con la expulsión de sus territorios históricos a poblaciones rurales, principalmente de origen indígena. Entendidas en un proceso histórico regional (y considerando que las historias nacionales de los países sudamericanos no pueden explicarse por fuera de lógicas y procesos articulados y, en particular, por el componente indígena y mestizo de las migraciones desde países limítrofes) se observan continuidades a considerar (en términos de procesos sociales y culturales) entre las migraciones desde las provincias del interior y de otros países de la región (principalmente, Paraguay, Bolivia y Perú). Por ejemplo, la continuidad de las lenguas indígenas (el quichua hablado por migrantes de Santiago del Estero y el quechua de los migrantes bolivianos y peruanos o el guaraní de los migrantes correntinos, chaqueños y formoseños y el guaraní de los migrantes paraguayos).

Los distintos autores que estudian la migración interna resaltan que una de las características de la población migrante es su condición cultural mestiza (Acha, 2008; Adamovsky, 2012; Gravano y Guber, 1981; Guber, 1999; Margulis, 1975; Ratier, 1971). Los migrantes se trasladan a una sociedad receptora fuertemente marcada por la cultura de la inmigración europea y, por lo tanto, provoca en algunos sectores medios y altos de las grandes ciudades, tal como Buenos Aires, una clara reacción racista (Margulis, 1975: 83). Rosana Guber retoma los desarrollos de Hugo Ratier acerca de las nuevas modalidades de discriminación que elabora el discurso urbano frente a la migración interna, postulando la palabra “negro” (y otras variantes peyorativas) como sustituto racista del migrante “mestizo de origen provinciano” (Guber, 1999: 117).

En relación con lo expuesto, el uso en la presente tesis del término *migrante* refiere no solo a los migrantes provincianos argentinos sino, también, a los inmigrantes de Bolivia, Paraguay y Perú. Por

el contrario, usamos el término *inmigrante* para la migración trasatlántica. Esta decisión se debe a varios motivos a considerar y que responden al recorte de nuestro objeto de estudio. El principal es que uno de los ejes de análisis que proponemos es dar cuenta de unos rasgos culturales indígenas y mestizos que comparten migrantes del interior del país o países de la zona, por ejemplo, las lenguas indígenas y/o los relatos sobre seres sobrenaturales.

“Lo indígena” en nuestra investigación posee distintas huellas a explicar y distinguir. Por un lado, hemos registrado en la mayoría de las escuelas del sur del Gran Buenos Aires y de las periferias de la ciudad de La Plata la presencia de niños y jóvenes que presentan marcas de la historia indígena (apellidos, lenguas, marcas étnicas, etc.), también sus inscripciones en barrios o en comunidades de poblaciones indígenas. Esta presencia indígena en la provincia de Buenos Aires no debe sorprender: ya el censo nacional de 2010 arrojó que un 31,34% de la población indígena total reside en la provincia de Buenos Aires. No obstante, no usamos “lo indígena” solo para referirnos a quienes asumen en parte o totalmente una identidad indígena, sino como una *matriz cultural* (Martínez Sarasola, 2005)⁹⁶, que es parte del mestizaje cultural constitutivo de Argentina y “la primera matriz cultural del pueblo argentino y [que] en general es ocultada cuando no negada” (Martínez Sarasola, 2005: 23) ya que como explica Ana González:

[...] nuestra nación se construyó sobre la base de una concepción jurídica monista y políticas homogeneizantes en lo cultural, que se aplicaron tanto por métodos compulsivos, como a través de los aparatos ideológicos del Estado, como la escuela, siendo el servicio militar otro de los mecanismos de homogeneización cultural (González, 2006: 237).

Anteriormente, expusimos acerca del proceso estatal y escolar que operó como negación de esta matriz cultural (más precisamente en el apartado 2.2), y cómo las ciencias sociales continuaron con este proceso de negación y negativización (en los apartados 3.1 y 3.2). Ahora señalamos que para avanzar en el estudio de las intervenciones de los alumnos hay que dar cuenta de lo indígena en la conformación de los sectores populares urbanos. No nos referimos a lo indígena como un sustrato ontológico (un sustancialismo nativista) sino, como posteriormente explicamos, a fenómenos culturales objetivables como lenguas indígenas, repertorios narrativos, religiosidades mestizas o autorreferencias en términos étnicos distintos a “lo blanco”. Una matriz que debe entenderse en su heterogeneidad,

⁹⁶ Es decir, no es “lo indígena” en relación a las 955.032 personas que se identifican como indígenas o descendientes, esto es, el 2,38 por ciento del total de la población argentina según indica el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010).

variedad y conflictividad y no como “la cultura”. Es más, debe entenderse como una frontera móvil de nuestras identidades considerando que lo híbrido, la mixtura, el intercambio, las oposiciones son definitorias de las culturas (Cornejo Polar, 1994; García Canclini, 1990; Said, [1978] 2003, 1994; Trigo, 2003). De esta manera lo explica Martínez Sarasola:

Los distintos fenómenos políticos, sociales y económicos van transformando a la Argentina en una cultura en movimiento: las migraciones internas de las décadas del 40 y del 50 promueven la interrelación constante de los diversos núcleos poblacionales del interior (de ascendencia indígena o hispano-indígena) con los de las grandes ciudades (criollos, extranjeros -mayoritariamente de origen español e italiano- y descendientes de ellos) generándose una dinámica interna, a la que debe sumarse la inmigración de los países limítrofes -factor de arraigo al continente de la población argentina- la persistencia de las formas de vida tradicionalmente abrigadas en comunidades aborígenes convertidas ahora en minorías étnicas, y los núcleos "cerrados" de colonias extranjeras en distintos puntos del país (los turcos en el noroeste, los galeses en el sur, los alemanes y polacos de Misiones, los ingleses de Santa Fe, los recientemente ingresados del sudeste asiático) (Martínez Sarasola, 2005: 24).

Esto no significa, como ya dijimos, que los alumnos se referencien necesariamente en estas culturas indígenas o mestizas. Sino que hay elementos, procesos, prácticas, lenguas, narraciones de estas culturas indígenas o mestizas que están presentes en las intervenciones de los alumnos. En consecuencia, no dar cuenta de todo este marco histórico y social impide la descripción y análisis que proponemos, por ejemplo, de las narraciones sobre seres sobrenaturales (muchas de ellas de origen rural e indígena) y que son reapropiadas por niños y jóvenes de las periferias urbanas.

3.4. Repertorios narrativos de las migraciones internas

La mayoría de los niños y jóvenes de los barrios de la periferia, alumnos de las escuelas del Gran Buenos Aires y de la ciudad de La Plata, son hijos y nietos de los distintos procesos de migración interna que anteriormente desarrollamos⁹⁷. En otro trabajo, hemos estudiado un grupo de *narrativas*

97 Sin embargo, no podemos circunscribir estos fenómenos estudiados a las periferias urbanas, porque las expresiones de las culturas populares exceden la localización centro/periferia de distintos modos. Es decir, que se registran en escuelas céntricas o privadas de ciudades de La Plata o sur del Gran Buenos Aires (haya o no, necesariamente, alumnos de barrios de la periferia), en ciudades del interior del país (por ejemplo, analizamos más adelante un registro de la ciudad de Corrientes) y, asimismo, lo encontramos en niños y jóvenes que viven en zonas céntricas y de clase media. No decimos que la relación centro/periferia no sea un eje de análisis (de hecho, es uno de los que usamos para nuestro análisis) sino que señalamos que no podemos utilizarlo de manera absoluta en nuestros análisis.

*migrantes*⁹⁸-muy conocidas por los niños y jóvenes de las periferias urbanas- que recuperan temas de los llamados *relatos tradicionales*, en particular los seres sobrenaturales (Bentolila, 2010; Colombres, 1984, 2001; Coluccio, [1948] 1981, 2013), pero reformuladas en nuevos contextos de producción social y cultural. Estas narraciones actualizan las figuras de esos *seres* (que ocupan un lugar de pasaje con la muerte, lo cósmico, lo misterioso, lo secreto, que pueden presentarse como monstruosos u ominosos, pero, a su vez, como reguladores de un orden en crisis).

Los relatos orales argentinos poseen largas y particulares tradiciones en las distintas regiones del país: el Lobisón, el Alma Mula, el Pomberito, la Luz Mala, la Llorona o el Mikilo, entre otros varios. Se presenta como una recurrencia de las clases de lengua y literatura de todo el país que los alumnos cuenten relatos de seres sobrenaturales -muchas veces en términos de una *experiencia personal*- (Broide, 2009; Cabral, 2011; Fernández, 2006; Jara, 2011; López Corral, 2016; Lucas, 2004; Maldonado, 2017). Así se observa en una experiencia relatada por Rosa Isabel Jara en la Escuela Secundaria Básica N° 45, ubicada en una de las islas del Tigre. Vemos en su descripción con claridad el modo en que estos relatos se entran en algo que se considera dentro del orden de “lo real” y “lo verdadero”:

Cristian, hermano de una de las alumnas, se acercó a la escuela para contarnos algunas “historias” que le habían llegado por boca de su abuela. Esta mención es muy importante porque la abuela es la que “sabe todo” y si ella lo dice es VERDAD. Así cree firmemente en lo que cuenta. Aquí una más de las versiones del lobizón que circulan en su ámbito. Se advierten en el relato los acontecimientos de la vida cotidiana de los habitantes del lugar [...]

Estas historias revivieron otras, como las del Pombero o Pomberito, un ser extraño, representado como enano, en cuya existencia creen firmemente muchos alumnos. Ante el asombro de algunos incrédulos, contaron que sale de noche y deben dejarle “regalos” para que no se enoje. Estos obsequios consisten principalmente en cigarrillos que el Pombero fuma en el mismo lugar donde los encuentra; las colillas diseminadas en el mismo espacio, al día siguiente, dan testimonio de su presencia.

Entre estos personajes legendarios se mencionó también el Yasí Yateré, un ser extraño que atrae con su apariencia de bello muchacho rubio y se lleva a los niños. Otros seres que vinieron a la memoria fueron los fantasmas o aparecidos. Estas apariciones, según cuentan, son las almas necesitadas de los muertos que no se pudieron encontrar y que regresan a los lugares donde vivieron. Se reconocen por ciertas señales que pueden captarse realmente como golpes en las puertas o los sonidos que hacían cuando realizaban las tareas cotidianas (Jara, 2011: 212).

Posteriormente iremos deteniéndonos en ejes de análisis que Jara (2011) ya señala: los relatos en su engranaje intergeneracional (“la abuela es la que ‘sabe todo’ y si ella lo dice es VERDAD”), lo

98 Cf. Dubin, 2011.

sagrado inscripto en lo cotidiano (“las colillas diseminadas en el mismo espacio, al día siguiente, dan testimonio de su presencia”), su relato en clave de experiencia y creencia (“en cuya existencia creen firmemente muchos alumnos”), etc. Ahora utilizamos esta cita como una introducción al tema que comenzamos a profundizar.

Los relatos sobre seres sobrenaturales, como también vimos en esta cita de Jara (2011), pueden ponerse en serie junto a relatos de fantasmas, maldiciones, gualichos, santos, brujos, curanderos entendidos en un mismo entramado narrativo. Existe un diálogo -con discontinuidades, transformaciones, apropiaciones: nunca lineal-, entonces, que da cuenta de una matriz cultural indígena y mestiza extendida socialmente, y compartida entre los niños y jóvenes de las periferias urbanas y las vidas de sus mayores en contextos rurales. No se trata de reificar a los niños y jóvenes como “la matriz cultural indígena y mestiza”; siquiera el concepto de migrante puede agruparlos a todos en una *totalidad inmediata* porque, por un lado, los orígenes migratorios son muy diversos y, aún más, las referencias geográficas de la migración familiar se tornan imprecisas con el paso del tiempo y la pérdida de lazos familiares. No obstante, perduran unos relatos, modos de narrar, seres, personajes, santos, creencias, que habilitan al uso que damos de *narraciones migrantes* -y que no son, tampoco, las únicas que ponen en juego niños y jóvenes-.

Si coincidimos con Jerome Bruner⁹⁹, a quien posteriormente retomamos, sobre la narración como el modo en que tenemos los sujetos para organizar nuestra identidad (Bruner, 2003: 23), no podemos dejar de considerar la importancia de estas narraciones en el contexto educativo. Se trata de una identidad ya no entendida como una serie narrativa ininterrumpida, sino con desplazamientos subjetivos que reformulan (o vuelven a narrar) estas historias. En este marco, la migración interna es un eje de análisis central para entender las intervenciones de los alumnos, hijos y nietos de migrantes, como un diálogo con este mundo narrativo.

Los seres sobrenaturales son una creencia altamente extendida en los barrios de las periferias urbanas¹⁰⁰. No obstante, operan sobre estos seres algunas transformaciones a considerar. Por caso, en los relatos sobre el Pomberito, un ser (a veces descrito como un duende, otras como un animal, otras como un humano) muy nombrado en narraciones y experiencias de vida en el Noreste argentino y en

99 Los trabajos de Jerome Bruner (1990, 1991, 2003, 2004, 2006) son epistemológicamente coincidentes con el marco teórico que hemos desarrollado y posteriormente lo retomamos con mayor detenimiento.

100 No solo para niños y jóvenes sino asimismo para los adultos. No son en ese sentido relatos etarios que se circunscriben a una creencia estimulada por los adultos, pero no compartida (por caso, Papá Noel o el Ratón Pérez). Por el contrario, se extienden en la creencia compartida entre generaciones -como vimos anteriormente con Jara (2007)- son “lo más grandes” quienes cuentan y aseguran la veracidad de estas historias. Cf. Dubin, 2011.

Paraguay¹⁰¹, quien en sus versiones rurales se presenta exigiendo tabaco para cuidar del hombre, en contextos de las periferias urbanas hemos registrado algunos casos en los que es presentado pidiendo marihuana. En tal sentido, la productividad de una narración de larga duración se juega en sus posibilidades de dar sentido (y ser permeable) a tiempos y espacios distintos al de sus orígenes.

Cabe señalar, la disociación extrema que se da en este caso entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes (Rockwell, 2009). La recurrencia de estos relatos en el cotidiano escolar es inversamente proporcional a su ausencia en los desarrollos didácticos. Es una historia que hace décadas y décadas da forma a modos de entender el mundo, a tópicos narrativos, a conceptos de lo verdadero y lo real y, sin embargo, casi no hay mención sobre este tema en las perspectivas (no solo las dominantes) de la enseñanza de la literatura. Ya en los primeros apartados de la tesis abordamos en profundidad los debates centrales en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores y las razones de su omisión (o negativización) de los fenómenos sociales y culturales relativos a las clases y las culturas populares. Ahora traemos voces del cotidiano escolar para dar cuenta de la relevancia de estos temas en una investigación didáctica. Recuperamos, primero, el trabajo de Marcela Fabiana Lucas (2004) realizado en una escuela de Ciudad Evita (La Matanza)¹⁰². De esta manera la autora contextualiza su producción:

Con la Reforma Educativa comencé a trabajar con una población escolar que tenía particularidades desconocidas para mí. Desde 1986, enseñaba “Lengua y Literatura” en primer y segundo año del secundario en la E.E.M. “Provincia de Salta”, de Ciudad Evita (La Matanza); once años después, me encontraba en la EGB N° 150, con alumnos que me parecían totalmente diferentes de los que había recibido hasta entonces y con los que debía “trabajar”.

Durante tres años me sentí absolutamente desconcertada. Yo, profesora de Lengua y Literatura, con más diez años de experiencia en la docencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a alumnos que no habían adquirido, desde mi punto de vista, conocimientos previos básicos, en especial en la producción de textos escritos (organización en párrafos, sistematización del uso de mayúsculas, ni hablar de la ortografía) y en la comprensión de textos (por aparentes deficiencias en su vocabulario). Pensaba que el sistema educativo había fracasado con ellos y que yo reafirmaba dicho fracaso con mi impotencia (Lucas, 2004: 194).

101 Uno de los últimos trabajos etnográficos sobre su presencia en el Noreste argentino es el de Rosario Bentolila (2010).

102 Esta experiencia se encuentra en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (2004), volumen publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Nótese las contradicciones de las políticas educativas, en particular con este material, que da cuenta de la diversidad cultural, lingüística, social de toda la Argentina, a diferencia de gran parte de la política educativa que hemos analizado respecto de su omisión o problemas conceptuales al respecto. Por otro lado, esta publicación (2004) prioriza la voz y la escritura de maestros y profesores de todo el país, otra característica que se contraponen al modo de entender la escuela “desde arriba” y “desde afuera” en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.

Y continúa:

La EGB Nro. 150, de Ciudad Evita (Partido de La Matanza), está en un sector residencial llamado “Pelusita”. Un escaso porcentaje de la población escolar proviene de él. El resto, su mayoría, llega de barrios marginales: Villegas, Tablada, 22 de Enero, El Tambo, La Floresta... o de localidades vecinas (Gregorio de Laferrere, González Catán, Isidro Casanova). “Marginales” porque están en los límites de la Ciudad -en los márgenes-, porque sus habitantes viven en situaciones permanentes de riesgo socioeconómico-viviendas precarias, subocupación y desocupación, mala alimentación, drogadicción..., porque los tradicionales habitantes de Ciudad Evita no los reconocen como pertenecientes a ella. [...] En 1999 había observado -como ya sostuve- que, dentro de los alumnos con contacto de lenguas, aquellos que aceptaban sin prejuicios, de entrada, naturalmente y sin dudar, que en sus casas algunos familiares (y, a veces ellos mismos) hablaban guaraní (o quechua), eran los que mejor manejaban el castellano estándar. Con el fin de valorar la situación de “contacto” de lenguas me propuse trabajar, en el 2000, con un proyecto para revalorizar la cultura guaraní usando diferentes géneros discursivos (leyendas, textos históricos, videos educativos, etc.), para fomentar la idea de que ninguna lengua ni etnia es superior a otra. Comenzamos la tarea con el libro de Miguel Ángel Palermo, “Lo que cuentan los Guaraníes” de Ed. Sudamericana. Me resultó asombroso ver con qué facilidad pronunciaban léxico guaraní, que a mí me resultaba difícil. Ellos espontáneamente me enseñaban su pronunciación. A partir de allí la consigna fue que recopilaran leyendas y/o creencias que circularan por sus barrios. Con sorpresa, durante algunas clases de relato oral, pudimos observar que la legendaria figura del “Pomberito” (típica de la zona guaraní) aparecía por el barrio 22 de Enero y por el barrio de Villegas. A partir de ese momento, noté que estos alumnos manejaban pautas culturales diferentes de las convencionales (Lucas, 2004: 195-199).

Dar relevancia a estos registros ha sido central para construir un marco teórico y metodológico situado en los problemas de enseñanza, anclado de manera concreta en escuelas, alumnos y docentes. En las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, en cambio, se formulan a modo especulativo nociones de sujetos e instituciones abstractas. Se reducen fenómenos complejos a formulaciones con un alto grado valorativo y apriorístico que se “llenen” con la observación de una práctica. El investigador “desde arriba” y “desde afuera” asume la potestad de un conocimiento didáctico para hablar en términos cognitivos de los docentes y alumnos mediante sus caracterizaciones en términos abstractos, universales e instrumentales en vínculo a un tipo de aprendizaje que procura “transformarlos”. Se trata de la asunción de afirmaciones, más que hipótesis, de dudoso alcance explicativo y validación. Por el contrario, trabajos como los de Lucas (2004), que citamos *in extenso* previamente, nos habilitan el ingreso a descripciones de las escuelas, los docentes, los alumnos; a relatos e interpretaciones de cómo se realiza la enseñanza de la lengua y la literatura en el cotidiano escolar desde las perspectivas de sus actores. También, nos proveen la visibilización de formas del trabajo docente, de mapeos de escuelas (informaciones territoriales y comunitarias precisas), de registros escolares, de recopilación de documentación del cotidiano escolar, con los que podemos estudiar recurrencias para definir temas relevantes y pertinentes para las investigaciones didácticas.

Lucas (2004) describe un barrio de La Matanza donde podemos comenzar a sistematizar algunos fenómenos relativos a los problemas de la enseñanza de la literatura. El primero son las tensiones sociales que se juegan en las representaciones sobre el barrio, o una zona, y que se dan entre los distintos habitantes, muchas veces, juzgados desde un “patrón de blanquitud”. Se trata de tensiones entre quienes se autorreferencian en inmigraciones europeas (“los blancos”) contra las migraciones internas (“los negros”) aunque tampoco, siempre es tan lineal entonces la “blanquitud” y la “negritud” se replican en órdenes morales, sociales, económicos. Es más, esta diferencia puede darse, y de hecho generalmente se da así, entre niños y jóvenes provenientes de distintas migraciones internas. Si bien este sistema de diferencias y distinciones puede responder a diferencias sociales (en tanto distintos niveles adquisitivos, trabajos más o menos estables, habitar zonas del barrio más o menos prestigiada en el imaginario de la comunidad) se juega sobre una base de referencias étnicas. Las palabras relativas al color de la piel son recurrentes: “negro”, “negro de mierda”, “zarpado en negro”, “negro de adentro”, etc. Por ello, reformular los problemas de la enseñanza de la literatura es, asimismo, poder hacer de estas recurrencias en el cotidiano, justamente, uno de sus problemas disciplinarios.

Por un lado, ya hemos señalado toda una historicidad de las clases populares, y la constitución de una relación específica entre clase y etnia en América Latina, en particular en Argentina, que se expresa en el cotidiano escolar estudiado. Por lo tanto es central para abordarla, que sus desarrollos sean parte de la formación docente y con ello de la producción didáctica. Por otro lado, uno de los ejes centrales para la enseñanza de la literatura argentina es el de *civilización y barbarie*. Hacer de estos discursos sociales, estas tensiones sociales, un tema disciplinar es una posibilidad de volver a dicho tópico desde la contemporaneidad de sus posibilidades. Así, leer el *Facundo* de Sarmiento, “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher o “La fiesta ajena” de Liliana Heker -solo para señalar algunos textos que suelen ser leídos en las escuelas secundarias- no está disociado de los debates nacionales sobre “la negritud”, la conflictividad social, las historias de los pueblos indígenas, las migraciones internas, el papel de las clases populares en la Argentina. No existe una enseñanza de la literatura (como las máximas de la psicología cognitiva parecieran indicar, según hemos observado en la primera parte de la tesis) como si el aula fuera un laboratorio de niveles de conocimientos en un proceso ideal y lineal de aprendizaje. Se enseña literatura en una sociedad donde muchos de sus tópicos discursivos centrales son debatidos cotidianamente y que al leer serán apropiados en un juego de referencias y posicionamientos ideológicos.

Por ejemplo, en el año 2017, trabajando el *Martín Fierro* en la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” de la ciudad de La Plata, leímos con los alumnos esta estrofa del canto III donde Martín Fierro mata al hijo de un cacique: “Ay no más me tiré al suelo / y lo pisé en las paletas- / empezó a hacer morisquetas / y a mesquinar la garganta... / Pero yo hice la obra santa, / de hacerlo estirar la geta” (Hernández, [1872] 1971: 182). Esta lectura trajo, inmediatamente, un debate ideológico no en términos enciclopédicos tal como se podría referenciar en un espacio académico. Uno de los alumnos dijo: “está bien así hay que tratar a los negros”. Aludía, sin duda, a los alumnos que tenían una ascendencia indígena más evidente (por sus apellidos como Mamani o Quispe). Ellos no contestaron, pero otro alumno dijo que su familia era del Sur y su abuela era “aborigen” y así mataban a los indios, entonces, que “todo eso era cierto”. Otro alumno nos dijo (señalando al primero que había hablado): “no le haga caso profe, Marcelo es un facho”. Es decir, el tema étnico de la Argentina, que se evidenció (o reformulado, puso en tensión) respecto de las continuas migraciones internas a una zona que se supuso blanca e hija de la inmigración, como la ciudad de La Plata, se reveló en el cotidiano escolar y a propósito de la lectura de un texto literario que si bien compone el canon prestigiado en nada se corresponde con los atributos señalados para la literatura según las perspectivas dominantes de los estudios teórico literarios y reproducciones que de ellas hacen los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.

Lo segundo que señala Lucas (2004) es la situación de “contacto” de lenguas¹⁰³. Como anteriormente desarrollamos desde la posdictadura el tema indígena ha sido relegado de los estudios relativos a la literatura y su enseñanza a partir de un doble movimiento que se sintetiza en asumir que todo lo nacional es un dispositivo estatal y que las identidades nacionales se reducen a las identidades de las inmigraciones europeas. En tercer lugar, la autora señala la presencia del Pomberito entre los comentarios de los alumnos usando los términos “con sorpresa” por esa aparición y refiriendo que “los alumnos manejaban pautas culturales diferentes de las convencionales” (Lucas, 2004: 199). Nos permitimos analizar este problema indicado por Lucas a través de la noción de pautas culturales *subalternas* o *diferentes* de las hegemónicas, ya que la idea de “convención” podría naturalizar el término o suponer que estas pautas culturales son minoritarias cuando nuestra investigación -como la de ella- señalan lo contrario, es decir, que son centrales en las culturas de las periferias urbanas.

103 En otros trabajos en curso avanzamos sobre este tema que es clave para la enseñanza de la literatura en pos de resolidarizar los objetos de enseñanza lengua y literatura disociados en la política curricular de la década de 1990 y con continuidad hasta hoy (Cuesta, 2011). En particular, hemos comenzado a relevar la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto en el cotidiano escolar, en principio la lengua guaraní. Cf. Dubin, 2017, 2018.

Para abordar lo que Marcela Fabiana Lucas (2004) llama “pautas culturales diferentes” y que nosotros llamamos, siguiendo a Pablo Semán (2006), los *epicentros culturales de las clases populares urbanas*, tenemos que dar relieve al proceso de migración interna que se da desde 1930 en nuestro país. Más allá de que toda migración posea algunas características generales comunes, sus particularidades son las que permiten entender los procesos históricos específicos que las enmarcan. Un eje de análisis para abordar a la migración como experiencia de una comunidad es la consideración de su reorganización social, cultural e individual en una nueva sociedad receptora. Abril Trigo (2003) afirma:

Los movimientos migratorios, no importa si individuales o masivos, están íntimamente vinculados al desarrollo socio-económico desigual entre distintas regiones del mundo entrabadas en complejos regímenes de expulsión y de atracción, por lo cual las migraciones obedecen siempre a múltiples causas de índole social, cultural, política o económica, cuya combinatoria sobredetermina las diversas modalidades de exilios, diásporas, desplazamientos y migraciones históricamente registrables (Trigo, 2003: 37).

Abril Trigo (2003) estudia la migración uruguaya en Fitchburg (en el estado de Massachusetts en Estados Unidos) a partir de una explicación más amplia de la diáspora uruguaya y, asimismo, en una revisión crítica de categorías complejas como *migración, memoria, identidad, imaginarios y modernidad*. En particular, nos interesa su análisis de distintos modelos teóricos para entender la especificidad de las migraciones cotejando dos perspectivas sobre el tema: por un lado, la de Antonio Cornejo Polar en *Escribir en el aire* (1994) y, por otro, la de Néstor García Canclini en *Culturas híbridas* (1990). García Canclini desarrolla la migración como *desterritorialización*. En cambio, Cornejo Polar -retomando *El zorro de arriba y el zorro de debajo* de José María Arguedas [1971] (1996)- señala que el desplazamiento migratorio duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece, o lo condena, a hablar desde más de un lugar. Hay, por lo tanto, un discurso doble o múltiplemente situado y no desterritorializado.

La noción de un desplazamiento que duplica o multiplica el territorio puede ser explicativa a lo que hemos llamado *narrativas migrantes*. La relación de los niños y jóvenes de los barrios de la periferia con las zonas de origen de sus familias es diversa: algunos asiduamente visitan familiares o mantienen un contacto cotidiano entre sí o, inclusive, ellos mismos son migrantes; otros, en cambio, no han ido nunca a las localidades de origen y sus referencias geográficas sobre estos lugares son escasas e imprecisas. La mayoría, sin embargo, comparten un territorio simbólico: tópicos, personajes, seres, narraciones, santos, creencias. En este territorio simbólico los seres sobrenaturales (y todo un orden

narrativo más amplio) son centrales, entre otros motivos, porque organizan el territorio por fuera de sus fronteras geográficas, políticas, nacionales. De este modo, lo que los Estados nacionales actualmente separan, las narraciones sobre seres sobrenaturales reordenan: el Pomberito es preponderante en la zona guaraníca (que une regiones de Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil) o el Ucumar en la zona andina (que une zonas de Argentina, Bolivia, Chile y Perú).

El Pomberito es un relato común de Corrientes y Misiones y de toda la zona litoraleña argentina, pero también del sur de Brasil y de Paraguay: su reconocimiento en términos de una historicidad exige dar cuenta que la Argentina no comienza cuando los inmigrantes europeos “bajaron de los barcos”. Dar relevancia al Pomberito es considerar una historia que comienza antes del Estado Nación y, de hecho, antes de la Colonia. Esta es la matriz indígena y mestiza de la que hablamos, no porque quienes hayan vivido una experiencia con el Pomberito sean o se reconozcan indígenas o mestizos, sino que para comprender este relato debemos hacer una reconstrucción histórica de larga duración reconociendo lo indígena de nuestra cultura, en el caso particular del Pomberito, lo guaraní.

Pensar los relatos sobre seres sobrenaturales como narración es un desplazamiento de las preocupaciones sobre “lo tradicional” en términos de preservación de un “patrimonio”. Seguimos a Jerome Bruner (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006) y otros trabajos que lo referencian (Di Mateo, 2011; Guilar, 2009) para afirmar que la narración es constitutiva del pensamiento humano y la construcción de la identidad. Esto es que la comprensión del mundo, la constitución de un yo, de los modos de lo espacial y lo temporal que estructuran la conciencia, se organizan narrativamente. La narración construye lo que asumimos como *realidad*. Por ello, sostenemos que hay una dimensión particular de las narraciones sobre seres sobrenaturales como un modo de entender *lo real* que no se corresponde con los usos seculares o modernos que, supuestamente los procesos de homogeneización cultural que operaron desde las políticas públicas del país desde fines del siglo XIX, impusieron de manera total.

3.5. Tres abordajes teóricos a la noción de culturas populares

Los estudios históricos, sociales y culturales sobre las clases y las culturas populares en Argentina (Acha, 2008; Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Chaves, 2011; Di Meglio, 2012; Ford, 1991; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; López Corral, 2016; Margulis,

1975; Martínez Sarasola, 2005; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Viñas, [1982] 2003), como ya hemos introducido anteriormente, son centrales para el análisis de las intervenciones de los alumnos. De ahí, que la reconstrucción de las historicidades de las clases populares urbanas -como el proceso de las migraciones internas y el repertorio narrativo que se desprende de ellas- no se conciba en términos de un patrón asumido como universal. Denis Merklen (en Semán, 2006) afirma que las historicidades locales son malinterpretadas a partir de dos tipos de comparaciones externas. La primera es asumir la noción de Modernidad como modélica y entender todo fenómeno social y cultural en grados más o menos cercanos a su realización. La segunda es construir un contrapunto con un “caso ejemplar” -comparando la evolución histórica local con la de aquellos países que son identificados con un orden social, político y económico superior como serían Estados Unidos, Canadá y los países europeos-, en pos de resaltar el atraso del caso analizado. Respecto de las comparaciones a las que hace referencia, el autor explica:

La primera, basada en la oposición tradición/modernidad, permite adoptar una posición analítica y descriptiva cómoda. Puede así identificarse toda una serie de fenómenos sociales que constituyen otros tantos obstáculos políticos a remover. Todos son vistos como desvíos de la modernidad o resabios, reminiscencias, persistencias o tozuda reaparición de la *Gemeinschaft*: clientelismo, populismo, difusión de prácticas religiosas, superstición, informalidad, dificultad para independizar el mercado de lo social, solidez de los lazos de proximidad, primacía de la inscripción territorial, caciquismo, violencia, corporativismo, corrupción, nepotismo provinciano, inercia de las jerarquías, personalismo (...) la sociedad se desdobra en una contracara de fenómenos modernos y consecuentemente buenos: ciudadanía, movimientos sociales, profesionalismo, racionalización administrativa, democracia, despliegue sin fronteras del espacio público, individualización, legitimación procedual, legalidad, predominancia acordada siempre a los derechos del individuo sobre el grupo, elasticidad, flexibilidad y movilidad de los lazos y de las posiciones sociales (Merklen en Semán, 2006: 8).

Merklen propone otro tipo de comparación: con los propios procesos de cambio dados en las historias locales que, igualmente sin estar desagregados de los procesos históricos y sociales globales, ya no son pensados en los estadios de una civilización universal. Seguimos a Semán (2006), nuevamente, cuando afirma que sin existir nada que pueda considerarse sustancial en un análisis diacrónico se relevan sedimentos históricos a considerar:

Las ciencias sociales, en las más diversas vertientes, tienen conciencia de que las improvisaciones, las acciones en las que los sujetos hacen propio un mensaje, un código, un objeto social, no son incondicionadas. La regulación de estas apropiaciones depende no solo del juego inmediato de fuerzas de los sujetos en que los sujetos se encuentran sino de algo que también se actualiza en ese encuentro: las propiedades de un sedimento, histórico y contingente, pero durable, que reinterpretará la “novedad”, la interpelación estatal, la presencia de la

industria cultural (estas “novedades”, obviamente, integran ese sedimento, y su “novedad” es muchas veces, simplemente, su insistencia renovada) (Semán, 2006: 24).

En este marco, las culturas de las clases populares poseen historicidades particulares que permiten sistematizar algunas de sus estructuras de sentidos de larga duración y que nos son significativas para analizar las intervenciones de niños y jóvenes en contextos educativos -sea un chiste, un relato sobre un ser sobrenatural o la interpretación de una obra literaria clásica-. Recuperando los distintos trabajos revisitados (Acha, 2008; Adamovsky, 2012, 2014, 2015; Alabarces y Rodríguez, 2008; Bajtin, [1965] 1988; Chartier, 1995; Chauvi, 2014; Chaves, 2011; Di Meglio, 2012; Escobar, [1986] 2014; Ford, 1991; Ginzburg, [1976] 1999; Gramsci, [1929-1935] 2011; Gravano y Guber, 1981; Grimson y Varela, 2002; Hoggart, [1957] 2013; Margulis, 1975; Martínez Sarasola, 2005; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Ratier, 1971; Semán, 2006; Svampa, 2000; Thompson, [1963] 1989; Viñas, [1982] 2003) sintetizamos tres aspectos a considerar sobre las culturas populares urbanas: 1) creencia en lo sobrenatural; 2) inscripción territorial de las interpretaciones e intervenciones; 3) el humor, el cuerpo y lo colectivo como validación y circulación de un saber. A continuación, desarrollamos cada uno de estos puntos.

El primer abordaje es lo que definimos como la *creencia en lo sobrenatural* en cuanto un modo de entender lo real que incluye órdenes que los Estados modernos y los discursos hegemónicos en los procesos de secularización han considerado, por definición, separados o divorciados de lo natural, lo cotidiano y, justamente, lo real. En *stricto sensu* la enunciación no es completamente exacta ya que los niños y jóvenes no introducen un relato sobre el Pomberito o sobre un rito religioso para curar una enfermedad a manera de *sobrenaturales* -en tanto estos no fueran considerados parte de lo real-, sino como naturales, pero de *otro orden*. Los seres sobrenaturales, también los fantasmas, santos, brujerías, gualichos, son entendidos mayormente como pertenecientes a *otro orden* -sagrado, sobrehumano, divino, etc.-, sin embargo, no es un orden que está por fuera de este mundo sino superpuesto.

En nuestra investigación abordamos este orden, principalmente, como *narración* en cuanto un modo de *darle forma* al mundo real (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006). Apelar a la noción de narración -para pensar las intervenciones de los alumnos- nos permite, volviendo a Denis Merklen (en Semán, 2006), sortear su consideración solo en comparación con las matrices generales de Occidente que esperan la estructura racional, secular, individuada. Este desfase con la matriz occidental nos indica la presencia de fenómenos sociales y culturales construidos en sus propias dinámicas (aunque sean en

un esquema de subalternidad) y no como réplicas inmediatas de una estructura central, ni tampoco como un desfase con esa matriz, pero que no dejará de significar solo a partir de ella. En suma, la noción de narración nos permite realizar un estudio de fenómenos relativos a las culturas de las clases populares sin valorarlas exclusivamente en términos de una matriz universal.

Jerome Bruner entiende a la narración considerando no solamente sus recursos formales, sino como un modo de entender lo real (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006). Inscribe su obra en el *viraje narrativo* que a partir de la década de 1960 abarca diversas disciplinas como la lingüística (Labov, 1967), la historia (White, 1992) y la antropología (Geertz, [1973] 2003), entre otras¹⁰⁴. Bruner estudia la narración mediante la recuperación y reformulación de nociones como la *peripéteia* de la *Poética* de Aristóteles o la búsqueda de universales narrativos del formalista ruso Vladimir Propp, para explicar a la narrativa como un orden de realidad: “la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad” (Bruner, 2003: 22). Y, por tanto, “la narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no solo de los mundos retratados por la fantasía sino también del mundo real” (Bruner, 2003: 24). Desde esta perspectiva el *yo* se construye a través de *narraciones*. No obstante, no hay “un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad” (Bruner, 2003: 40) que se agrupan, de manera conflictiva y nunca lineal, en una identidad, es decir, en la posibilidad de enunciarse en un *yo*.

Los relatos de los niños y jóvenes dan una textura narrativa a lo real, pero no desde una singularidad espontánea ni tampoco en el “acontecimiento” único del acto de leer literatura. Hay trazos narrativos que forman parte de una matriz narrativa común que de manera presente *da forma* a lo real - con hiatos, discontinuidades y apropiaciones diversas-. De acuerdo con Bruner, entonces, no existe un *yo* sin un entramado narrativo:

La creación de un Yo es un arte narrativo y, si bien debe seguir más los dictados de la memoria que los de la literatura de ficción, lo es con dificultad [...] La anomalía de la creación del Yo reside en su arribo tanto del interior como del exterior. Su lado interior, como gustamos decir con mentalidad cartesiana, lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad. Parte de su interioridad casi seguro es innata y originariamente específica de nuestra especie: como nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio, el sentimiento de nosotros mismo al adoptar una postura, y así sucesivamente. Pero gran parte de la

104 Cabe aclarar que en la misma obra de Bruner opera este *viraje narrativo*. Se suele relacionar su primera producción a indagaciones cognitivas, aún ligadas a los desarrollos de Piaget, principalmente sus formulaciones durante su estancia en Harvard dirigiendo el “Centro de Estudios Cognitivos” y posteriormente, sus desarrollos en Oxford y luego en Nueva York, donde repiensa la narración y la identidad desplazándose de los principios cognitivistas. Este cambio se podría sintetizar en la consideración de la mente como capacidad que nos permite representarnos la realidad, en cuanto producto de las fuerzas históricas culturales que conforman toda sociedad (Guilar, 2009: 236).

creación del Yo se basa también en fuentes externas: sobre la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura que estamos inmersos [...] los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser [...] todas las culturas ofrecen presupuestos y perspectivas sobre la identidad, *grosso modo* como compendio de tramas o sermones para hablar de nosotros a nosotros mismos o a otros (Bruner, 2003: 94).

La teoría del sujeto de Bruner (2003) no disocia su constitución como tal de la narración. No existen “procesos cognitivos” a la manera que los entiende la psicogénesis, a partir de las lecturas que realiza Emilia Ferreiro de los postulados de Jean Piaget (Fonseca de Carvalho, 2001), que suponen sujetos abstractos y universales, y que terminan impactando en investigaciones educativas donde las referencias geográficas, históricas, sociales y culturales son nulas. Si el paradigma central en las investigaciones educativas durante décadas ha sido la psicología cognitiva, deudora de la experimental, la necesidad de reintroducir los problemas de la enseñanza al área de las ciencias sociales no significa abandonar los desarrollos psicológicos, sino una revisión de estos postulados universales y abstractos. Como explican Mercedes Cubero y Juan D. Ramírez (2000):

[...] presentar una alternativa conceptual para interpretar la relación entre cultura y cognición de modo diferente al que tradicionalmente se ha hecho, por ejemplo, desde perspectivas teóricas como la psicología cognitiva o desde campos más aplicados como la Psicología de la educación de corte piagetiano. Este último modo de hacer psicología se encuentra ligado a concepciones epistemológicas que defienden un modelo de ciencia y de ciencia psicológica con un claro carácter empirista y racionalista, por lo que consideran que los procesos cognitivos tienen un desarrollo fundamentalmente unitario, homogéneo y universal. Asimismo, y como consecuencia de ello, restringen el peso de lo social, lo cultural o lo histórico al contenido de dichos procesos, a la forma concreta que puedan adoptar. A diferencia de ésta, la opción que proponemos, que desarrollaremos a lo largo de este trabajo, tiene como punto de partida una concepción de la cognición como proceso socio-culturalmente situado [...] y, por otra parte, una visión de la cultura como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan [...] De esta manera, la relación entre cultura y cognición se traduce en una relación funcional entre escenarios de actividad socio-culturales, por un lado, y, por otro, los distintos modos de discurso y los tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos (Cubero y Ramírez, 2000: 4).

Distintos psicólogos enmarcados en perspectivas críticas vienen realizando este tipo de revisiones y aclaraciones conceptuales dados los efectos de las líneas cognitivas experimentales, principalmente la piagetiana, en los ámbitos educativos y en el diseño de políticas públicas tanto a niveles regionales como internacionales (Cuesta y Sawaya, 2016). Así, lo hemos desarrollado también con Fonseca de Carvalho (2001) en la primera parte de la presente tesis respecto de los discursos educacionales y los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. De manera

similar, Félix Temporetti (2006), explica que la preeminencia del individualismo como línea de estudio en la psicología y la educación “sostiene que la acción humana podrá ser estudiada, explicada, interpretada y modificada con mayor rigor científico si la indagación y la acción parten y se restringen al individuo visto, por lo general, diseccionado o fragmentado en una serie itinerarios educativos de facultades, funciones o mecanismos”. Por ello, “la psicología, como ninguna otra disciplina social, se ha encargado de elevar al *podium* los procesos psicológicos y la dramática interna individual, y de transformarlos en el *alfa y omega* para cualquier explicación o interpretación científica” (Temporetti, 2006: 92). De esta manera, el autor destaca la labor de Bruner:

En una de sus agudas reflexiones, Bruner (1996) concluye que los psicólogos hemos invertido buena parte de nuestros esfuerzos en estudiar cómo los sujetos se apropian de los contenidos de la cultura propuestos por la educación. Poca atención se ha prestado al proceso inverso: cómo la cultura y la enseñanza conforman el aprendizaje, el conocimiento y las maneras de pensar, imaginar y sentir de los alumnos. La perspectiva individual, tanto en psicología como en pedagogía, no es un signo de estos tiempos posmodernos y neoliberales, sino que, tanto en su versión conceptual como metodológica, ha constituido uno de los pilares sobre el cual ambas disciplinas han pensado y construido la mayor parte de su saber y de su hacer (Temporetti, 2006: 91).

Si las narraciones son constitutivas de nuestra identidad, no hay forma de conocer a los sujetos sin conocer la trama de narraciones constitutivas de esos sujetos. Bruner, retomando a Dan Slobin, estudia el cruce entre pensamiento y lenguaje asumiendo que no es posible verbalizar la experiencia sin asumir una *perspectiva*. El mundo no presenta “eventos” por codificar en el lenguaje, sino en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en *eventos verbalizados*. Los relatos de niños y jóvenes que cuentan, por ejemplo, sobre la presencia del Lobisón en un baldío cercano a los talleres ferroviarios abandonados de Tolosa, de una familia enloquecida por un fantasma que a la noche los desvela, sobre los ritos a cumplir para que un santo acepte una petición, ingresan a un universo de sentidos que Pablo Semán (2006) llama *cosmológico*: los elementos cotidianos y extraordinarios (según la visión secularizada que los separa) conviven en un mismo tiempo y espacio. Según el autor esta característica cosmológica supone que lo sagrado está no en el *más allá*, sino en el *más acá*. A su vez, encuentra en las culturas de las clases populares urbanas, unas concepciones *holistas y relacionales* en tanto afirma un *continuum* de experiencias que la ideología moderna divide en compartimentos estancos, la preeminencia de la totalidad y el carácter de parte con el que participa cada sujeto en esa integridad (Semán, 2006: 37).

Muchas de estas manifestaciones, tal como anteriormente señalamos, tienen una fuerte marca - al menos de tópicos, personajes, seres- de la historia indígena y mestiza que corresponde a la constitución de las actuales periferias urbanas a través de diversas migraciones internas. Esta historia indígena y mestiza es una *tradición selectiva* (Williams, [1977] 2000). No existe como si las generaciones “transmitieran” narraciones, ritos y creencias sino, más bien, como la transformación de un *saber transmitido* (Grimson y Semán, 2005: 3). Si bien se presentan varios tópicos (señalamos nuevamente, entre otros, a los seres sobrenaturales) que construyen unas continuidades entre el mundo popular rural y urbano, existe, principalmente, la continuidad de un modo de entender lo real. Explica Semán:

En la práctica religiosa popular, este principio se manifiesta más allá de las comunidades rurales en donde se supone afincada la tradición y su diferencia con la modernidad: en los grandes aglomeraciones urbanas de trabajadores se recrean sistemas terapéuticos en los que el “susto”, el “empacho”, la “pata de cabra”, el “mal de ojo”, se detectan y tratan cotidianamente en forma independiente o simultánea al tratamiento médico, muchas veces con anterioridad a cualquier diagnóstico de la biomedicina y, aun, como premisa del éxito de esta última. Estas enfermedades, en la definición de sus terapeutas, implican vaivenes entre lo físico y lo moral, ya que siempre conectan las manifestaciones físicas con efectos, causas o concomitancias anímicas, como el deseo desmedido y la envidia, el desgano, las hechicerías recibidas y las practicadas con resultados infelices y que se vuelven contra el hechicero (Semán, 2006: 53).

Este modo de *entender lo real* responde a concepciones cosmológicas que en las clases de lengua y literatura se hacen presentes. Por ejemplo, al leer textos de literatura con los alumnos, cuentos que se espera que sean leídos como “fantásticos” son interpretados como “realistas”. Pero, a su vez, este marco nos permite interpretar el movimiento inverso: cómo las tradiciones de la enseñanza de la literatura, fuertemente secularizadas, omiten lo cosmológico, inclusive, en los géneros literarios que parten de estos universos de sentidos -como el realismo maravilloso o realismo mágico- para desagregarlos en problemas formales -de corte narratológico- y reducirlos a categorías de espacio y tiempo que no corresponden con las propuestas estéticas originarias.

El segundo abordaje es lo que llamamos la *inscripción territorial de las interpretaciones e intervenciones*. Los niños y jóvenes recuperan de manera recurrente el cotidiano barrial que ingresa a la escuela en diálogos, anécdotas, historias, comentarios. No solo de manera mediada por los alumnos. Cuando se trata una escuela que está ubicada en un barrio llega por gritos que se escuchan de la calle, por una historia de amor o venganza que se relata entre dos jóvenes separados por una ventana, por los cantos de los vendedores ambulantes, por la música alta de un vecino, por una madre que le grita a su

hijo que no olvide de hacer luego alguna tarea doméstica. También las escuelas se abren en actividades diversas (desde actos escolares a asambleas) a la comunidad. No obstante, lo que llamamos *inscripción territorial* de las interpretaciones e intervenciones no hay que entenderlo únicamente a modo de referencias geográficas, sino como formas discursivas. Hay un recurso de validación de los enunciados que puede sintetizarse en un “haber vivido”, “estar curtido”, “una ranchada”, “parar en la esquina”, “ser del barrio”. Esto, en ciertos momentos de los intercambios entre los docentes y los alumnos, constituye un tipo de intervención con constantes índices locales que tensionan las supuestas concepciones de lectura, conocimiento y aprendizaje en cuanto acto universal como se plantea en una larga tradición occidental del saber (Bourdieu, 2014b).

Esta cualidad territorial -donde lo barrial aparece como una marca explícita- se hace evidente en las lecturas que realizan los alumnos. Carolina Cuesta (2013a) ha señalado la necesidad de revisar las nociones de lector y lecturas para abordar aquellas que los alumnos realizan efectivamente en las aulas de las instituciones educativas. De esta manera, afirma que “estamos manejando hipótesis basadas en observaciones y relatos de clases de literatura; hipótesis que posibilitan desligarse de las categorías de lector y lectura, que con sus abstracciones terminan reificando la acción de leer” (Cuesta, 2013a: 102). Así, las clases de literatura abordadas como prácticas sociales y culturales desde la perspectiva etnográfica, en sentido estricto y en particular desde el trabajo al respecto de Elsie Rockwell (2005), se abordan “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos” (Cuesta, 2013a: 102), con la particularidad de que “ninguna de las partes puede, o logra, sobredeterminar sus significaciones por sobre las otras” (Cuesta, 2013a: 102). En tal sentido, la lectura “se define como una actividad productiva, no exenta de variabilidad, en los límites de las regulaciones de significados dadas por sus condiciones materiales y simbólicas” (Cuesta, 2013a: 101-102).

Luego de realizar estas revisiones y reconceptualizaciones abogando por marcos epistemológicos y metodológicos no transitados por otros desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura, como ya lo hemos desarrollado, la autora fundamenta mediante la recuperación de las discusiones de Régine Robin [1993] (2002) y de Marc Angenot (2010), también antes reseñadas, que en las aulas y en las lecturas de los estudiantes (siempre en plural) la “literatura se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad, al menos en este caso, se revela como un hablar de la vida, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad” (Cuesta, 2013a: 116). Estos *órdenes de lo real y regímenes de verdad* es lo que hemos citado

como “haber vivido”, “estar curtido”, “una ranchada”, “parar en la esquina”, “ser del barrio” que, como vemos en la siguiente parte de nuestra tesis, integran los registros del trabajo de campo. Algunas de estas intervenciones se hacen recurrentes en la enseñanza de la literatura. Hemos registrado, por caso, un trabajo con los primeros cantos del *Martín Fierro* donde los alumnos señalan los parecidos en la introducción, respecto de la figura del cantor en la gauchesca, con el de hip hop. Se trata, en particular, de una validación en la experiencia de haber vivido lo cantado¹⁰⁵.

Denis Merklen (2005), en *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, estudia las clases populares argentinas en el período de 1983 a 2003, centrandose su trabajo en transformaciones sociales y culturales que se dieron en esos años. Una de las características que resalta el autor es la fuerte inscripción territorial de sus discursos y sus prácticas, cada vez más abocadas a la vida del barrio y menos a la interacción con otros espacios. Así, considera al barrio como una unidad de la cultura popular: “en todas las grandes ciudades de América Latina el barrio constituye una de las figuras mayores de la cultura popular” (Merklen, 2005: 133).

Por otro lado, las investigaciones de Sandra Sawaya (1999, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2011, 2013, 2014), en barrios de las periferias de San Pablo (Brasil), han abordado las relaciones entre prácticas de lectura y escritura de niños y jóvenes que los habitan y sus vínculos con la cultura escolar y los lineamientos de las políticas educativas. La autora realiza una revisión crítica focalizada en dichas políticas destinadas a la alfabetización y llevadas a cabo a través de bases conceptuales de las teorías constructivistas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Dice la autora:

105 Entre los alumnos de la materia de Literatura de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” tuvimos como estudiantes en el año 2018 a un grupo que escuchaba y hacía hip hop. Ellos nos señalaron posibles comparaciones entre los primeros cantos del *Martín Fierro* y “Yo lo viví” de Esteban el As! Por ejemplo, en relación al cruce experiencia y conocimiento en el comienzo del Canto II del *Martín Fierro* “Junta esperencia en la vida / Hasta pa dar y prestar / Quien la tiene que pasar / Entre sufrimiento y llanto / Porque nada enseña tanto / Como el sufrir y el llorar” (Hernández, [1872] 1971: 161) nombraron la primera estrofa de la canción de Esteban el As!: “Yo lo sé porque lo viví / A mí nadie me lo contó / No lo escuché en una canción / ni lo vi por televisión / yo jamás fui un tipo sumiso / jamás fui de los que se callan esos que se dejan pisotear / tengo presente que hasta quien te ama te falla / y el seguro muere por confiar” y “Tengo tanto vivido que pá escribir me sobra letra”. Pero también cruzaron otras construcciones como el contrapunto con los otros cantores para definir su valor como tal. Así en el *Martín Fierro* leemos en el canto I: “Yo he visto muchos cantores / Con famas bien otenidas, / Y que después de alquiridas / No las quieren sustentar: / Parece que sin largar / Se cansaron en partidas” (Hernández, [1872] 1971:156). Esta estrofa fue relacionada por los alumnos con el verso de Esteban el As!: “Soy tan *underground* que tu *underground* para mí es careta”. Posteriormente, retomamos las posibilidades de hacer del conocimiento escolar (en este caso, la historia de la gauchesca, los conocimientos relativos a la poesía como la métrica, la rima y las figuras retóricas y la construcción de una poesía social en relación a las diferencias sociales estructurantes de la Argentina) un saber en vínculo con los consumos culturales de los alumnos. El video oficial de Esteban el As!, es recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U1gUc4YN0Mk>.

Descartando los diferentes niveles de conocimiento traídos por los niños con experiencias distintas a las esperadas, la escuela exige que todos recorran el camino de la misma forma y al mismo tiempo. No toma en cuenta las características culturales y de desarrollo individual que actúan como variantes en la determinación del tiempo para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Sawaya, 2008c: 55).

Según estas perspectivas constructivistas, se supone que los niños de sectores populares provienen de ambientes no instruidos y que, por ello, no tienen acceso a interacciones en situaciones de escritura y lectura (Sawaya, 2008c: 56). A su vez, como señalamos anteriormente, la psicogénesis en su matriz de psicología cognitiva experimental omite todo análisis sobre las escuelas concretas y, por tanto, no ofrece descripción alguna de las prácticas de lectura y escritura de niños y jóvenes de barrios de la periferia. Sawaya, en cambio, comienza su investigación relevando la circulación de una gran variedad de textos en los barrios de las periferias: folletos, diarios, horóscopos, libros, entre otros. Para dar cuenta de las prácticas de lecturas que se realizan respecto de estos textos recupera postulados de la historia cultural de la lectura. Explica Sawaya retomando a Roger Chartier (1982): “las situaciones de lectura son históricamente variables, pues la lectura no siempre se redujo a un ámbito privado, íntimo, remitiendo la individualidad y a la relación íntima del lector con un texto escrito y su capacidad de descifrarlo. Otras formas de lectura y de relación con el texto tornan la lectura en una actividad colectiva” (Sawaya, 2008c: 63).

Sawaya arriba a cuatro hipótesis mediante su estudio de los efectos en las escuelas brasileras de las políticas públicas sustentadas en el constructivismo piagetiano (Sawaya, 2008c: 57). Primero, que las capacidades de leer y escribir construidas por los grupos autorizados son consideradas como las relaciones socialmente legítimas con el objeto escrito; segundo, que estas relaciones se naturalizan como la medida de análisis de las relaciones que los sujetos establecen con los textos escritos y, por lo tanto, dicha medida no se discute; tercero, no se discuten las relaciones de poder y violencia simbólica que constituyen las formas de transmisión y adquisición de la lectura y la escritura y, finalmente, que estas maneras de transmisión y adquisición son parte de un proyecto político-pedagógico en sus formas de dominio social, lo que lleva a imputar a las poblaciones pobres su fracaso escolar y su marginalidad social. De esta manera, el problema del fracaso escolar no es pensado por la autora como problemas del aprendizaje, sino como una construcción social y escolar. Por ello, expresa que “pasan a ser cuestionables las afirmaciones de que el fracaso escolar de los niños de clases populares sea resultado del hecho de que esos niños no hayan alcanzado ciertos niveles cognitivos y conceptualizaciones que los niños de otras clases sociales ya alcanzaron al llegar a la escuela” (Sawaya, 2008c: 67). Y

llega a otra hipótesis que -entendida en conjunto con Merklen (2005)- nos permite formular la noción de *inscripción territorial de las interpretaciones e intervenciones* de los alumnos:

Construir la historia del barrio, cartografiarlo, es otra de las funciones de la palabra para los niños, lo que termina transformándolos en portavoces, en memoria viva y colectiva de la vida del barrio y de las personas que en él viven: son informantes, palomas mensajeras, delatores y testigos [...] Las historias contadas por los niños sobre el barrio y las familias trazan el recorrido existencial de la vida de aquellas personas, situándolas en el espacio y en el tiempo (Sawaya, 2008c: 59).

Los niños y jóvenes registran, informan, tornan presentes acontecimientos pasados, reconstruyen la historia del lugar y de las personas, permitiendo la identidad del barrio y de las familias (Sawaya, 2008c: 59). Estos modos de narrar se hacen presentes en el cotidiano escolar. El barrio se convierte en relatos que todo el tiempo aparecen en el aula: historias cotidianas, familiares, anécdotas, hechos criminales, seres sobrenaturales, historias de fantasmas, almas en pena, amores frustrados, el cuidado de un altar en la calle, las discusiones entre vecinos. Se trata del barrio como forma narrativa.

Finalmente, el tercer abordaje que proponemos es *el humor, el cuerpo y lo colectivo como validación y circulación de un saber*. Las formas de entender lo público y lo privado, el cuerpo, el humor, los intercambios cotidianos, que se socializan en un barrio, se ponen en juego en las intervenciones de los alumnos. No existe una frontera tajante entre barrio y escuela: el constante “ir y venir” de informaciones del afuera y el adentro es metonímicamente un funcionamiento de las interacciones barriales. Hemos registrado entre docentes unas consideraciones de las escuelas donde asisten niños y jóvenes de la periferia urbana como “más ruidosas”, “los alumnos van y vienen”, “se paran”, “están todo el tiempo hablando”. En realidad, en todas las escuelas hay un hablar constante, un movimiento, un ruido que contradice el mandato imaginario de una escuela “ideal” (a veces ubicada en tiempos pretéritos o en sistemas de enseñanza de otros países) basado en el silencio. No obstante, hay modos barriales de estas escuelas “más ruidosas que antes” que suelen ser una recurrencia respecto de su señalamiento social. Este “hablar constante” lo entendemos como formas colectivas de un murmullo barrial que supone momentos de la construcción de sentido en modos públicos.

Como explica Semán (2001, 2006), lo que la experiencia moderna supone como relaciones entre personas, es decir como “relación de seres individuados e iguales” -lo que podemos vincular a la idea de que un alumno deseable es constituido en los valores del sujeto moderno y que se desagrega en imágenes como la equivalencia *un niño un libro*, el aprendizaje en la construcción de *un sujeto*, etc.-,

en la experiencia popular se ponen en evidencia otros mecanismos relacionales que señalan una serie de jerarquías familiares y sociales:

Mientras en la experiencia moderna son enfatizados el yo, su libertad, sus deseos, y todo lo que Dios ha reservado al individuo, en la experiencia relacional se trata siempre de un yo anclado en una red de reciprocidades que determinan obligaciones de don y contra don y que surgen de un lugar en una estructura de papeles y responsabilidades familiares. Esta estructura viene a complejizar la lógica y la realidad de la red de reciprocidad que, según dijimos en el punto anterior, media la relación del hombre con lo sagrado en la perspectiva monista. En el continuum de lo físico, lo moral y lo espiritual cada hombre no es un punto igual a otro sino una figura desigual de las otras debido a una malla de relaciones que lo une legítimamente a esas personas. En la lectura popular nadie pide desde la individualidad pura, como un hijo de Dios que se representa a este como un padre comprensivo y bondadoso. Lo hace siempre desde su lugar de hijo, padre o madre y las soluciones que se piden a Dios, o las faltas que deben expiarse, se relacionan con las formas en que esos sujetos han desempeñado esos papeles (Semán, 2001: 64).

Este marco de referencia es necesario para analizar las intervenciones de los alumnos en clase. Por ejemplo, si uno de los padres de los alumnos es pastor, mecánico o policía esa relación continúa operando en los intercambios del aula. Inclusive, opera como un capital simbólico para tener o no autoridad a la hora de referir sobre un tema. Si entre los alumnos hay relaciones de familiaridad o parentesco, esto pautará roles particulares y anteriormente establecidos. En los barrios populares existen espacios públicos donde la comunidad se relaciona constantemente en una palabra compartida, pero con jerarquías particulares. Los alumnos establecen unas relaciones en las iglesias, en los comedores públicos, en los clubes, en los centros políticos, etc., que validan -de manera jerárquica y pública- ese “hablar constante”. Si en las concepciones secularizadas la palabra está fuertemente modalizada por un yo (o en todo caso por relaciones de una familia nuclear) y su ascendencia ideológica como *privacidad*, en muchos intercambios de los sectores populares encontramos la ascendencia de interacciones familiares más amplias y con la presencia de los intercambios barriales como validez superior.

Entonces, las formas de entender lo público y lo privado, el cuerpo, el humor, los intercambios cotidianos, que se socializan en un barrio, se ponen en juego en las intervenciones de los alumnos. Así, esta complejidad requiere de otro movimiento epistemológico distinto a las nociones de sujeto más generalizadas en los saberes pedagógicos (la idea de “sujeto” de la psicología cognitiva experimental, por ejemplo). Entonces, proponemos reformular las relaciones de enseñanza en un nivel uno a uno para repensarlas en estos órdenes grupales, barriales, comunales. Desde una visión ilustrada se suele

considerar menos reflexiva, más tumultuosa y caótica una situación grupal de intercambio que una sola persona hablando y el resto escuchando en silencio: el nudo ideológico de esta percepción sigue siendo un mandato iluminista de la educación. La escuela ha construido históricamente un modelo de relación alumno/docente, unos dispositivos de control sobre el cuerpo, la lectura, el intercambio, la lengua legítima (Pineau, 2012) que resulta necesario problematizar en pos de nuestra investigación.

**CUARTA PARTE. CULTURAS POPULARES EN EL COTIDIANO ESCOLAR: REFORMULACIONES DE LOS
PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

4.1. Enseñanza de la literatura y etnografía: docencia e investigación en el cotidiano escolar

La presente investigación se construyó en procura de la reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura a partir del contrapunto entre una revisión crítica de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores y las intervenciones de niños y jóvenes en contextos educativos. La investigación, en tal sentido, es un trabajo de articulación de distintas disciplinas, perspectivas y documentos en el marco de una reflexión sistematizada sobre los problemas de la enseñanza de la literatura. Los desarrollos educativos, teórico literarios, etnográficos, sociológicos, entre otros, en tanto parte de áreas de debates especializados, no han sido recuperadas aquí para inscribirse en ellas, a modo de dar cuenta de esas historias disciplinares en campos cada vez más específicos y excluyentes, sino que se han realizado las apropiaciones que consideramos significativas en procura de la elaboración del marco teórico, y anticipación del metodológico, de nuestra investigación.

En este apartado, en principio, damos cuenta de los modos de trabajo *en y desde* el cotidiano escolar que fueron clave para la formulación de los problemas de la presente investigación. Hay una serie de desplazamientos metodológicos que explican las apropiaciones realizadas de las distintas perspectivas y áreas de estudio anteriormente reseñadas. En el caso de la etnografía hemos recorrido, en particular, los trabajos de la etnografía de la educación (Candela, Rockwell y Coll, 2009; Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Rockwell, 1986, 1992, 2000a, 2000b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015; Rockwell y Garay Molina, 2014; Rockwell y Mercado, 1988) porque brindan la posibilidad de ingresar y comprender el cotidiano escolar desde una visión que no censura a la escuela como el espacio tipificado de la reproducción social, en dónde no habría nada más que decir que no fuera lo ya dicho por los saberes pedagógicos que la definen como ya hemos explicado, “desde arriba” y “desde afuera”. Por el contrario, afirmamos -tal como se viene señalando desde los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2003, 2006, 2010a, 2010c, 2011, 2013a, 2014, 2015; Cuesta y Sawaya, 2016)- que es justamente *en y desde* el cotidiano escolar, y *en y desde* el trabajo docente donde hay mucho para decir sobre la literatura y su enseñanza (Cuesta, 2011).

Carolina Cuesta explica los usos de la etnografía y de la etnografía de la educación que se vienen instrumentalizando actualmente desde la didáctica de la lengua y la literatura, primero a través de la discriminación con aquellos trabajos que la comprenden en un sentido corroborativo de lo que se intenta investigar, en realidad “demostrar” (Cuesta, 2011: 84-85). Todavía menos se trata de seleccionar

de la clase de literatura en cuestión solamente los comentarios de los alumnos que vayan a tono con lo que, justamente, se intenta corroborar/demostrar. De esta manera, la autora repasa distintos problemas de los trabajos que *mencionan* a la etnografía, que dicen apoyarse en ella, que apelan al término “sociocultural” para luego mostrarse en “sus usos despreocupados en cuanto a su justificación en el marco de una investigación que no la desoculte, o no tenga claridad respecto del tipo de conocimiento que intenta producir” (Cuesta, 2010a: 132). Sin embargo, en relación con los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura que sí asumen una perspectiva etnográfica, tampoco resulta pertinente el intento de réplica de sus principios clásicos dada la especificidad de sus objetos de estudio y del lugar que ocupa el investigador en el campo. Por un lado, parte de esta especificidad se revela en la necesidad de emprender un trabajo de desnaturalización de los megaconceptos (Geertz en Cuesta, 2011: 73-74) que son propios de las producciones de la didáctica de la lengua y la literatura. Por ejemplo, la autora revisa el caso de “la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura”, sumamente extendido en dichas producciones y en documentos de la política pública orientada al aula:

Por lo general, cada perspectiva didáctica parte de la afirmación de un estado anterior de la enseñanza que no solamente no obtendría “buenos resultados” respecto del conocimiento, sino que además “limitaría” a los estudiantes, ya que, por nombrar algunos de sus principios más divulgados, no los dejaría “desarrollarse en sus competencias lectoras”, “construir significados” o “experimentar sus subjetividades”. Sin embargo, estos principios sobre la liberación de los estudiantes de aquello que los sometería son en sí mismos regulaciones. [...] [Así] la fantasía de la desregulación de las prácticas de enseñanza, de lectura y de escritura, además de ocultar un reemplazo de regulaciones, supone cosificarlas, pues las acciones sociales no se aíslan ni se modifican en nombre de las teorías con las que se las explican, sino que están allí para ser comprendidas en sus lógicas (Cuesta, 2015: 25-26).

En consecuencia, además de otras desnaturalizaciones de megaconceptos propios de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, a saber “lengua”, “literatura”, “lenguaje”, “lector”, “lectura”, “escritura”, entre otros, que Cuesta (2011) postula como una de las dimensiones epistemológicas y metodológicas de una investigación que se pretenda etnográfica, y con ello el intento de superación de las trampas corroborativas, se focaliza principalmente en la noción de *enseñanza*. Esto se debe a que, si el objeto de estudio es la enseñanza de la literatura y/o la formación de lectores, no se puede ocultar u “olvidarse” desde la posición del investigador que lo que se va a ir a conocer a las escuelas son *prácticas de enseñanza* o, como abordaje más preciso que ya hemos presentado en nuestra investigación y que Cuesta (2011) también recupera, el *trabajo docente* (Rockwell, 2009). Es más, para nuestro caso, es el trabajo docente de enseñar literatura “en espacios particulares de prefiguración, por

ejemplo, las instituciones que conforman el sistema educativo de nuestro país” (Cuesta, 2015: 25). Entonces, la revisión del “concepto de enseñanza supone recuperar en sentido amplio aportes de los debates de las ciencias sociales de las últimas décadas para desabstraerla, descosificarla en un replanteo de lo que significa el acercamiento al terreno” (Cuesta, 2011: 84). Así reconocido el objeto de estudio de las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura que procuran producir conocimientos en marcos etnográficos se explica que los datos, su sistematización e interpretación se comprenden en esos espacios de prefiguración particulares que son las escuelas, esto es “en sus condiciones de producción discursivas” que implican además al investigador, porque se recolectan y registran “en nuestro trayecto profesional y no a modo del etnógrafo que se posiciona dejándose sorprender durante un largo tiempo en una escuela desconocida y por una realidad distinta a la que pertenece” (Cuesta, 2011: 84-85).

Ya de por sí, en la mayoría de las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura llevadas a cabo en Argentina, desde la línea teórica o enfoque que sea, no hay un investigador que no participe de las realidades investigadas desde algún rol propio del sistema educativo (primordialmente docente). Las indagaciones apoyadas en los aportes de la etnografía de la educación menos aún parten de una preocupación abstracta con la cual se ingresaría a un espacio institucional (la escuela) supuestamente dissociado de la vida material e intelectual del investigador para entender una dinámica desde los actores protagonistas de la acción social que tan solo volverá extraña. La didáctica de la lengua y la literatura como un área de estudio o especialidad en las universidades es desarrollada por docentes que trabajando en los distintos niveles de enseñanza han producido investigaciones. Otro debate que excede esta tesis, pero al que hemos referido en su primera parte, es desde qué lugares y concepciones de la investigación lo hayan hecho o hagan¹⁰⁶. Y aquí radica una de sus especificidades a la hora de pensar en cuanto investigadores cómo debieran conducirse abordajes de la enseñanza de la lengua y la literatura que recurran a la etnografía. En relación con todo lo expuesto, se trata, principalmente, de asumir una noción de *la etnografía como perspectiva* (Guber, 2006, 2008; Rockwell, 2009; Semán, 2006).

La etnografía como perspectiva supone la capacidad de comprender los fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de sus actores. En este marco teórico, una descripción es la que no *malinterpreta*, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas sustituyendo el punto de vista, valores y razones de los actores por el punto de vista, valores y razones del investigador, tal como explica Rosana Guber:

106 Para una ampliación y profundización de estos problemas, cf. Cuesta, 2011.

El etnocentrismo puede expresarse en formas diversas, algunas muy sutiles. Una de ellas es escindir las acciones de las nociones que esgrimen los actores sobre ellas sustituyéndolas por las nociones del investigador [...] Esta escisión se produce sutilmente al determinar -explícita o implícitamente- qué prácticas y qué nociones son racionales y cuáles irracionales, por ejemplo, a través de la selección de prácticas relevantes para la observación y la explicación (Guber, 2008: 75).

El resultado de esta descripción no resulta automáticamente en un estatuto de realidad, sino que está mediado por un investigador que posee, a su vez, sus propios puntos de vista, valores y razones. Guber afirma que “adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa ‘descripción’ no es ni el mundo de los nativos, ni como es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (Guber, 2006: 15). No obstante, las categorías que utiliza tradicionalmente la etnografía para referir a los actores de las dinámicas sociales a estudiar es un problema en sí mismo, por ejemplo, el uso del término “nativo”. No solo por sus evidentes implicancias coloniales, también por la disociación estructural entre el investigador y el investigado en una formulación crítica que no deja de ser especulativa (en tanto no puede posicionarse en modos propositivos). La perspectiva etnográfica en didáctica de la lengua y la literatura no reconstruye únicamente estados de situación, da cuenta de tradiciones del trabajo y del saber docente, analiza políticas educativas y describe e interpreta clases de lengua y literatura, sino que, a su vez, persigue la dimensión propositiva que es parte constitutiva del trabajo docente.

Las problemáticas epistemológicas planteadas por la etnografía y la etnografía de la educación son un modo de reflexión válido para el trabajo docente en tanto lo vuelven a colocar en el centro de la producción didáctica. Los fenómenos sociales y culturales no responden, necesariamente, a la imagen que uno tiene de ellos, en consecuencia, detallar los otros modos de entenderlos es clave en este tipo de investigación. Elsie Rockwell (2009) propone a la etnografía no como un método (es decir, una serie de pasos pautados en el logro de un resultado), sino como un enfoque en el cual la idea de campo y la posición del investigador deben ser explicitadas:

Si se acepta que la etnografía no es un método, sino un enfoque, no se la puede tomar como una herramienta neutral o aséptica que se utiliza en cualquier contexto. Como enfoque está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones en la vida social y cómo se le da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad [...] la tarea principal es aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo cual implica tener una disposición receptiva y una sensibilidad hacia las distintas formas de interpretar los sucesos y las palabras. La experiencia de campo es crucial para este enfoque (Rockwell, 2009: 184).

El posicionamiento privilegiado del docente y su rol concreto en el sistema educativo posibilita algunas apropiaciones del hacer etnografía sin las consecuencias metodológicas de sus usos clásicos. Nos referimos a la noción de *trabajo de campo*, que desde Bronislaw Malinowski [1922] (1986) no sirve “para ratificar hipótesis, sino para generarlas y, más radicalmente aún, para producir un conocimiento inesperado y nuevo” (Guber, 2008: 47). Reformulado en el marco de nuestra investigación, el trabajo docente nos ha permitido revisar críticamente algunas hipótesis centrales de nuestra formación en Letras y de igual manera de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Elsie Rockwell asegura:

La experiencia de campo debe transformar al etnógrafo. Si no se vive una transformación profunda de los marcos de percepción, de interpretación y de comprensión de la localidad en la que se realizó el estudio, el largo trabajo de campo y de análisis cualitativo no tiene sentido. El etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevas miradas sobre realidades ajenas o familiares (Rockwell, 2009: 185).

La idea de campo, reformulada como trabajo docente, provee una referencia posible para determinar la relevancia y pertinencia de una investigación didáctica. Haber sido actores de lo estudiado -es decir que existan zonas de la investigación donde sujeto y objeto de estudio se superpongan- no implica un obstáculo metodológico ni epistemológico. La pregunta es, en cambio, si se puede hacer una investigación que aborde problemas de la enseñanza de la literatura sin considerar las dinámicas del cotidiano escolar. De hecho, el trabajo docente se erige en lo que la etnografía encuentra como característica del trabajo de campo en tanto transformación de los marcos de percepción, de interpretación y de comprensión (Rockwell, 2009) y como producción de conocimiento nuevo (Guber, 2008).

El cotidiano escolar no solo nos permitió revisar críticamente las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores sino, además, sistematizar las recurrencias de la enseñanza de la literatura comprendidas desde él, entre ellas, las intervenciones de los alumnos como expresiones de las culturas populares. Sin embargo, el ingreso al cotidiano escolar no solo se determina materialmente. Un investigador puede estar observando y analizando sin desplazarse del lugar originario de enunciación académico fortaleciendo así sus interpretaciones etnocéntricas (Guber, 2008). El ingreso al cotidiano escolar se determina, entonces, en un movimiento de los epicentros de la

investigación tal como entiende Pablo Semán a la etnografía:

Es preciso relativizar nuestro contexto interpretativo cotidiano y apostar fuertemente a la existencia de otro contexto de significaciones que, dentro de nuestro mundo, le da otro sentido a las actuaciones de otros, para no ceder a las interpretaciones narcisistas de que todo lo que ocurre en nuestra sociedad es una mueca degradada de un supuesto patrón (Semán, 2006: 24)

Uno de los grandes temas que nos interesa recuperar de la tradición etnográfica (para ser reformulado desde el trabajo docente) es el modo de ingreso a un espacio, es decir, el momento en que el investigador es aceptado respecto de la confianza para interactuar de manera más o menos sincera e íntima. La etnografía ha reflexionado extensamente sobre el problema de la confianza entre los protagonistas del espacio, la comunidad o la institución estudiada y el investigador como condición de posibilidad de conocer la perspectiva de los actores (Guber, 2006, 2008; Rockwell, 2009). Clifford Geertz [1973] (2003), en su investigación realizada en una pequeña aldea de Bali, apunta:

[...] Esa indiferencia era desde luego deliberada; los habitantes de la aldea observaban todos nuestros movimientos y tenían abundante y exacta información de quiénes éramos y sobre lo que nos proponíamos hacer. Pero se comportaban como si sencillamente no existiéramos [...] o por lo menos, que todavía no existíamos para ellos (Geertz, [1973] 2003: 339).

En una de sus formulaciones clásicas el autor obtiene la confianza de quienes investiga durante una represión policial que no distingue al distribuir los golpes entre “él” y “los nativos” y, en ese movimiento, logra ser reconocido como “parte de”. Reflexiona Geertz luego de la represión: “Aquel fue el momento de cambio total de nuestras relaciones con la comunidad, y ahora ya nos encontrábamos literalmente ‘adentro’” (Geertz, [1973] 2003: 342). Este “estar adentro” para el docente (donde reside la potencialidad de la docencia para la investigación didáctica) ya es parte de su propia condición en el sistema educativo. No obstante, es posible precisar distintos grados de “estar adentro”. El intercambio, la confianza, el hablar con los alumnos no se da del mismo modo y de manera automática. Todo docente sabe que hay un momento en el que se logra con los alumnos un nuevo nivel de relación que no es inevitable ni mecánico. Un momento que puede resumirse en una instancia en la que los alumnos buscan “contarnos cosas”: sus programas de televisión preferidos, el youtuber que están siguiendo, compartir con nosotros una anécdota familiar, detalles de sus historias familiares o barriales, etc. Esta confianza se formula en un acto de hablar: el alumno reconoce al docente como un

sujeto válido de intercambio -que no elimina, desde ya, los roles asimétricos fijados institucionalmente-. Sin duda, esto está habilitado desde el principio por cierta representación social y un rol histórico que el maestro o el profesor cumplen en la escuela y, en particular, entre los alumnos, de poder legitimar inquietudes, propuestas, preguntas, saberes.

Valorar o no una opinión de los alumnos, saber o no saber escuchar una anécdota, puede ser “nuestra riña de gallos”. La presente investigación ha dado relieve particular a esta zona del trabajo docente: sin confianza (es decir sin la posibilidad de un diálogo más o menos sincero), el hecho de estudiar las intervenciones de los alumnos pecaría de sesgos autorreferenciales (que, por otro lado, son imposibles de eliminar totalmente). Los diálogos con los alumnos fueron constitutivos del origen de la investigación ya que fueron, justamente, reveladores de tradiciones narrativas a considerar tales como los relatos sobre seres sobrenaturales. Estos intercambios no solo se dieron en clase sino, además, en los recreos e, inclusive, “fuera de la escuela” porque ciertas veces caminábamos unas cuadras yendo para la misma dirección o compartíamos la espera en la parada del colectivo o, en el caso de las escuelas que estaban localizadas cerca de nuestra residencia, era usual encontrarlos en el barrio y lograr así un diálogo casual¹⁰⁷. La densidad epistemológica de *estar en la escuela* no es reemplazable por posicionamientos especulativos sobre qué es o debería ser la escuela:

¿Por qué el campo? Porque es aquí donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente -se advierta o no- con los actores. La legitimidad de estar ‘allí’ no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino que solo estando ahí es posible hacer el tránsito de la reflexividad del investigador -miembro de otra sociedad a la reflexividad de los pobladores- [...] En suma, la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (Guber, 2006: 53).

Anteriormente señalamos la poca o ninguna relevancia que se le ha dado a los fenómenos sociales y culturales en Argentina que no se amarran fácilmente a la certeza de que “los argentinos bajaron de los barcos” (Garguin, 2009). Fue el cotidiano escolar, nuestro trabajo docente y el de otros

107 Como investigadores de nuestras prácticas docentes hay una serie de obstáculos epistemológicos y metodológicos (diferencias etarias, sociales, culturales, etc.) que deben considerarse en el análisis de las intervenciones de los alumnos. Nuestro rol docente y de investigador nos ubica en un espacio distinto (aunque, evidentemente, relacionado) al del alumno. En principio, tenemos una posición de autoridad en la institución donde trabajemos con una serie de obligaciones y compromisos a cumplir. Al mismo tiempo, existe una preocupación particular en las intervenciones de los alumnos que no es, necesariamente, la misma que la de ellos, por ejemplo, un escrito de un alumno que para nosotros es un objeto de estudio y que nos es significativo para pensar los problemas de la enseñanza de la literatura, para los alumnos es una instancia necesaria (y, muchas veces, rutinaria) de aprobar una asignatura escolar.

colegas docentes, los que nos permitieron darle relevancia. El primer fenómeno que destacamos fue lo que llamamos *narraciones migrantes*: un mundo narrativo donde los seres sobrenaturales (como el Pomberito, el Lobisón, la Luz Mala) convivían en el cotidiano barrial entre baldíos y fábricas abandonadas. No es que no supiéramos de su existencia como parte de una bibliografía folklórica, pero desconocíamos su vitalidad contemporánea y, aún más, su complejidad narrativa. No fueron los seres sobrenaturales el único tema que el cotidiano escolar nos relevó. Hubo varios temas que se fueron constituyendo como preocupación de la presente investigación aunque por su extensión, complejidad y particularidades teóricas no todos pudieron ser objeto de estudio: las lenguas indígenas y registros de variedades del español en contacto; el humor constante en el aula, las parodias al saber docente, la presencia del cuerpo y lo colectivo; el barrio como repertorio retórico y como lugar de enunciación; concepciones de lo sagrado que no pueden reducirse a las de secularización y modernidad (al menos, tal como se las entiende mayoritariamente); y otros repertorios narrativos relacionados a las *narraciones migrantes* como historias de santos, fantasmas, gualichos, etc., muchas de origen rural pero reapropiadas en contextos urbanos¹⁰⁸.

La traducción de las intervenciones de los alumnos, del trabajo docente, del cotidiano escolar a una retórica académica institucionalmente pautada es otro de los problemas que la etnografía nos permite desarrollar mediante una de sus preocupaciones: *la etnografía como texto* (Guber, 2006, 2008). Recuperamos la previsión, entonces, de alcanzar una *descripción densa* (Geertz, [1973] 2003) del trabajo de campo y, en especial, de las intervenciones de los alumnos. No se trata de conjeturar lo que los alumnos o los docentes son o deberían ser, sino de sistematizar descripciones que privilegien sus modos de nombrarse, sus palabras, sus diálogos, sus opiniones, sus sentidos para encontrar las recurrencias que hagan pertinentes y relevantes las formulaciones de una didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica. Señala Rockwell (2009):

El género textual etnográfico privilegia la narración y la descripción. Los textos deben conservar, mediante descripciones analíticas concentradas y a la vez detalladas, una cuidadosa selección de lo observado y escuchado en el campo, ordenada y articulada de tal manera que apoye el argumento de fondo. El resultado, si bien describe prácticas y saberes locales, también responde a un campo de investigación que se hace preguntas y pide explicaciones, por tentativas que sean. El sentido de la investigación etnográfica es producir un mayor -o por lo menos distinta- comprensión de procesos que, frecuentemente, han sido estudiados a otras escalas y por otros medios (Rockwell, 2009: 184).

108 En otros trabajos hemos efectuado algunos de estos desarrollos y avances. Cf. Dubin, 2011, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2017 y 2018.

Asimismo, ese género textual etnográfico se vincula estrechamente con las precauciones específicas que se deben tomar a la hora de producir conocimientos teóricos respecto de la heterogeneidad y la historicidad del cotidiano escolar en su sentido de formas concretas. Y aquí, otro de los problemas teóricos de la etnografía de la educación:

El conocimiento de la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal, es uno de nuestros principales problemas teóricos. ¿Cómo integrar en la teoría el carácter inevitablemente heterogéneo de lo cotidiano? ¿Cómo construir categorías que ligen la historicidad de lo cotidiano a la historia del movimiento social? (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 3).

Ezpeleta y Rockwell (1983a) afirman que hay nociones centrales para ingresar al cotidiano escolar. Una de ellas es la de *vida cotidiana* entendida por las autoras de una manera distinta a cómo se ha pensado comúnmente “lo cotidiano” relacionado a sectores anónimos, de baja jerarquía social y nula participación histórica. En esta serie semántica, por contraste, lo *no cotidiano* suele identificarse con la Historia. Las autoras identifican que siempre hay vida cotidiana y que hasta el mismo proceso de investigación se puede pensar a partir de este aspecto. Lejos de ser marginal o intrascendente, el concepto de *vida cotidiana* delimita y, a la vez, recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela pueden ser comprendidas como *cotidianas* solo en referencia a esos sujetos. Así, se circunscriben a mundos cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 9).

Para nuestra investigación, nos interesa en particular el cruce entre el cotidiano barrial y el escolar que constituyen una trama continua. Como más adelante desarrollamos introducimos la noción de cotidiano barrial para entender uno de los rasgos principales de los cotidianos escolares que estudiamos. Si como dijimos, ya reiteradas veces, el cotidiano escolar no puede ser solo explicado “desde arriba”, es decir, desde las políticas estatales y las características generales de la institución escuela, un eje a considerar es la inscripción territorial de las escuelas. Lo que descubrimos es que parte de las lógicas que se dan en las escuelas de las periferias o donde hay fuerte presencia de niños y jóvenes de la periferia urbana es que el cotidiano escolar toma rasgos del cotidiano barrial. Un ejemplo explicativo de esta hipótesis es que algunas escuelas poseen ventanas que dan a la calle que operan como una metonimia de esta relación escuela/barrio. Si por la calle pasa caminando un conocido, alguno de los alumnos lo saludará o se lo señalará a otro compañero. Muchas veces familiares o amigos

le acercan alguna cosa a un estudiante que olvidó en su casa; otras veces pasa un vehículo con música que es excusa de bailar o tararearlo. Así, el barrio se extiende en interminables relatos que definen a las personas, sus relaciones, su pasado y su presente: estos relatos son sustancia del cotidiano escolar y estas ventanas muestran el *continuum* entre estos dos espacios.

Otra noción que introducen Ezpeleta y Rockwell (1983a) es la de *heterogeneidad* que consideran como una de las características más destacables en la vida cotidiana en general. Al establecer su carácter histórico, es posible comprender que el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario, ya que no responde a una elección que hace cada sujeto frente a una gama infinita de posibilidades. Las actividades particulares contribuyen a procesos específicos de producción y reproducción social, recuperan y redefinen instituciones construidas con anterioridad, producen valores que se integran al movimiento social, confluyen en procesos políticos de signo progresivo y regresivo. Elsie Rockwell, en algunos de sus trabajos (2000a, 2006a, 2012), ha detallado que una de las características de la heterogeneidad es la presencia de lo popular, lo indígena y lo mestizo en el cotidiano escolar. En nuestra investigación avanzamos en el estudio de las culturas populares en el cotidiano escolar, principalmente, de la zona de La Plata y el sur del Gran Buenos Aires, como ya hemos explicado. Consideramos, entonces, que no es suficiente enunciar la heterogeneidad sino comenzar a sistematizarla como parte de la producción didáctica, ya que lo que se descubre en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores es que lo heterogéneo (entendido como “diversidad lingüística y cultural”) se expresa en un modo puramente enunciativo.

Hay otras categorías de Rockwell (2009) que la presente investigación retoma. La primera es la distinción que hace entre lo *documentado* y lo *no documentado* en el sistema escolar, y que ya anticipamos. Así, para comprender dicha distinción hay que volver a Ezpeleta y Rockwell (1983a), cuando retoman a Antonio Gramsci, Agnes Heller y José Aricó, al afirmar que, primero, si bien en un nivel de abstracción muy general puede hablarse de leyes de funcionamiento del modo de producción capitalista, este se realiza sobre un mundo profundamente diverso y diferenciado; y, segundo, al afirmar la necesidad de mirar con particular interés el movimiento social “desde abajo”, es decir, desde las situaciones y los sujetos que realizan “anónimamente” la historia (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 2). Este viraje epistemológico se concreta, según Elsie Rockwell, en el proceso de *documentar lo no documentado*:

Lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social [...] En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito (Rockwell, 2009: 21).

Lo no documentado está íntimamente ligado al “estar ahí”, ya que en el conocimiento de ese espectro de lo social ocupar un rol particular en la dinámica estudiada es fundamental. En el entramado significativo de la vida social donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven a partir de un saber compartido -aunque desigualmente distribuido y aplicado-, que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción y de interpretación, valores y normas y, por lo tanto, en el que las prácticas de los sujetos presuponen esos marcos de significado constituidos en el proceso de la vida social (Guber, 2008) es necesario (aunque no suficiente por sí mismo) *estar ahí* para construir el problema de la investigación.

En la presente tesis existe un ejercicio sistemático de recolección de documentos que, a partir de una perspectiva etnográfica, supone distintos momentos a señalar de los trabajos de campo efectuados en docencia e investigación. El primero fue la sistematización de nuestra propia práctica docente en escuelas de la ciudad de La Plata -desde el año 2008 nos desempeñamos en las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura del sistema educativo, nivel secundario, de la provincia de Buenos Aires-; y en talleres de lectura y escritura en contextos de educación no formal -desde el año 2005 realizamos talleres de lectura y escritura en distintos barrios de la misma ciudad-. Contamos para el análisis con nuestras notas de campo, entrevistas a docentes y con una variedad de documentos recolectados (programas, confecciones de clase, fotografías, recortes de manuales, apuntes personales, reflexiones de clase, grabaciones y escritos de alumnos) que conformaron un material relativamente similar a un diario de campo antropológico (Guber, 2008).

Entre los años 2005 y 2009 realizamos nuestro primer trabajo docente en un taller de lectura y escritura en el Comedor Municipal “Hugo Stunz”, perteneciente a la Delegación Municipal de Ringuelet de la ciudad de La Plata. El comedor quedaba en las inmediaciones del Arroyo del Gato donde desde hace décadas -por lo menos desde los años sesenta- vivían cientos de familias migrantes en un precario asentamiento que había crecido año tras año¹⁰⁹. Este taller integró el trabajo de campo de nuestra tesis de licenciatura (Dubin, 2011) y luego, con nuevos trabajos de campo y revisiones críticas,

109 Posterior a nuestro trabajo de campo, desde el año 2013, comenzó un proceso de relocalización de las familias que vivían a la vera del arroyo. Cf. Bernat, 2018.

aportó al desarrollo de los primeros problemas de la actual investigación. Posteriormente a esta experiencia de educación no formal en el Arroyo del Gato, ampliamos los espacios de enseñanza con el dictado de tres talleres de lectura y escritura en barrios de la periferia de la ciudad. A señalar, en la Comunidad Mocoví de la ciudad de Berisso, inscripta como comunidad originaria en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), entre los años 2007 y 2008; en el programa “Patios Abiertos” en la Escuela Secundaria N° 76 localizada en una zona rural de Abasto en el año 2009; y en una institución no gubernamental, “La máquina de los sueños”, ubicada en el barrio de San Carlos en el año 2008. Además, iniciamos nuestro recorrido en el sistema formal de educación como profesores en las siguientes escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires¹¹⁰: Escuela Secundaria Básica N° 54 (La Plata), en el año 2008; Escuela Secundaria N° 1 (La Plata), entre los años 2008 y 2010; Escuela Secundaria N° 17, entre los años 2008 y 2010; Escuela Técnica N° 2 (Berisso), en el año 2010; Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata), desde el año 2009 y se continúa; Escuela Secundaria N° 1 (Berisso) y Anexo de la misma escuela ubicada en la calle Nueva York, entre los años 2010 y 2013¹¹¹.

En un segundo momento, este trabajo docente, comenzó a articularse con nuestras tareas de investigación en el área de la didáctica de la lengua y la literatura, primero en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y, posteriormente, en la Universidad Pedagógica Nacional. A partir del año 2010 comenzamos, en este contexto, a sistematizar la labor ya realizada con registros de clases, prestando particular atención a las intervenciones de los alumnos a través de la recopilación de materiales del cotidiano escolar, es decir, en una ampliación del proceso de documentación de lo no documentado (Rockwell, 2009). En esta instancia, existió una preocupación metodológica particular sobre los modos de recolectar información en el cotidiano escolar y, aún más, en lograr niveles de descripción y análisis de fenómenos en los que anteriormente no nos habíamos detenido lo suficiente, por ejemplo, la realización de descripciones lo más detalladas posibles de las intervenciones de los alumnos para no superponer sus acciones y voces a interpretaciones previamente formuladas (Guber, 2008). En esta instancia, en donde comenzamos a trabajar en la formación de docentes, nuestros primeros registros fueron ampliados, cotejados,

110 La Ley de Educación Nacional del año 2006, y en la provincia de Buenos Aires en adecuación a dicha ley a través de la Ley de Educación Provincial del año 2007, conllevaron a la creación de la nueva Escuela Secundaria de seis años. No obstante, perduraron durante años las antiguas nomenclaturas institucionales (en menor medida, aún perduran algunas pocas que se registran como Escuela Secundaria Básica o Escuela Media). En el caso de las escuelas de nuestro trabajo de campo ese cambio de nominación institucional se realizó, en gran parte, en medio del proceso de investigación. Para simplificar su referencia y reconocimiento utilizamos la actual denominación institucional para aquellas que la adoptaron.

111 Asimismo, dictamos durante el año 2008 talleres en la Institución Educativa “San Simón” (de gestión privada) que al poseer unas lógicas institucionales y una población distinta a las nombradas nos fue significativa para entender con mayor precisión algunas especificidades de los espacios estudiados en términos comparativos.

complejizados y estudiados a través de la lectura sistemática de cientos de registros de docentes de los niveles primario y secundario del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (principalmente del sector público y de escuelas de gestión privada católicas de barrios de la periferia de la zona de La Plata y el sur del Gran Buenos Aires) tanto acompañando a alumnos universitarios que comienzan su desarrollo profesional como a docentes en actividad¹¹². Asimismo, integramos proyectos de investigación nacionales e internacionales¹¹³ y proyectos de extensión¹¹⁴ para los que también fuimos ampliando el trabajo documental en relación con nuestras líneas de indagación. En estos proyectos

112 Nos referimos a nuestras funciones de docencia e investigación llevadas a cabo en la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y en la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria y en la actual Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y a una serie de actividades de la llamada capacitación docente en el marco del Plan Nacional Mejoras (2012-2013) y del Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, implementado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (2014-2015). En estas tareas de docencia universitaria que todavía llevamos a cabo tenemos la responsabilidad de acompañar a profesores noveles en sus primeros pasos por el sistema educativo y a profesores y maestros en funciones respecto de sus análisis de sus prácticas de enseñanza. En este contexto, hemos tenido la oportunidad de conocer gran cantidad de registros, escritos de alumnos y trabajos de docentes sobre sus prácticas que conforman, junto a nuestras propias tareas, el trabajo de campo de la actual tesis. Como estos trabajos y documentos son parte de la propiedad intelectual de los docentes con quienes trabajamos, los mismos poseen su permiso para ser citados. Los registros citados, a su vez, son incluidos en sus versiones completas en el Anexo de la tesis para poder cotejar los recortes que hicimos en los mismos. Detallamos a continuación los cargos docentes por los que llevamos a cabo estas funciones antes mencionadas: Profesor adscripto de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza entre los años 2008 y 2010 (FaHCE-UNLP); Profesor adscripto de Didáctica de la lengua y la literatura I (FaHCE-UNLP) entre los años 2010 y 2013; Ayudante diplomado de Didáctica de la lengua y la literatura I (FaHCE-UNLP) entre los años 2013 y 2015; Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica de la lengua y la literatura I (FaHCE-UNLP) desde el año 2016 y se continúa; docente del seminario de grado “Metodología de la investigación didáctica de la Lengua y la Literatura” dictado junto a la Dra. Carolina Cuesta y la Prof. Malena Botto; entre los años 2014 a 2016, docente a cargo de las asignaturas Formación Orientada en Investigación I y II (UNPE), tutor encargado de los Trabajos Finales de Integración (TFI) para la obtención de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria (UNPE), docente de los Módulos La literatura en la escuela primaria (dictado junto con la Prof. Mariana Provenzano) y Literatura y enseñanza de la lectura y la escritura (dictado junto con la Prof. Manuela López Corral) desde el año 2017 y continúa de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria -modalidad virtual- (UNPE).

113 Nos referimos, por un lado, a los siguientes proyectos de investigación en el marco de investigaciones acreditadas en Universidades Nacionales: “Escritura de ficción en espacios formales y no formales”, coordinado por la Lic. Graciela Ocampo, acreditado en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín como parte del programa “Grupos de discusión, intercambio y producción de nuevos conocimientos en torno a las prácticas de enseñanza de las disciplinas escolares” (2008-2010); los proyectos I+D “Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias” (2008-2010) y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011-2013), dirigidos por la Lic. Margarita Papalardo; “Prácticas de lectura y escritura y enseñanza de la lengua y la literatura en escuelas de barrios” (2014-2016) y “Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura” (2017-2018), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta, ejecutados en la FaHCE-UNLP y acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Asimismo, integramos el I+D “Prácticas de lectura y escritura de niños de sectores populares, alfabetización y fracaso escolar” (2017-2018), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta, acreditado por Dirección de Programas y Proyectos de Investigación de la Universidad Pedagógica y, actualmente “Didáctica de la lengua y la literatura, didáctica de la historia y formación docente universitaria: revisiones disciplinares” (2019-2020), dirigido por la Lic. Malena Botto, en proceso de evaluación como PPID a acreditar por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. A su vez, coordinamos el grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) perteneciente al Instituto de

hemos trabajado con docentes e investigadores que ejercen no solo en la ciudad de La Plata sino, también, en gran parte del Gran Buenos Aires, principalmente, zona sur y zona oeste¹¹⁵.

En este momento de la investigación, la etnografía, en particular la etnografía de la educación (Rockwell, 2009) y sus apropiaciones desde la didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2011), nos habilitaron una revalorización de la producción teórica situada de las prácticas, los actores, las voces, las tradiciones de saberes y de los temas de interés para la comunidad educativa.

En un segundo momento del recorrido antes comentado, las etnografías latinoamericanas contemporáneas -en particular los trabajos de Pablo Semán (Grimson y Semán, 2005; Míguez y Semán, 2006; Semán, 2001, 2006)- fueron, siguen siendo, una referencia teórica necesaria para revisar las nociones de clases y culturas populares. La producción sobre las culturas populares, a partir de dichos trabajos, no fue fijada como un saber homogéneo y anacrónico a reconstruir arqueológicamente sino, más bien, como un presente en el que somos “actor participante” en su propia formulación teórica. Lo popular en los estudios de la teoría y la crítica literaria en los que abonan las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores tal como ya anteriormente expusimos, han relegado al mundo popular a un pretérito inexistente o desaparecido, a un dispositivo enunciativo de un Estado presupuesto como completamente efectivo en sus formas de dominación. En los barrios donde trabajamos, en cambio, tanto en los talleres de educación no formal como en las escuelas, y en los registros de otros colegas, hay un mundo cultural (en gran parte proveniente de distintas migraciones

Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la FaHCE-UNLP/CONICET. Por otro lado, participamos de las investigaciones en colaboración sobre prácticas de lectura y escritura como formas del conocimiento escolar y de la vida cotidiana desarrolladas bajo el convenio entre la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (Brasil) y la FaHCE-UNLP, coordinado por la Dra. Sandra Sawaya y la Dra. Carolina Cuesta (2014-2019) e integramos el proyecto de investigación “Lire et écrire dans les périphéries urbaines (Buenos Aires et Paris). Bibliothèques, livres, chansons, écrits numériques” dirigido por Denis Merklen y Pablo Semán en el marco del proyecto ECOS-Mincyt entre la Université Sorbonne Nouvelle (Francia) y el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) (2014-2017).

114 Fuimos integrantes de los proyectos de extensión “Investigar para conocer. Conocer para transformar”, avalado por la Secretaria Académica de la FaHCE-UNLP, desarrollado en la Comunidad Toba de Pampa del Indio, provincia de Chaco (2009); “Leer y escribir más allá de la escuela”, acreditado por la Secretaría de Extensión de la FaHCE-UNLP (2010); Programa de Extensión “Equidad y Orientación” desarrollado por el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional para el trabajo de articulación Escuela Secundaria / Universidad, Facultad de Psicología (UNLP), dirigido por las psicólogas Marta Gavilán y Teresita Chá (2012-2013); Proyecto de Extensión “Sustantivos colectivos”, dirigido por la Dra. Carolina Cuesta, Programa de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (2013); Proyecto de Extensión “Prácticas de lectura y escritura: escuela, organizaciones sociales y formación docente” dirigido por la Dra. Carolina Cuesta y la Dra. Mariana Chaves, Secretaría de Extensión de la FaHCE-UNLP (2014-2015). Por último, dirigimos el proyecto “Alfabetización en el cordón hortícola de Abasto”, Secretaría de Extensión de la FaHCE-UNLP (2016-2017).

115 Actualmente, en relación a nuestras funciones de docencia e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional hemos comenzado un trabajo de relevamiento y sistematización del trabajo docente de todo el país, en particular, de las áreas relativas a la lengua, la literatura y la alfabetización.

internas o de inmigraciones de países sudamericanos) que no puede ser solo explicado por “los argentinos que bajaron de los barcos” (Garguin, 2009), como ya hemos desarrollado anteriormente.

La etnografía, finalmente, nos ha proporcionado las herramientas para articular (y no aislar) nuestro trabajo docente en los mencionados espacios con la investigación académica universitaria. Esta resolidarización entre estas dos zonas institucionales (que suponen lógicas, saberes, actores, objetivos distintos) se da en el trabajo en conjunto con otros profesores y maestros (en el que el rol del investigador convive con el rol de docente). En este sentido, la larga tradición del saber etnográfico, en particular sus prevenciones epistemológicas que explicitan el lugar de enunciación del investigador, la preocupación por recuperar la voz de los actores, el interés de producir teóricamente con/desde formas narrativas locales, la exigencia de producir críticamente siendo parte de las realidades investigadas, es una orientación general de nuestra producción de conocimientos.

No obstante, todas estas precauciones epistemológicas y desarrollo de perspectivas e hipótesis relativas a la etnografía y, en especial, respecto del estudio de las culturas populares no fue un *a priori* de nuestra investigación. Por el contrario, actualizamos, principalmente en los primeros talleres desarrollados en los barrios de la periferia, muchas de las problemáticas que luego revisamos críticamente. Es decir, que el modo con que iniciamos nuestras indagaciones nos llevó a aceptar de manera acrítica muchos prejuicios académicos sobre las clases populares -más cercanos en nuestro caso al *bon sauvage* que al miserabilismo (Grignon y Passeron, 1991)-. Sin embargo, al mismo tiempo, nos permitió iniciar un camino que partía, sin duda, de cierta ingenuidad epistemológica pero que motorizó las orientaciones centrales ya desde aquel primer taller en el Arroyo del Gato: entre los niños y jóvenes se daban lecturas de la literatura que habilitaban una revisión de las tesis centrales de nuestra formación de grado. Esto es, de las premisas centrales de la enseñanza de la literatura -y de manera desagregada de la teoría y la crítica literaria dominantes en Argentina desde la posdictadura- que hacen omisión de cuestiones sociales y culturales que se presentaban de manera recurrente en los contextos educativos que estábamos transitando.

En la presente investigación asumimos -más de diez años después de nuestro primer trabajo de campo-, las siguientes hipótesis que orientan el análisis que a continuación desarrollamos del cotidiano escolar y del trabajo docente, en particular sobre las intervenciones de los alumnos: 1) las intervenciones de los alumnos (lecturas, comentarios, escritos, chistes, etc.) permiten construir categorías situadas de las *culturas populares*; 2) abordar estas culturas populares como modo de producción teórica situada hace posible reformular los problemas de la enseñanza de la lengua y la

literatura; 3) a partir de la revisión de las orientaciones y perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores se relevan recurrencias sobre la literatura en sus acepciones eurocéntricas, de clase, y civilizatorias; 4) el contrapunto entre una historia no documentada del sistema educativo -tanto del trabajo docente como de las intervenciones de los alumnos- con una historia documentada de las políticas educativas (Rockwell, 2009) -específicamente, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores-, ponen en evidencia una situación de negación o negativización de lo que hemos explicado como *culturas populares* en el cotidiano escolar; 5) una revisión de las nociones de literatura (y diversos problemas afines tales como su enseñanza) no pueden darse solo en una reconstrucción enciclopédica de su historia letrada sino que la práctica situada nos habilita a una nueva producción disciplinar; 6) categorías clave como *ficción* son insuficientes para explicar las lecturas de textos literarios y por lo tanto, se hace necesaria una producción disciplinar que, sin desajustar el trabajo docente, habilite desde el cotidiano escolar la reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura.

Para contextualizar estas hipótesis a las que actualmente arribamos, es preciso dar cuenta de las revisiones críticas que hemos realizado a nuestro propio trabajo de campo ya que algunas de las observaciones que hicimos sobre las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores lo orientaron. Así, fueron las dinámicas del trabajo docente, el cotidiano escolar y los talleres de lectura y escritura realizados en barrios de la periferia de la ciudad de La Plata los que nos alertaron de la necesidad de construir nuevos marcos teóricos. En este sentido, fue de importancia el trabajo realizado en el Comedor Municipal “Hugo Stunz”, entre los años 2005 y 2009, de la localidad de Ringuelet (La Plata). Durante esos años fuimos al “Arroyo del Gato” -como se nombraba entonces al barrio que se extendía a orillas del arroyo y de donde eran todos los niños que asistían al comedor- una vez por semana y, ocasionalmente, dos o tres veces por semana¹¹⁶. Al comedor asistían alrededor de treinta niños. Sin embargo, el número de asistentes variaba por diversos motivos propios de la lógica interna de un comedor, por ejemplo, algunos asistentes retiraban la comida y se iban a sus hogares u otros niños que a veces iban solos en otras ocasiones lo hacían con otros integrantes de su familia (con primos, por caso, que se asentaban momentáneamente en el barrio). Al mismo tiempo, estaban quienes asistían todos los días durante semanas y luego dejaban de ir durante meses o, simplemente, no volvían más como, a su vez, también ingresaban nuevos chicos. Esto creaba un tipo de trabajo que se correspondía con la dinámica del espacio, en donde luego de la merienda y habiendo

116 Este taller lo realizamos junto con Mariana Provenzano con quien escribimos unos primeros artículos reflexionando sobre educación no formal, la modalidad taller y la escritura escolar. Cf. Dubin y Provenzano, 2010.

levantado y limpiado las mesas junto a la cocinera, comenzábamos el taller de lectura y escritura al que asistían entre ocho y doce niños de acuerdo a las características de la asistencia antes referidas.

Entonces compartíamos una creencia extendida en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que asume que la “enseñanza” se juega en la “el contacto con los libros”. Es decir, en un modo de brindar acceso a prácticas prestigiadas socialmente que las clases medias generalizamos a espacios representados (en estos propios discursos) por sus carencias sociales y culturales. En suma, también replicamos el ritual de llevar libros de “literatura infantil de calidad” a un espacio popular esperando que ahí “mágicamente” haya una “transformación subjetiva” a la manera en que lo analizamos en la primera parte de la tesis, a propósito de estas formulaciones de casi todas las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Estos ejercicios en concreto suelen tender a la construcción del fracaso escolar (porque reestigmatizan a niños y jóvenes de las clases populares) o muestran sus limitaciones, pues solo atienden a los pocos alumnos o participantes de un taller que replican el modelo de “lector” que responde al eslogan educativo del “placer de la lectura”, junto con sus variantes, o alguno de los tipos de lectores universales y abstractos que anteriormente explicamos como parte del programa educativo de estas perspectivas dominantes.

Nosotros, también, llevamos libros para colocarlos sobre las mesas del comedor. También, como dijimos, se trataba de “literatura de calidad”. No obstante, la poca importancia que los niños les dieron a esos libros, o mejor dicho, en la atención que les dieron que no replicaba los modos de la lectura como “espacio íntimo”, nos exigió apelar a otros recursos del trabajo docente. En vez de leer y responder según los modelos de “niño lector”, los niños del Arroyo del Gato no “paraban” de contar historias de su barrio, de los pueblos de sus abuelos, de ofrecernos relatos sobre seres sobrenaturales, de historias de santos y rituales religiosos. Por ello, comenzamos a improvisar relatos orales recuperando estas narraciones frente a un grupo de niños que se mostraban desinteresados en lo que nosotros habíamos cifrado como “la literatura” que espontáneamente atraería a los niños bajo el supuesto de “los chicos aman la literatura infantil de calidad” y como clave para sus “transformaciones subjetivas”. Para nuestra sorpresa los niños del Arroyo del Gato sí gustaban de “narraciones” pero no eran las que nosotros habíamos llevado, como ya dijimos. Nos contaban, por ejemplo, las historias (muchas de ellas, decían, vividas por ellos mismos o familiares) del Lobisón, la Luz Mala, el Pomberito, la Llorona, etc. Descubrimos que había todo un mundo narrativo muy extenso (que luego relevamos en gran parte de los barrios de La Plata y del sur del Gran Buenos Aires) como entramado narrativo ampliamente compartido por los niños de las periferias urbanas.

Llegamos, entonces, a dos hipótesis. La primera era que necesitábamos introducir la categoría de *culturas populares* para repensar los problemas de la enseñanza de la literatura. Encontramos que la migración interna, que se había iniciado en la década de 1930 en Argentina y que como fenómeno social y cultural no se había detenido, era esencial para repensar los temas de enseñanza, por ejemplo en este caso, respecto de las narrativas sobre los seres sobrenaturales. Nuestra segunda hipótesis fue que el trabajo con la literatura no estaba en *el libro* sino en el trabajo docente tal como Carolina Cuesta (2011) revisa críticamente en relación con las nociones de *mediador cultural*, compartidas por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que borran dicho trabajo y suponen que el texto literario produce inequívocamente *una* experiencia, muchas veces, entendida como redentora¹¹⁷.

El concepto de *culturas populares* (como el mismo concepto de *cultura*) está fuertemente reificado y puede convertirse en un problema epistemológico en sí mismo como anteriormente ya nos detuvimos en su explicación. No obstante, a expensas de no existir una categoría que encontremos superadora (y entendiendo que con sus confusiones sigue refiriendo a una serie de fenómenos sociales que buscamos describir y explicar) la utilizamos atentos respecto de que es una categoría de uso académico (Chartier, 1995) que, muchas veces, representa una mirada nostálgica de un mundo perdido por censura o represión previa, esto es que estudia lo que “ha desaparecido”, en cuanto ya ha dejado de poseer conflictividad social (de Certeau, 1999). En el término, entonces, aún radica una potencialidad explicativa de los fenómenos objeto de nuestra investigación en referencia a las diferencias étnicas, sociales y culturales de las clases populares argentinas, principalmente, aquellas que remiten a lo indio, lo mestizo, lo criollo, lo negro. De esta manera, como expusimos antes, otros recorridos de la misma teoría literaria nos permitieron posteriormente revisar articulaciones explicativas entre las culturas locales, las clases populares, las tradiciones indoamericanas y la literatura (Bocco, 2013, 2015a, 2015b; Cornejo Polar, 1994; Fernández Retamar, 2008; Lienhard, [1990] 2003; Mailhe, 2010; Orquera, 2010; Picallo y Bórquez, 2014; Rama, [1982] 2008, [1984] 1998; Viñas, [1982] 2003).

En este primer trabajo que culminó en nuestra tesis de grado bajo el nombre *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*¹¹⁸, sin embargo, había en sus formulaciones finales más de *persistencias* que de *variaciones*. Señalamos este

117 En este sentido, sin poder desarrollar todas las implicancias teóricas y metodológicas que supone en la enseñanza de la literatura esta hipótesis, señalamos solamente las posibilidades de resolidarizar a la literatura con otras prácticas narrativas y otros discursos sociales que operan en términos de “destabicar” la literatura de sus expresiones más reducidas que suponen una automatización total para reconsiderarla en los sistemas discursivos más amplios (Angenot, 2010).

118 Cf. Dubin, 2011.

sesgo de orden personal porque los sesgos de una investigación no son otra cosa que los del investigador que responden, de manera más general, a formaciones ideológicas que no dejan de dar cuenta, al mismo tiempo, de recorridos propios y de formaciones sociales más amplias. Esta (auto) revisión de las limitaciones para “ver” algunos fenómenos que estábamos registrando es explicativa de los aportes de la perspectiva etnográfica en la actual investigación, principalmente, para superar los propios sesgos desde donde se comenzó a realizar el trabajo de campo. No fueron solo los límites relativos al marco teórico sino más profundos ya que respondieron a modos establecidos de entender el mundo. Esta limitación, que en nuestro caso se jugó en resaltar las *persistencias* y ocultar las *variaciones*, se basó en una concepción implícita de las clases y las culturas populares que no estaba puesta en análisis.

Centrarnos en las persistencias fue un recurso que solidificó *una* representación de las clases populares en Argentina. Los registros, en cambio, mostraban en nuevas lecturas que les realizábamos, que la relación de los niños con lo que nombramos entonces como *culturas migrantes* eran más complejas, menos inmediatas y, principalmente, no podían sobredeterminarse en una progresión teleológica (del campo a la ciudad, de las culturas indígenas y criollas a las culturas barriales, de las montoneras decimonónicas a la vida cotidiana en las periferias urbanas del siglo XXI, etc.) que mantuviera una especie de sustancia subjetiva inmutable. Esta interpretación, sin embargo, se justificaba en que efectivamente había algo del pasado histórico, social y cultural que perduraba contemporáneamente y era elidido en muchas de las perspectivas del pensamiento social y humano contemporáneo que al momento estudiábamos. No obstante, había más fenómenos a considerar que estábamos ahora elidiendo nosotros en nuestro análisis. Marquitos, por ejemplo, uno de los niños que asistía al Comedor Municipal “Hugo Stunz” llegaba al taller muchas veces en su yegua, conocía todos los pelajes de los caballos, contaba diversas historias camperas y entendía el guaraní que escuchaba hablar entre sus familiares. Todo ello en un contexto de producción bien distinto al de sus abuelos peones correntinos: ahora Marquitos pertenecía a una familia de cartoneros que residía en la periferia de la ciudad capital de la provincia de Buenos Aires. No veíamos otras transformaciones que no fueran las espaciales y temporales y, en cambio, por caso, aquellas vinculadas a sus *formas narrativas*. En la investigación no dábamos cuenta que Marquitos, además de ser un “criollo hecho y derecho” -tal como apuntamos en uno de nuestros cuadernos de campo-, era fanático de *Dragon Ball*¹¹⁹, que estaba atento a

¹¹⁹ *Dragon Ball* es un manga japonés que en su versión animé ha sido visto por millones de personas en todo el mundo. En la Argentina comenzó a emitirse en 1994 donde ha alcanzado un gran público hasta el día de hoy (tanto de las clases medias como de las clases populares). Solo para ofrecer uno de los distintos datos que dan cuenta de dicho impacto global, considerando todas las franquicias internacionales, ocupa el puesto 15 entre las más rentables actualmente, superada

modas musicales que no se correspondían con nuestros “parámetros indoamericanos”, que miraba y conocía al detalle los programas televisivos del momento. Para sintetizar (aunque sea más complejo) hacíamos un hiato entre las culturas populares y la cultura de masas como si fueran dos fenómenos distintos y no (al menos en la vida de los niños) hechos continuos de una misma experiencia vivida. Este sesgo, como anunciamos, respondió en parte a un recorrido personal: fueron años de lecturas intensas de Juan José Hernández Arregui o Arturo Jauretche -en particular, *La formación de la conciencia nacional* [1960] (2004) y *Manual de zoncetas argentinas* [1968] (2008), respectivamente-, de glosar los cuadros de Ricardo Carpani en los que el indio selvático se transformaba en obrero industrial, de indagaciones en las historias federales decimonónicas y otras lecturas relacionadas al revisionismo histórico¹²⁰. En ese marco, exagerando el movimiento epistemológico, pero haciendo de la hipérbole la posibilidad de precisar nuestra operación asociativa, no veíamos en Marquitos sino a un “descendiente directo de las montoneras federales derrotadas”. Señalamos con énfasis este hecho no en tanto detalle o desvío autobiográfico, sino porque la etnografía fue y es un marco epistemológico significativo para entender por qué había toda una serie de fenómenos que veíamos, con los que interactuábamos y hasta registrábamos, pero que nuestra producción teórica omitía. Registrar todo, sin embargo, hasta aquello que no compartíamos o no entendíamos aún en algún tipo de sistema explicativo, nos permitió posteriormente revisitarlo.

Para analizar las dinámicas de persistencias y variaciones en las culturas migrantes, en el marco del taller de lectura y escritura desarrollado en el Comedor Municipal “Hugo Stunz”, recuperamos a Cornejo Polar (1994), a partir de las revisiones que realizó Abril Trigo (2003), en particular, para una de sus hipótesis centrales sobre el mundo andino cuando asume que el desplazamiento migratorio duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece o lo condena a hablar desde más de un lugar

únicamente, por ejemplo, por *Star Wars*, *Marvel* o *Mickey Mouse*. *Dragon Ball* narra las aventuras de Goku, un guerrero, quien defiende a la Tierra de otros seres que quieren conquistarla y exterminar a la humanidad (recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/2209271-las-5-claves-comprender-fenomeno-dragon-ball>). Por último, hay un elemento a señalar que no desarrollamos en la tesis, pero sí mencionamos en distintas ocasiones como un tema a profundizar. Este es que *Dragon Ball* tiene un paralelismo con la leyenda china de Sun Wu-Kong, también conocido como el Rey Mono. Así, encontramos nuevamente este cruce complejo (pero en todo caso no disociado como se concibe en ciertas perspectivas sustancialistas de lo popular) entre culturas populares, relatos tradicionales y cultura de masas.

120 Esto no significa que las producciones relativas al *revisionismo histórico* -tal como se suele agrupar a los distintos autores que desde diversas perspectivas ideológicas, muchas veces opuestas, revisan críticamente el pasado histórico tal como ha sido establecido por la “historiografía oficial” (Biagini y Roig, 2004, 2006)- no hayan aportado a uno de los objetivos generales más importantes de esta investigación que es poder conocer unas especificidades históricas, sociales y culturales de las clases populares argentinas que permitan una revisión disciplinar. No obstante, nuestros usos, al menos en el contexto del trabajo realizado en el Arroyo del Gato, arrastraban los esquematismos y sustancialismos más evidentes del revisionismo histórico que no permitían ver y escuchar a las personas que teníamos adelante y solo ver y escuchar nuestros preconceptos de los mismos.

(como ya hemos explicado). En los relatos de los niños del Arroyo del Gato observamos un cruce entre el campo y la ciudad, entre la vida rural de sus abuelos y la vida urbana, entre narrativas tradicionales y contemporáneas. Existía un cruce vivencial pero además de géneros, tópicos, relatos, lenguas. Una multiplicidad de espacios, tiempos y discursos que daban cuenta de la historia migrante de estos niños. Posteriormente, recuperamos este eje que aún encontramos productivo para estudiar las intervenciones de los alumnos. Cruces que, muchas veces, conjugan atavismos milenarios y consumos modernos. Por ejemplo, en el año 2017, en el sexto año de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” de la ciudad de La Plata¹²¹, un curso a nuestro cargo de la materia Literatura, registramos una historia que nos contó Nahuel. Esta es una de las escuelas en donde nos detendremos, en este apartado, para analizar algunos escritos de sus alumnos. Nahuel contó que tenía familia en la provincia de Santa Cruz. En la lectura que habíamos hecho ese año del *Martín Fierro*, práctica a la que hasta entonces no había prestado particular atención, él había mencionado algunos detalles de los pueblos mapuches y tehuelches. Ese día narró a toda la clase que cuando iba a Santa Cruz, y se reunía con sus abuelos y tíos, pasaban un tiempo largo en el campo, comiendo en fogones, donde el abuelo le contaba historias del lugar, también salían a guanaquear (una práctica antiquísima de los pueblos patagónicos). Recién en ese momento nos percatamos que Nahuel tenía claros rasgos indígenas (lo cual, por otro lado, es relativamente común en una escuela pública). Nos relató con detalle la práctica del guanaqueo. Hasta aquí, se podía, entonces, recortar esta cifra atávica (detenernos en las *persistencias*) y desconocer lo que siguió relatando cuando un compañero le preguntó “¿qué onda el guanaqueo?”. A lo que Nahuel contestó que “es como el *Counter*, pero en vivo y en directo”. Entonces el intercambio derivó en el videojuego *Counter-Strike*¹²²

121 La institución, ubicada a unas pocas cuadras del centro de la ciudad, posee un prestigio social obtenido a partir de una historia centenaria que permitió a diversas generaciones una relativa movilidad social a través de una titulación técnica que habilita un ingreso al trabajo en industrias de la zona o posteriores estudios superiores. Los alumnos, mayoritariamente, son jóvenes de barrios, hijos de familias trabajadoras, que viven en la periferia de la ciudad y de dos ciudades colindantes (Berisso y Ensenada); gran parte de ellos, hijos o nietos de migrantes internos -principalmente del noroeste y noreste- y de migraciones de Paraguay, Bolivia y Perú; en algunos casos, con una evidente ascendencia indígena, tal como se presenta en el curso que actualmente tenemos a cargo con dos apellidos de origen quechua. El prestigio de la escuela se juega en las representaciones de los alumnos como la posibilidad de un movimiento ascendente socioeconómico y, si bien muchos de los egresados no continúan estudios superiores ya que se dedican a trabajos manuales, muchas veces relacionados a las especialidades elegidas en la escuela (mecánica, electricidad, albañilería, etc.), otros prosiguen con estudios universitarios, como las diversas ingenierías, que se dictan en la Universidad Técnica Nacional (UTN) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

122 El *Counter-Strike* es un videojuego de tipo bélico en primera persona multijugador que fue lanzado al mercado en 1999. Posee distintas versiones hasta la actualidad y se ha convertido en uno de los *e-sport* (o deporte electrónico) más importante del mundo, con grandes torneos internacionales donde miles de personas asisten como público (recuperado de: <https://blog.counter-strike.net/es>). Se presenta como recurrencia en el cotidiano escolar, principalmente entre los varones, su conocimiento y utilización en alguna de sus versiones.

que jugaban en red con participantes de todo el mundo (“te cruzás con un chino, con un ruso, con cualquier cosa”, dijo Nahuel).

4.2. Límites del concepto de *ficción*: mitos y leyendas en el cotidiano escolar

El intercambio que a continuación desarrollamos sucedió en el mismo curso de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” a la que asistía Nahuel. Es una historia de un fantasma contada por uno de los alumnos. Como suele suceder -lo encontramos como recurrencia en nuestro trabajo de campo- estas historias se narran como *hechos de verdad* y no como *ficción*. No solo porque hay parámetros distintos de qué se define como real y qué no, sino porque en el mundo secular que comparten mayoritariamente las clases medias profesionales lo sagrado no es parte del cotidiano y, en cambio, en estas narraciones, lo sagrado, lo sobrenatural, los otros seres que habitan la noche y la oscuridad son parte de *este mundo*. Inclusive el término que usamos de *seres sobrenaturales* en la presente tesis arrastra una concepción secular ya que para quienes los narran, efectivamente, son *seres naturales* pero de *pasaje* entre la vida y la muerte, lo consciente y lo inconsciente, el uno y la totalidad. No son *sobrenaturales* en cuanto fueran algo ajeno a la lógica del mundo. Estos modos de conocimiento, que a continuación analizamos a partir de registros docentes y escritos de alumnos, aparecen en las lecturas de algunos estudiantes de los textos literarios.

El relato que nos ofreció Brandon, en el curso anteriormente citado de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas”, da cuenta de estos complejos modos narrativos. Estábamos hablando con los alumnos sobre los fantasmas cuando Brandon comenzó a contarnos la siguiente historia. Hace unos años en su casa, dijo, había muerto un bebé. Un balbuceo inicial al hablar mostró cierto nerviosismo. No explicó si era pariente directo o no. Luego de lo sucedido comenzaron a acontecer “situaciones extrañas”. Su hermano un día comentó en la mesa de la cocina mientras desayunaban que había visto una pequeña sombra peluda que se movía hacia los rincones más oscuros o abandonados de la casa. Cuando estaba solo, aseguró, sabía que la sombra estaba detrás de él. Esta historia desde las perspectivas dominantes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, tal como hemos explicado, se entendería como algo del orden de lo irreal, lo imposible o, inclusive, del desvarío. Los compañeros de Brandon que lo escuchaban atentos no parecían pensar de esa manera. Por el contrario, acompañaron la historia con el relato de situaciones similares que ellos habían vivido o habían

conocido por un familiar o amigo. Una noche, continuó narrando el alumno, su hermano lo despertó con un silbido desde su cama y le dijo que había visto nuevamente a la sombra y que se había metido en el ropero. Él les gritó a sus padres quienes lejos de desestimar lo ocurrido se acercaron al ropero. El padre puso la oreja en la madera cuando de repente se dio un movimiento brusco de todo el mueble que hizo imposible que la familia dudara: *la sombra estaba adentro*. Ataron el ropero con sogas, lo sacaron al patio y lo quemaron en la misma noche. El ser que proyectaba la sombra no regresó, pero donde se quemó el ropero permaneció una sombra que nunca más se pudo limpiar.

Esta estructura narrativa con sus variaciones puede aparecer en diversos relatos. De hecho, hay varios relatos tradicionales que podrían ser modélicos de este mismo que referimos. Lo central para nuestra investigación es, sin embargo, que ni el alumno, ni sus compañeros quienes lo oyeron y comentaron, lo presentaron como si fuera un “relato” -o una “leyenda” a la manera de los distintos diseños curriculares de los diferentes niveles educativos de la provincia de Buenos Aires que ya analizamos-, sino que lo hicieron como un *hecho verdadero*. Carolina Cuesta (2013a), como ya citamos, ha señalado que los niños y jóvenes al leer literatura en contextos educativos lo hacen a partir de un *hablar de la vida* sujeto a *distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad* (Cuesta, 2013a: 116). De allí que el uso habitual de *ficción* -que es un sentido desagregado de un sujeto secularizado que compartimenta la realidad- encuentra un límite para explicar estos hechos del cotidiano escolar¹²³. La tarea de la investigación de una didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica es, entonces, estudiar más sobre los distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad que postula Cuesta (2013a) y que, siguiendo a Pablo Semán (2006), podemos caracterizar por su *concepción cosmológica* en cuanto no hacen distinciones particulares entre los órdenes sagrados y mundanos. Los relatos sobre los seres sobrenaturales nos permiten avanzar en esta vacancia de la investigación didáctica a partir de registros docentes y escritos de alumnos que a continuación analizamos.

123 Citamos a un autor que suele ser leído en algunos profesorados de literatura (principalmente en sus materias introductorias) pero que, en todo caso, cifra una representación extendida del concepto de ficción: “la función poética del lenguaje se caracteriza primaria y esencialmente por el hecho de que el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica, de suerte que la frase literaria significa de modo inmanente su propia situación comunicativa, sin estar determinada inmediatamente por referencias reales o por un contexto de situación externa” (Aguilar e Silva, 1981: 16). Excede a nuestro trabajo analizar la reiteración que tiene esta afirmación en las validaciones más generales de la teoría y la crítica literaria, sí podemos señalar, en cambio, que en las lecturas de textos literarios que se dan en el cotidiano escolar estos modos no operan mayoritariamente así ya que se lee, constantemente, en términos de *verdad, realidad, experiencia*. A su vez, las mismas nociones de qué consideramos realidad no pueden postularse como universales y abstractas y, generalmente, estos usos de *ficción* asumen una realidad *a priori* construida a base de concepciones seculares. Esto tampoco significa que no haya consumos culturales y lecturas de los alumnos en los que el concepto de ficción no sea operativo para explicar su funcionamiento, o sean los mismos alumnos quienes hablen de ficción para referir a algunos de sus consumos y prácticas.

Desde nuestros primeros trabajos de campo señalamos la recurrencia de los seres sobrenaturales. En el taller de lectura y escritura que desarrollamos en el Comedor Municipal “Hugo Stunz”, entre los años 2005 y 2009, muchas veces, debimos ir a buscar a los niños a sus casas a orillas del Arroyo del Gato (ya que por distintos motivos no habían ido al comedor o, simplemente, ese día no había llegado la mercadería al lugar). Una vez, por ejemplo, llegamos al lugar y Norma, la cocinera, nos dijo que ese día no había habido comedor y que nos convenía directamente ir a buscar a los niños. Cuando llegamos encontramos a la mayoría de los chicos que concurrían al taller en la puerta de la casilla de Marquitos. Estaban alterados, gritaban -ansiosos por contarnos la novedad- que algo “muy importante” había sucedido. Marquitos, que sostenía con una sogá a su yegua nos explicó que el Lobisón “se zampó” dos gallinas de un vecino, a la noche, y cuando “escucharon el lío”, se escapó por el arroyo, dejando una gallina muerta “con los dientes marcados”. La aparición del Lobisón no era aislada. Los niños que concurrían al taller nos contaban todo el tiempo historias sobre seres sobrenaturales: el Lobisón, el Pomberito, duendes, la Llorona, el Hombre Gato, entre varios otros. Atendiendo a este interés, en el año 2007, Mariana Provenzano que, como ya dijimos, era una de las docentes que dictaba el taller les propuso a los alumnos reformular un cuento que habíamos leído, “Instrucciones para descubrir a una bruja” de Jorge Accame (1996), en nuevas instrucciones para descubrir a un duende. Todos tenían información sobre duendes. No solo conocían lo que era un duende, sino que todos habían escuchado o visto alguno. No se trataba únicamente de sus “propias historias” sino que además conocían con detalle las historias que les habían contado familiares o vecinos. Algunos hablaron de los duendes como “bichos bravos” y que por el barrio de Ringuelet, una vez, se “comieron a un viejo”. “Cuidados” para evadirlos no existen, aseguraron: “nada los ahuyenta”. “Si sos guapo”, como Marcos ejemplificó, a lo sumo “se puede dar pelea”. En cambio, el Pomberito tenía sus secretos: “los puchos”, dijeron Johana y Jaquelin pues su padre así lo controlaba y lo tenía lejos de la casa. Luego de ese encuentro, las anécdotas y experiencias sobre seres sobrenaturales fueron, poco a poco, acaparando el taller e, inevitablemente, nos exigió una reflexión sistemática para entender por qué los niños recurrían a estas narraciones. Anteriormente explicamos las relaciones entre narraciones sobre seres sobrenaturales (Bentolila, 2010; Colombres, 1984, 2001; Coluccio, [1948] 1981, 2013) provenientes de relatos orales de distintas zonas de la Argentina y la región (Álvarez, 2011; Blache y Margariños de Morentin, 1987; Palleiro, 2013; Palleiro y Fischman, 2009) y las migraciones internas en la zona de las periferias de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (Acha, 2008; Adamovsky, 2012; Korzeniewicz, 1993; Novick, 2008; Quiroga, 2016) que, asimismo, se

presentan como recurrencias en el cotidiano escolar y, particularmente, en clases relativas a la enseñanza de la literatura (Broide, 2009; Cabral, 2011; Fernández, 2006; Jara, 2011; López Corral, 2016; Lucas, 2004; Maldonado, 2017).

Señalamos, ahora, otra recurrencia sobre las narraciones de seres sobrenaturales en contextos educativos: la imposibilidad de su abordaje a partir de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores y, en particular, de las concepciones sobre los relatos orales - especialmente los que son conceptualizados como “leyendas”- que aparecen en los distintos diseños curriculares analizados en la primera parte de esta tesis. El estudio anteriormente desarrollado de estas perspectivas dominantes, de las políticas educativas -en particular del caso de los mitos y leyendas- y de diversos debates afines a la literatura, las clases populares y la educación pueden convertirse también en una indagación especulativa y abstracta -o, en todo caso, limitada y parcial-, si no la articulamos en un contrapunto con el trabajo docente y el cotidiano escolar.

No trabajamos, sin embargo, en escalas ínfimas ya que traemos a consideración registros de distintas escuelas y otros contextos educativos del Gran Buenos Aires (también de la ciudad de Buenos Aires) y, en menor medida, de otras provincias del país. No obstante, nos detenemos especialmente en algunos registros que nos permiten poner en relación los desarrollos de los marcos teóricos y críticos establecidos para la presente tesis. Primero presentamos un registro que realizó Silvia Astrada¹²⁴ en un tercer año de la Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” de la localidad de Berazategui, en el año 2014, donde es docente y a la que asisten niños de distintos barrios de la periferia de la zona quienes son hijos, mayoritariamente, de migrantes internos o de países de la región. La docente trabajaba una secuencia didáctica relativa a la mitología griega. Por eso había leído partes de *Hércules. Más que un hombre, menos que un dios* (1997) de Iris Rivera y *Bestiario de Seres Mágicos*,

124 El registro fue hecho en el marco de la asignatura “Formación orientada a la investigación I” de la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) en el año 2014. En nuestras tareas de docencia e investigación en esa materia, pero también en otras de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria con modalidad virtual, hemos podido conocer en profundidad el trabajo docente de muchos maestros y profesores de todo el país. Parte de este trabajo con los docentes fue la realización de registros de sus clases y, posteriormente, a partir de sus análisis en conjunto, se realizaron trabajos de investigación (Trabajos Finales de Integración) correspondientes a la primera Licenciatura mencionada. Silvia Astrada, por ejemplo, a partir de los registros que citamos ha desarrollado un estudio de caso de los relatos sobre seres sobrenaturales en la escuela primaria bajo el nombre: “Los relatos populares y sus usos en la escuela. Un análisis de caso en la educación primaria” (2019) [en proceso de evaluación]. Sobre el trabajo realizado en la UNPE en la investigación conjunta con maestros y profesores, cf. Botto y Dubin, 2018.

mitológicos e imaginarios (2008) de Gustavo Roldán. Estas lecturas promovieron el siguiente intercambio entre los alumnos¹²⁵:

La docente inicia la clase diciendo:

Docente: Habíamos visto un libro de Hércules con el que les conté que íbamos a trabajar, ¿se acuerdan? En este libro de seres mágicos [la docente lee el título completo], ¿se acuerdan que les conté que hay seres de la mitología griega pero también hay otros que son imaginarios?

A: ¡Cómo los míos!

Docente: ¿Cómo son los tuyos?

A: El capitán dientes de sable, el Principito...

Docente: ¿Y de dónde son? ¿Por qué son imaginarios?

A: Son de la televisión.

Docente: ¿Leen y juegan con vos?

A: Sí, vamos a la escuela imaginaria.

Docente: Por eso son justamente imaginarios. ¿Porque todo sucede dónde?

A: En la tele.

Docente: En la imaginación.

A2: Señor, ¿te puedo decir algo?

D: Escuchemos a Ariel.

A2: Yo soy misionero, ¿viste? Y allá viste que hay todo monte. Mi papá una vez se encontró con un lobo, no Hombre Lobo, ¿viste ese que es como un perro que se parece a un lobo?

Docente: ¿En el monte? ¿Y qué pasó?

A1: Y después se encontró con el Pomberito.

Docente: ¿Con el Pomberito? ¿Lo conoce? Es interesante lo que dice el compañero.

A1: El Pomberito es amigo de mi tío, le da cosas.

Docente: ¿Lo conoce? Pero entonces no es imaginario.

A1: No. Y además hay un pájaro allá que te vuelve loco.

Este registro de Silvia Astrada (que más adelante retomamos) muestra una serie de coincidencias tópicas, en relación a los seres sobrenaturales y a su presentación en términos de creencia, con otros registros de distintas escuelas primarias y secundarias del sur del Gran Buenos Aires. Norma Maldonado (2017a)¹²⁶ ha señalado estas recurrencias en una investigación que parte de

125 Reproducimos los registros tal cual han sido escritos por los docentes sin operar en ellos reescrituras de ningún tipo que no sean los recortes propios de las citas y una homologación al formato general de la tesis. En el Anexo de la presente tesis se presentan de manera completa.

126 Los registros de Norma Maldonado se realizaron en el marco de la asignatura “Formación orientada a la investigación I” de la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica

sus propios registros siendo en el año 2015 maestra en un quinto año de la Escuela Primaria “Mariano Moreno” de la localidad de Hudson. Así, analiza las historias de terror que circulan entre los alumnos, entre ellas, las de los seres sobrenaturales:

Kevin: Mi abuelo me contó, que allá, en el Chaco, se habla mucho del Pomberito. Y cuando busqué por internet lo que vos pediste, me aparecía también leyendas urbanas.

Docente: Ah, sí. Bueno, el Pomberito es una leyenda urbana.

Varios alumnos hablan a la vez, acotando que también la escucharon, y que les contaron otras más. Debido a esto, surge la siguiente pregunta por parte de una alumna.

Lara: Y... seño, ¿qué son las leyendas urbanas?

Docente: ¿Qué son las leyendas urbanas? ¿Qué piensan ustedes que son las leyendas urbanas?

Gerónimo: Son como las de la Dama de Blanco, ¡como el Lobisón! ¿No, seño?

Tobías [con gesto de “yo me sé todo”]: La del Pomberito me la contaron. Las que leímos son distintas, porque son fantasiosas, tienen magia.

Carolina: Claro, ¡se creen!

Docente: ¿Cómo que se “creen”? ¿Cuáles? No entiendo [hago gesto de estar confundida].

Caro: Y sí, que se creen. ¡Estas! [se refiere a las urbanas]. Sí, seño, porque mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio.

Docente: ¿A quién?

Caro: ¡Al Pomberito!

Santiago: Es porque las de antes suenan como cuentos [se refiere a los relatos fantásticos]. En cambio lo del Pomberito es real, porque tu abuelo lo vio, ¡entonces lo creés!

Kevin: Siiiiii, mi tío también lo vio, ¡pero en el Chaco! [se muestra feliz de que otra persona también lo vio].

Tobías: Seño, pero más vale que éstas son ciertas, porque no puede ser que en dos minutos una mujer o una persona se convierta, por ejemplo: ¡en un árbol! [realiza, a sus compañeros gestos y muecas de no ser creíbles, y así ser aprobado por sus pares].

¿A qué se refiere Tobías con “las que leímos son fantasiosas”, y Santiago completa “en cambio la del Pomberito es real, porque tu abuelo lo vio, entonces lo creés”? La docente había estado trabajando con adaptaciones o versiones de autor de leyendas latinoamericanas y que los niños confrontan con aquellas que les contaron, que vivieron como experiencias o fueron contadas como tales, que son consideradas, a su vez, como verdaderas. Para Tobías, los seres sobrenaturales están dentro del orden lo real. En cambio, las leyendas que se leyeron en la escuela “son fantasiosas, tienen

Nacional (UNIPE) en el año 2014 y luego conformaron su *corpus* de análisis con el que realizó su trabajo Trabajo Final de Integración para la aprobación de la mencionada Licenciatura bajo el nombre de *Historias de terror que circulan entre nuestros alumnos de la escuela primaria: sus consumos y juegos* (2017a). Posteriormente, publicó un artículo en el que resume esta producción, cf. Maldonado, 2017b.

magia” -como la de aquella mujer que se convierte en la planta de la yerba mate, uno de los relatos guaraníes más leídos en la escuela primaria-, aunque en la enseñanza de una historiografía literaria, ambas puedan ser puestas en la misma categoría: “porque no puede ser que en dos minutos una mujer o una persona se convierta, por ejemplo: ¡en un árbol!”. Las narraciones sobre seres sobrenaturales son consideradas por los niños dentro del orden de lo real y verdaderas: “mi abuelo me contó, que allá, en el Chaco, se habla mucho del Pomberito”, “mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio”, “lo del Pomberito es real”, “mi tío también lo vio, ¡pero en el Chaco!”. El intercambio de los alumnos y la docente no responde a los eslóganes de la “lectura literaria” tal como es definida en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: “placer de la lectura”, “otros mundos posibles”, “experiencia literaria”. En estas perspectivas hay un modo de entender lo real que no se corresponde con otros modos de entenderlo fuertemente extendido en las clases populares argentinas. Citamos otro momento del mismo registro de Silvia Astrada perteneciente al tercer año de la Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” de la localidad de Berazategui:

A2: El Pomberito existe.

A1: En serio eh, mirá que yo no te miento.

Docente: No estamos diciendo que estás diciendo mentiras por eso te estoy escuchando.

Es interesante observar la necesidad de los alumnos de señalar “yo no te miento”, tal vez porque saben que son narraciones que están puestas en discusión en el marco institucional. De hecho, tal como anteriormente explicamos, el Estado argentino contemporáneo se construyó simbólicamente como el fin de ese “pasado bárbaro” dominado por las “supersticiones” a partir de la llegada de la iluminación y la razón, con ello, estas creencias populares fueron, inclusive, en explicaciones científicas catalogadas como patologías¹²⁷. Así, la distinción entre modos de lo real y lo no real de los estudios literarios retomados por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores no dejan de ser, en ambos casos, herederos de esta concepción de mundo.

127 Alejandra Mailhe ha estudiado la *patologización* de las creencias populares en la Argentina de entresiglos como parte de un proceso más amplio de control social. Mailhe, por ejemplo, se detiene en el modo en que las revistas médicas constituyeron un fuerte dispositivo de control sobre las creencias populares. Explica la autora: “Las principales revistas médicas editadas en Buenos Aires en esta etapa [1880-1910] publican trabajos centrados en el agravamiento de las enfermedades mentales por la influencia negativa del curanderismo y de las religiosidades populares en general, al tiempo que denuncian la competencia entre curanderismo y ciencia médica por el dominio de las enfermedades físicas y mentales” (Mailhe, 2017b: 2).

Otro elemento a resaltar en los dos registros son los distintos seres sobrenaturales que se nombran en las intervenciones de los alumnos. Aparece el Pomberito que es el más referenciado entre los estudiantes -según nuestro trabajo de campo-. Éste no puede ser inscripto linealmente en las tradiciones del terror o lo ominoso occidental, entre otras categorías, por su condición dual por ello Maldonado (2017a, 2017b) los incluye en el término “terror criollo” que nosotros también utilizamos, aunque sea solamente para explicar algunos aspectos o narraciones de estos seres sobrenaturales y no para todas sus manifestaciones que son más amplias y diversas. No hay referencia al Pomberito en términos valorativos absolutos. No es únicamente “peligroso”. No solo puede hacer “mal”. Sino que el Pomberito puede ser “amigo” tal como dice uno de los alumnos: “El Pomberito es amigo de mi tío, le da cosas”. También el Lobisón aparece según las versiones criollas y no las occidentales del Hombre Lobo. Por eso el alumno lo define como un perro con rasgos humanoides (que posee ojos rojos): “viste ese que es como un perro que se parece a un lobo”. A continuación, en otro momento del mismo registro de Silvia Astrada se comienza a hablar del juego de la copa:

A3: El juego de la copa vos le ponés la mano.

Docente: Pero eso es un juego. ¿Eso tiene que ver con lo que estamos hablando?

Algunos alumnos: “No”.

A1: Pero es un juego maldito, mira vos girás la copa...

Docente: [interrumpe] Bueno sí, sí pero volvamos a lo que estábamos hablando. ¿Lo recuerdan? [veo que un alumno está levantando la mano] ¿Vos qué querías decir, Facundo?

A4: Es el juego de la copa.

Docente: ¿Y qué pasa cuando juegan al juego de la copa?

Varios alumnos responden: “Aparecen fantasmas”.

Docente: ¿Aparecen fantasmas? ¿Y cómo es un fantasma?

A1: Es una especie de plasma.

Docente: ¿De plasma?

A1: Es transparente.

Hablan varios a la vez.

Docente: ¿Cómo decía Ariel?

A1: Un fantasma es de otro mundo, transparente, vos metés la mano y es transparente.

Docente: Ajá, ¿y alguien lo vio a eso?

A5: Yo lo vi.

A6: Mi mamá dice que no existen.

Varios hablan a la vez.

D: Algunos creen y otros no.

D: ¿Cómo decís?

A7: Yo vi una momia.

Docente: Bueno eso sí existe de verdad. Antes hace muchos años en algún lugar que se llama Egipto, cuando una persona moría la momificaban, la envolvían en unas telas para que perdurara.

Hay una tensión en este intercambio entre qué se considera “imaginario” y qué se considera “verdadero”. A su vez, hay otro rasgo a señalar en el modo de construir este mundo relativo a estos “otros seres” sobrenaturales o fantasmas que no solo responden a registros tradicionales (tal como vimos en la descripción del Lobisón o el Pomberito) sino que se encuentran cruzados por retóricas propias de la parapsicología generalizadas socialmente. Esto se observa, por ejemplo, cuando uno de los alumnos define que un fantasma es “una especie de plasma”¹²⁸. Seguimos leyendo en el mismo registro un intercambio que ahora refiere sobre las momias:

A2: Cuando hacían algo malo le cortaban la lengua, le ponían escarabajos, y lo encerraban en una tumba por mil años, hasta que encuentren un libro negro maldito, que hace que reviva y el dorado hace que saque toda la inmortalidad...

Docente: Mirá vos. ¿Qué dijo mamá? [dirigiéndose a otro alumno]

A5: Mamá dijo que en mi casa había unos duendes.

Docente: ¿Unos duendes? ¿Cómo serán los duendes?

A5: Es petisito como el Pomberito.

Hablan varios a la vez.

Docente: Dejen terminar a Martín.

A5: Una vez abrí una ventana y vi todos duendes corriendo por todas partes.

Docente: Ajá. Priscila quiere decir algo.

A8: Las sirenas son verdaderas. Son lindas pero muerden.

Docente: Hay muchos seres. ¿Bueno vamos a volver al libro? Vamos a volver...

128 Hay una idea relativamente extendida entre algunos alumnos de que los fantasmas están constituidos por *ectoplasma*. En diversos sitios de Internet circulan definiciones que afirman que los fantasmas son “el resultado de una energía espiritual que se ha materializado en el mundo físico” (recuperado de: <https://culturizando.com/la-nota-curiosa-ectoplasma>). También en las *creepypastas* (que como ya señalamos son muy leídas por los alumnos), encontramos distintas versiones que hablan del ectoplasma, por ejemplo, en una se narra: “Un espíritu está formado en su mayoría por ectoplasma, lo que hace imposible que te pueda tocar o hacerte daño” (“La presencia”, recuperado de: http://es.creepypasta.wikia.com/wiki/La_Presencia). A su vez, el ectoplasma fue muy difundido por su aparición en la década de 1980 en la película *Los Cazafantasmas*.

Los relatos, menciones y caracterizaciones de los seres que van trayendo los alumnos a la clase son entrecruzamientos singulares. Si bien vemos unos repertorios tópicos de largas tradiciones rurales (el Pomberito, el Lobisón, etc.) se entraman con otros personajes y relatos de la cultura de masas (las momias y las sirenas) pero que ingresan, nuevamente, en modos que no son los de la “imaginación” sino los de la “creencia” y que, muchas veces, recurren a una autoridad familiar para su legitimación. Antes, observamos la mención de tíos y abuelos cumpliendo esa función, ahora en este extracto leemos: “Mamá dijo que en mi casa había unos duendes”. La docente intenta reingresar a las lecturas de Gustavo Roldán que estaba realizando con la clase, pero las interpretaciones de los niños siguen sin reponer la linealidad de esa historia, la descripción de alguno de sus personajes, la comparación con otros autores, sino que remiten a aspectos concretos de los seres sobrenaturales. De esta manera, continúa el mismo registro:

A9: Es como San La Muerte, yo lo tengo en mi casa, si vos mentís él no te va a querer.

Docente: Ahhh, mirá vos.

A9: También estuvo muchos años en prisión, así que te lleva a la prisión.

Docente: Entonces, en este libro, vamos a encontrar algunos que sí existieron en la mitología griega y otros que son absolutamente imaginarios, por eso comienza su libro así: Inasibles como los pensamientos los seres mitológicos se mueven con entera libertad en ese límite casi secreto de los sueños y la realidad. ¿Qué querrá decir con esto de se mueven en ese límite entre los sueños y la realidad?

A2: Que algunos no son reales o que vos podés verlos como yo vi a esa víbora.

Como anteriormente señalamos, los relatos sobre seres sobrenaturales pueden ponerse en serie junto a relatos de fantasmas, maldiciones, gualichos, santos, brujos, curanderos entendidos en un mismo entramado narrativo. Existe un diálogo con discontinuidades, transformaciones, apropiaciones, es decir, nunca lineal que da cuenta de los que llamamos *narraciones migrantes* y *culturas migrantes*. En este caso, San La Muerte es presentado -como uno de los niños lo hizo con el Pomberito- en su sentido dual, ya que puede ayudar, pero, según las circunstancias y las acciones de los involucrados con él, puede hacer daño: “si vos mentís él no te va a querer”. Silvia, interesada en saber más sobre estos seres sobrenaturales, y atendiendo críticamente al tratamiento problemático del diseño curricular para enmarcarlos en los problemas de la enseñanza de la literatura, decidió detenerse en un diálogo con uno de sus alumnos. Como el resto de sus compañeros estaba en ese momento resolviendo una tarea, tuvo la oportunidad de comenzar una charla con Ariel, un niño nacido en la provincia de Misiones y que llegó a Berazategui hace unos años, aunque mantiene un vínculo continuo con sus parientes misioneros

a quienes visita periódicamente. Como estaban leyendo unos extractos de los *Seres mitológicos argentinos* de Adolfo Colombres (2011), la docente se acerca al alumno y comienza el siguiente intercambio:

Docente: ¿Cómo es el Pomberito?

Ariel: El Pomberito es tipo un hombre, los ojos tiene todo rojo y no tiene esto... [señala una imagen que aparece en el libro de Colombres, en la que el Pomberito aparece con una túnica], tiene orejas más largas, no tiene esos vestidos, es todo desnudo, solamente que tiene pelos. Es pelo todo pelo, porque mi tío me contó.

Docente: ¿Él lo vio?

Ariel: Sí, porque mi tío es amigo de él. Vos le tenés que dar de comer y de tomar.

Docente: ¿Qué le tenés que dar de tomar?

Ariel: De tomar whisky y de comer cualquier cosa.

Docente: ¿Y dónde lo encuentra?

Ariel: Vos ponés la comida en el monte y él viene.

Docente: ¿Y cuándo te contó todo esto, tu tío?

Ariel: Mi tío me contó cuando yo fui a Misiones. Cuando yo tenía seis.

Docente: ¿El Pomberito defiende a tu tío?

Ariel: Sí, él lo defiende. El Pomberito ataca si alguien va al monte y aparece algún peligro, ahí ataca. Para atraerlo, no viene así nomás, vos le tenés que hacer una invocación.

Docente: ¿Y cómo es eso?

Ariel: Nooo, eso todavía mi tío no me enseñó, porque eso es algo de maldad.

Docente: ¿Tu mamá también lo sabe?

Ariel: Sí, todos lo saben, ellos viven en Misiones. Todos lo saben. Mi mamá dice que yo nunca tengo que salir a la noche afuera de la casa, porque el Pomberito puede andar por ahí, y si lo ves te puede atacar. Pero allá hay muchas historias, tenés Lobo, tenés Hombre Lobo, tenés Yasi Yateré.

Acá encontramos uno de los nudos centrales del entramado narrativo que descubrimos en las “historias” (como las nombra Ariel) de los seres sobrenaturales en las que uno de sus rasgos es el cruce de territorios (lo rural y lo urbano algunas veces, otras como la antigua ciudad familiar en el interior del país y la actual residencia en las periferias urbanas de Buenos Aires). Inclusive, en generaciones que ya se han asentado hace décadas en un nuevo lugar se mantiene un vínculo narrativo, por ejemplo, con las historias de los seres sobrenaturales. Es lo que anteriormente explicamos con Cornejo Polar (1994) y Abril Trigo (2003) sobre cómo el desplazamiento migratorio duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece o lo condena a hablar desde más de un lugar. A su vez, es un caso de la recurrencia que fundamentamos respecto del origen migratorio interno de gran parte de las clases populares argentinas

que está completamente invisibilizado por el mito de “los argentinos bajamos de los barcos” (Garguin, 2009) y que es actualizado, como vimos, en los distintos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires y en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Encontramos, por el contrario, la productividad teórica de darle relevancia a estos fenómenos del cotidiano escolar en el marco de los problemas de la enseñanza de la literatura: no hay forma de disociar la enseñanza de la literatura en relación a los mitos con los modos de entender lo mítico (y, en este sentido, lo real) de los niños y jóvenes alumnos de nuestras escuelas¹²⁹. Aún más, como iremos desarrollando, esta hipótesis nos permite revisar categorías clave como “narración”, “ficción” y “literatura”.

El Pomberito, como ya dijimos, es un personaje dual que produce el bien y el mal. No está determinado por un solo elemento. En otros escritos y registros descubrimos un Pomberito feroz e implacable. En este caso, según Ariel, es un “amigo”. Pero esa amistad responde a dar cuenta de ritos relativamente estrictos que su familia conoce y respeta como brindarle comida y bebida. Pero, también, hay “invocaciones” más complejas que un niño aún no puede saber. La perdurabilidad de las “historias” se juega en que no solo se viven como experiencia y como algo del orden de lo real, sino que son sus propios mayores (“el tío”, “la mamá”) quienes acreditan este saber y, todavía más, hay un territorio más cercano a estos saberes (“el monte”, “Misiones”) que permite un contacto directo con los mismos, aunque el niño ya no hable desde el monte misionero sino desde la periferia urbana de Berazategui.

Este vínculo narrativo de los niños con los espacios de origen de sus mayores lo descubrimos de manera extendida entre ellos y también los jóvenes de la periferia urbana. En nuestro propio trabajo docente encontramos continuas referencias que hacen los alumnos a esos espacios, porque señalan “formas de hablar” distintas a las de “acá”, a veces lenguas indígenas, porque describen tradiciones culinarias, o anécdotas, o caracterizaciones de territorios que hallan distintos a los presentes, en particular, en relación a los seres sobrenaturales. De hecho, según el ser sobrenatural que los niños mencionen, por ejemplo, Alma Mula, Mikilo o Lobisón se puede reconstruir, en parte, el recorrido

129 Hay otras instancias de lo mítico (en las culturas populares y masivas) que no abordamos porque exceden las posibilidades de la presente tesis, en particular señalamos una circulación de la mitología griega que no responde al recorte dado en los diseños curriculares, manuales y otras producciones relativas a su enseñanza, como tampoco en los planteamientos disciplinares clásicos abocados a su delimitación histórica en los términos que los realizó el romanticismo alemán (Dussel, 2000). En nuestro trabajo de campo hemos relevado que en vastos sectores de niños y jóvenes de clase media de la ciudad de La Plata hay un conocimiento bastante generalizado y, a su vez, particularizado de la mitología griega mediatizado por videojuegos, dibujos animados, series, películas, sitios web, entre otros. Silvia Vaamonde (2017) ha realizado una investigación que se orienta a dar cuenta de este hecho a partir de un análisis de su trabajo docente en una escuela céntrica de la ciudad de La Plata donde propone una serie de revisiones de los problemas de la enseñanza de la mitología griega que recuperan los consumos culturales de los niños.

migratorio de sus familias. De esta manera, se aprecia en las historias relatadas por distintos estudiantes como a continuación exponemos.

Agustín fue nuestro alumno en el año 2009, en la Escuela Secundaria N° 17 de la ciudad de La Plata, en el primer año de la materia Prácticas del Lenguaje. Tenía 12 años, sus padres habían nacido en Santiago del Estero y habían migrado antes que él naciera a la ciudad de La Plata. Nos contaba que se aburría mucho con la música de Santiago del Estero, aunque la conociera “toda”. Su padre, que era mecánico, le contaba relatos y anécdotas; “lo peor”, repetía, “es cuando vienen amigos de papá, de Santiago, porque se la pasan guitarreando todo el día”. Cuando estábamos trabajando el tema de mitos y leyendas, Agustín nos dijo que “de noche allá en Santiago se escucha el Alma Mula”. Como la mayoría de los alumnos parecía tener conocimientos de seres sobrenaturales, en el marco de un trabajo con los mitos y leyendas, les pedimos como tarea que entrevisten a sus familiares mayores para reconstruir estas historias. Agustín trajo el siguiente trabajo¹³⁰:

El alma mula era un alma en pena, que había muerto. El alma mula salía de noche cuando estabas durmiendo, si te agarraba dormido te mata y te vas convirtiendo en alma mula también. Suele el alma mula estar en los campos, a mí me lo contaron, que estaba en Santiago del Estero. Por ahí estás durmiendo y se escucha que se mueven las ollas o las mesas. Cuando escuchás eso tenés que levantarte enseguida y prender todas las luces porque cuando le da la claridad se va.

Lucas Díaz Ledesma (2018), en su investigación sobre mitos, género y religiosidad en experiencias populares santiagueñas, señala que las personas que entrevistó acreditaban que el Alma Mula deambulaba “porque decían escuchar el ruido de cadenas, su grito, el ladrido de los perros y percibir el olor fétido que la caracteriza” y la describe según sus informantes como un ser que “come animales domésticos -gallinas, cabritos, cerdos, perros- de un modo particular: por dentro, chupándoles las vísceras, dejando solo el cuero”, mientras otros testimonios decían que “incluso devoraba los corazones de niños/as que no habían sido bautizados bajo alguna denominación de la religión cristiana” (Díaz Ledesma, 2018: 6). Adolfo Colombres explica que el Alma Mula es una mujer transformada en mula por haber tenido relaciones incestuosas o amoríos con un cura¹³¹, así es descripta por los

130 Todos los escritos de los alumnos recolectados desde nuestro trabajo docente y citados, total o parcialmente, en la presente tesis, se hallan en el Anexo.

131 Tal como estudia Lucas Díaz Ledesma (2018), en el caso del Alma Mula, o Taly Barán (2016) en el caso del Pomberito, estos relatos también son significativos para indagar distintos tipos de violencia sistémica (en el caso de estos autores, la violencia patriarcal) ocultos en las tramas narrativas que constituyen modos de construir la masculinidad y la femineidad. En realidad, el problema metodológico sería asumirlos de manera lineal y sobredeterminados por la visión externa del investigador, que por otro lado no ha dejado de encontrar solo “atraso cultural” en las culturas populares y rurales desde los

informantes como una mula de color negro o marrón castaño y largas orejas que corre de noche por los campos, echando fuego por la nariz y la boca, y destellos por los ojos. De noche, cuando se escucha el crujir de las cadenas, “se sabe” que es el Alma Mula (Colombres, 1984: 105-106).

El relato de Agustín une dos espacios geográficos distantes (Santiago del Estero y La Plata) en un mismo lugar. No obstante, hay distintas aproximaciones enunciativas con esos espacios. A veces el origen migratorio se presenta “más cercano” o “más lejano”. No podemos saber si esto responde a la consigna del trabajo pedido por el docente (o es un patrón de sus intervenciones discursivas). En este escrito, el sujeto de enunciación inscribe dicho origen lejos de su pertenencia territorial (“a mí me lo contaron, que estaba en Santiago del Estero”), sin embargo, el enunciado luego mezcla los espacios: “Cuando escuchás eso tenés que levantarte enseguida y prender todas las luces porque cuando le da la claridad se va”. Agustín, aunque haya nacido en La Plata, se inscribe en la narración en dos territorios: uno en el que vive, en el que se crió, en el que va a la escuela, pero otro, no menos importante, es el de sus padres, que conoció a través de anécdotas, en el que pasó vacaciones con sus abuelos, tíos y primos. De manera muy similar, con la misma consigna que se trabajó con Agustín en el primer año de la materia Prácticas del Lenguaje de la Escuela Secundaria N° 17, Nadia, de doce años, transcribió una entrevista que le realizó a su abuela y a su tío. Ella había nacido en Paraguay y vivía desde muy pequeña en la Argentina (en un contexto familiar donde se hablaban tanto el español como el guaraní). La tituló “El orisón”:

Un día la abuela estaba en su casa y escuchó algo y se fue rápido adentro de su casa. Ella no sabía bien qué era y me lo contó a mí y yo tampoco sabía; bueno después de tres días escuchó de vuelta el ruido y le agarró un miedo que no sabía qué hacer. Viste que ella tiene gallinas. En una noche escuchó el ruido y al otro día encontró a dos de sus gallinas muertas, estaban mordisquedas y todos los pelos por todos lados. Claro, como que eran de un perro grande. Ella cuando se iba a comprar le decía a la señora que es lo que escuchó pero la señora no sabía nada. Ella, la abuela, se preguntaba qué era, pero a la noche escuchó ruido y esta vez la abuela vio que no tenía

primeros estudios folklóricos y de “dependencia cultural” o “reproducción social” desde los primeros estudios sociales y culturales. No obstante, como bien señalan Barán (2016) y Díaz Ledesma (2018) estos relatos nos permiten dar cuenta de este aspecto reproductivo que durante años fue parte del análisis del Familiar, un tipo de ser monstruoso que todos los años come a los obreros de los ingenios y que ha sido inteligentemente utilizado por sus propietarios para sus propios intereses (Colombres, 1984: 128-129). En relación a la investigación de Barán (2016) sobre el uso de la figura del Pomberito para el ocultamiento de violaciones a mujeres pobres, señalamos algunas recurrencias entre los escritos de los alumnos a considerar. Por ejemplo, Evelyn que fue nuestra alumna en el año 2011 en la Escuela Secundaria N° 1 de la ciudad de Berisso, y cuya familia es de Corrientes, escribió un relato que decía: “Hace 10 años atrás, en Corrientes, me contaron una historia sobre un hombrecito llamado el Pomberito. Él era como cualquier otro hombre; vivía en el bosque, era muy pequeño y camina con sus nudillos en el piso, sus brazos y manos grandes cuentan que él solo sale de noche y si en su pasear por la noche se encuentra con alguna chica, dicen que con solo tocarle la panza la embaraza y otros cuentan que él tiene un miembro muy grande y por eso las embaraza”. En la narración, se atraviesa el relato del Pomberito con el del Curupí. Mientras los dos suelen ser considerados culpables de embarazar mujeres no bautizadas o perdidas en el monte, es el Curupí quien posee un miembro de tamaño sobrehumano.

más gallinas muertas pero las gallinas cagaban mucho, pero al otro día no encontró ni una cagada de gallina. Le preguntó a una señora; claro que esa señora era otra y le dijo lo que encontró, ese pelo, que parecía de perro y le dijo a la abuela del orisón. ¿Qué es eso? Es parecido a un perro pero grande y la señora dijo a la abuela él por las noches se va al cementerio y come los muertos frescos y la abuela se fue a su casa y me dijo a mí lo que me dijeron porque yo también pregunté y me dijeron lo mismo y después no escuchó más el ruido y eso fue lo que me contó la abuela.

El relato mezcla dos instancias, lo que Nadia fue escribiendo por su cuenta y lo que evidentemente copió del familiar: “¿viste que ella tiene gallinas?”. El Lobisón responde a sus características modélicas (“es parecido a un perro pero grande”) no concordantes con la tradición europea del Hombre Lobo y al usual hurto de animales de cría, tal como las gallinas (“al otro día encontró a dos de sus gallinas muertas”). Es interesante que por el modo de transcribir las voces en el relato (aunque no haya sido, evidentemente, buscado), la enunciación de Nadia y la de su familiar están mixturadas en un tiempo, que al menos en lo relativo a los seres sobrenaturales, no está estructurado por una cronología caracterizada por la linealidad, el progreso y las marcas mensurables del tiempo y, en cambio, encontramos el impreciso “un día”. Esto no significa que no haya relatos sobre seres sobrenaturales con precisión temporal y hasta una retórica periodística (que indiquen que se vio al Lobisón o al Pomberito en tal hora y día), que posteriormente analizamos en el cruce entre estos relatos y el discurso tecnológico y científicista. Sin embargo, muchas veces hay una temporalidad que no responde a los esquemas mensurables de la secularización.

Lo que observamos, entonces, son relatos que entrecruzan constantemente espacios y tiempos. Ya desarrollamos los cruces territoriales y simbólicos con Santiago del Estero, Misiones y Paraguay, ahora introducimos el caso del Mikilo en los relatos de dos alumnos, Estefanía y Enzo. De acuerdo a Adolfo Colombres este ser se presenta de manera distinta según sus informantes. Ha sido visto como un ave inmensa, como un ser que posee rasgos de gallo y de humano, como un niño o como un anfibio del tamaño de un gato montés (Colombres, 1984: 122). Según Colombres, en Chilecito (La Rioja) “se narra como un pájaro gris, maligno y brujo, que en vez de volar corre a ras de la tierra, dejando rastros como de liebre. Asusta a la gente y mata a los animales” (Colombres, 1984: 122), esta última imagen es la que se corresponde con nuestro trabajo de campo en la institución educativa “La máquina de los sueños” ubicada en el barrio San Carlos (La Plata), donde dictamos un taller de lectura y escritura en el año 2008. Algunos de los niños que asistían eran hijos o nietos de migrantes riojanos. Estefanía era una niña que para aquel entonces tenía unos siete años. Sus padres eran riojanos y solían ir a un pueblo de la provincia para visitar a sus familiares. Una vez charlando con su madre, en la puerta de la

institución, me comentó que, aunque no hubiera un “mango” a La Rioja “hay que ir”. Destacamos que gran parte de las familias que conocimos en nuestros distintos trabajos docentes, inclusive en contextos de pobreza o en situaciones laborales precarias, suelen viajar a visitar a sus familiares a las provincias de origen.

Como Estefanía en el taller hablaba mucho de La Rioja y conocía muchos relatos que había aprendido allá, le pedimos que eligiera uno de ellos para escribirlo:

A mi tío en La Rioja, a mi tío, le apareció el Mil Kilo cuando estaba comiendo, solo porque estaban de fiesta y afuera, no entraba en la mesa y se fue adentro y le apareció el Mil Kilo y se asustó todo y todos entraron adentro y le preguntaron qué le pasó y les contó lo que le pasaba.

Al igual que anteriormente vimos con el Pomberito y otros seres sobrenaturales, el Mikilo (que Estefanía escribe como “Mil Kilo”), ingresa en una zona ominosa donde predomina (aunque no es el único sentimiento) el miedo: “se asustó todo”. Posteriormente retomamos este género que llamamos *terror criollo*. Ahora nos interesa señalar esta presencia de relatos familiares en contextos de las periferias urbanas y sus cruces temporales y espaciales. Estefanía concurría al taller con algunos de sus hermanos. Uno de ellos, de cinco años, se llamaba Enzo quien solía contar historias del Mikilo: “es una ave inmensa”, decía abriendo los ojos y queriendo con las manos ajustarse al tamaño del pájaro: “a mi papá lo persiguió”. Enzo era un cazador habitual de aves: horneros, bicho feo, gorriones, torcazas, palomas. Las “más fáciles”, explicaba, eran las calandrias: “son re boludas”. Así contó que su sueño era poder cazar un carancho. San Carlos es un barrio de la periferia de La Plata que por entonces aún mantenía grandes baldíos y pequeñas quintas. Los niños que asistían al taller tenían caballos (muchas familias los utilizaban para “cartonear”) y criaban gallinas. El colectivo en el que íbamos a la institución educativa nos dejaba a unas cinco cuadras del lugar. Para llegar cruzábamos un descampado de una hectárea. Solíamos encontrar a Enzo jugando ahí. A veces nos acompañaba y otras se quedaba. Una de las veces que nos acompañó, mientras nos hablaba de las aves, le preguntamos si le gustaría cazar al Mikilo (porque sabíamos que él lo había caracterizado así). Nos miró extrañado y contestó: “no, no, eso no se puede”.

En los relatos de estos alumnos sobre el Pomberito, la Alma Mula, el Lobisón y el Mikilo encontramos un modo de entender lo real que se extiende a sus escrituras en textos y que no responde a la interpretación de la *ficción* entendida como “mundos posibles” o “imaginarios”; es así que tanto

Ariel como el resto de sus compañeros de escuela (en el registro que citamos de Silvia Astrada) hablan en términos de “existe”, “creo”, “no miento”, etc. Esto mismo se releva en el registro de Norma Maldonado y en los escritos de los alumnos que citamos anteriormente. Estas narraciones sobre seres sobrenaturales no son “artificios” sino *creencias*. Al mismo tiempo no responden a la noción de “relato tradicional” que se encuentra en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires en los que estas narraciones indígenas o mestizas son vistas (tal como describimos y analizamos en la primera parte de la tesis) como “algo del pasado”, o relatos del orden “maravilloso”, o más “simples” porque no constituyen el nivel de la “idea” y el “razonamiento superior”.

En relación a lo anteriormente señalado, se observa en la emergencia de los relatos sobre seres sobrenaturales en términos de creencia, un desplazamiento de los fundamentos seculares y modernos de los saberes disciplinares que no pueden entenderlos sino en un marco excluyente que ya desarrollamos como parte de las dominancias de los saberes sociales y humanos, en particular de las perspectivas sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, y que se tematizan en los mencionados diseños curriculares. Si avanzamos en el análisis del trabajo docente, descubrimos que en la recurrencia de los relatos sobre seres sobrenaturales se presenta la necesidad de acudir a otras explicaciones teóricas. Ya que esta recurrencia que destacamos en la ciudad de La Plata y sur del Gran Buenos Aires, que observamos en algunos de sus ejemplos en registros y escritos, como a su vez es referida en distintos trabajos académicos (Broide, 2009; Cabral, 2011; Fernández, 2006; Jara, 2011; López Corral, 2016; Lucas, 2004; Maldonado, 2017b), se repite en registros escolares de todo el país.

Traemos un caso de la ciudad de Corrientes que, si bien excede el recorte territorial de nuestra tesis, nos es significativo para señalar la extensión y relevancia de los relatos sobre seres sobrenaturales. Martín Broide (2009)¹³², a propósito de un taller de narración oral efectuado en el marco del Plan Nacional de Lectura con niños de un tercer grado de una escuela primaria pública, describe el intercambio que se da cuando un chico cuenta su experiencia con el Pomberito:

Lo que sigue, en el taller, es que las maestras explican que el Pomberito es una leyenda, que por eso pertenece al género de los mitos y las leyendas, que se cuentan en el campo, por los abuelos, desde hace mucho tiempo. Explican, también, que podemos reconocer a los seres de estas leyendas por ciertas características particulares. Y que, por el hecho de ser parte de leyendas, *estos seres no corresponden al mundo de verdad. Por último,*

132 En adelante, iremos presentando una serie de registros y materiales similares que son significativos para nuestra tesis en cuanto documentan situaciones de enseñanza en las que distintos niños y jóvenes de diferentes lugares del país cuentan historias sobre los seres sobrenaturales. No obstante, se debe aclarar que no cumplen con los requerimientos de un registro etnográfico en términos de la investigación a la manera en que lo hemos definido al principio de esta cuarta parte de la tesis.

aclaran, las maestras, que los mitos y leyendas pertenecen a la literatura. A cierto tipo de literatura, pero a la literatura al fin (Broide, 2009: 165) [la cursiva es nuestra].

Ya habíamos señalado la idea generalizada, tanto en parte de la política educativa como en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, de que los mitos y las leyendas habían caído en desuso en sus funciones originarias y, ahora, solo “persisten por su valor literario”. No obstante, estos seres no pueden confundirse con los usos más estrechos de lo literario relacionados a la ficción y a una hechura narrativa sin valor sagrado alguno. Volvemos a afirmar, entonces, que los límites no se encuentran en los niños, en sus familias o en los seres y en las historias en las que creen, sino en estas realizaciones de los discursos educacionales con sus saberes pedagógicos que niegan o negativizan los saberes de los alumnos que se traducen en el registro citado como: “el Pomberito es una leyenda, que por eso pertenece al género de los mitos y las leyendas, que se cuentan en el campo, por los abuelos, desde hace mucho tiempo”. Hay un programa doctrinario (Fonseca de Carvalho, 2001), anteriormente desarrollado en esta tesis, que fundamentamos a través de los argumentos de Michèle Petit que expresan la negación de lo que los alumnos creen para, así, redimirlos “en otras figuras identificatorias diferentes” (Petit, 2014). En consecuencia, pasar de los relatos sobre seres sobrenaturales a la literatura, es actualizar el carácter doctrinario de los eslóganes de estas perspectivas dominantes que ya hemos revisado en la primera parte de la presente tesis. Esto es, actualizar en un taller llevado a cabo en la provincia de Corrientes afirmaciones tales como que la literatura debe proveer “la incorporación de los sujetos al patrimonio de la ‘cultura adulta y universal’” ya que posibilita “la construcción de su propia identidad a través de las lecturas”, por lo tanto, no se debe fomentar “el reconocimiento de lo mismo” porque “la subjetividad se construye en el encuentro con la cultura ajena” (Nieto, 2010: 135-136). También, son afirmaciones que se actualizan en miradas sobre ciertas regiones de nuestro país caracterizadas como de “escasa población y con grandes carencias económicas” (Bombini, 2007: 3), es decir, como si no tuvieran “cultura” y que, por ello, la literatura redime y completa. Las maestras asumen bajo la vigilancia epistemológica del tallerista que representa la palabra oficial de la política pública, que lo que se cuenta en el campo, por los abuelos, y desde hace mucho tiempo, no corresponde al “mundo de verdad”. No es la aceptación de las culturas locales y el intercambio con otras literaturas, culturas, relatos. Es la negación de una cultura para ser reemplazada por otra, la de “la literatura” que se asume mejor, superior, racional.

Desde el comienzo de nuestra tesis afirmamos que en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores hay una negación o negativización de las culturas populares tal como se presenta en un registro que publica Mirta Gloria Fernández (2006), en el que se describe el trabajo que realizan estudiantes residentes de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) en un instituto de menores, y en el que observamos funcionar residualmente la violencia simbólica de estos discursos dominantes.

En este registro, entre los jóvenes del instituto de menores, hay una charla acerca del Pomberito. Los alumnos residentes de la UBA, en cambio, no saben qué o quién es, y lo nombran a causa de esta ignorancia como *Bomberito* en vez de *Pomberito*. Por eso Fernando, uno de los jóvenes institucionalizados que nunca faltaba al taller, enojado con la practicante que acaba de pronunciar *Bomberito*, le pide que “de una vez por todas deje de decir ‘bomberito’ porque no existe la historia del bomberito sino la del pomberito que es distinta y te la voy a contar ya para que no te equivoques más”:

Es de un tío mío de allá de Posadas que se le aparece todo el tiempo. Tiene los pies al revés para que no le sigan las pisadas. Es jodido porque puede aparecerse como cualquier animal, un carpincho, una lechuza y lo que se te ocurra. Los ojos son de sapo y la boca también pero mira fijo igual que las lechuzas. Tiene la boca grande y alargada y los dientes reblancos. Se te aparece una vez silbando y te pide tabaco y se lo tenés que dar porque si no te persigue y se te sigue apareciendo y algo malo te puede pasar. Cuando te silban, acordate, es que se te está apareciendo el pomberito. Y si no tenés tabaco, andá a buscarlo, te conviene (Fernández, 2006: 69).

Este relato de Fernando se corresponde a las distintas descripciones que hacen los alumnos sobre el Pomberito en contextos educativos. No hay nada destacable en que un joven perteneciente a las clases populares, de familia migrante (“un tío mío de allá de Posadas”), conozca la historia del Pomberito y la presente en un orden de realidad. Tampoco, en términos generales, que los alumnos de la UBA, la desconozcan. Estos seres sobrenaturales están ausentes en los relatos de las clases medias profesionales, más aún entre aquellos que se referencian en identidades inmigratorias europeas (como anteriormente expusimos). Hay un fuerte vínculo entre los seres sobrenaturales y las culturas migrantes. Pero, este desconocimiento de clase, se fortalece con la ausencia en la mayoría de las carreras de Letras del país, al menos en sus universidades más importantes, de la historia social y cultural de las clases populares argentinas, y estructuradas además en las perspectivas, áreas de estudio y desarrollos teóricos con una visión eurocéntrica, de clase y civilizatoria (como también ya analizamos en la primera y segunda parte de la tesis). En suma, uno de los relatos orales más conocido en todo el país, compilado desde hace años por distintos folkloristas, escritores, antropólogos, artistas, etc., que

incluso aparece en los diseños curriculares orientados a la enseñanza de la literatura mediante los contenidos “mitos y leyendas”, que distintos maestros y profesores de todo el país señalan como una recurrencia de sus clases de literatura, no posee un estatuto de estudio en las carreras de Letras. Por tanto, el dato relevante no es la confusión de *Bomberito* por *Pomberito*, sino que sea un tema que se mantenga como vacancia en los estudios relativos a la enseñanza de la literatura.

Luego de presentar este registro, Fernández (2006) da cuenta de los informes de los alumnos sobre esta experiencia de trabajo docente. Uno de ellos señala que:

Se demostraron conocedores de la leyenda del pomberito, diciendo que había estado en el instituto y que muchos lo habían visto. Les aclaramos que se trataban de leyendas. Insistieron en que igual a algunos les causaba miedo. Ahí intervinieron X y X [practicantes] y les dijeron que las *personas no deben creer* en esas cosas. Y se desató la polémica. Los chicos, por un lado, decían: “Lo vimos al pomberito y punto”; y nosotros tratando de explicarles que era un personaje como los de los cuentos, no Dios. Eso los puso furiosos y algunos se fueron a sus habitaciones mientras otros se quedaron discutiendo. Entonces salta Fernando (uno de los adolescentes) y pregunta por qué los chicos no podrían creer en el pomberito o en Dios, y que había mucha gente que había visto a la virgen. Y agregó: “Yo, por ejemplo, creo en el Frente Vital que es un pibe que mató la cana” (Fernández, 2006: 69-70).

En la primera parte de la tesis, nos detuvimos en el análisis de cómo las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, y a su vez parte de la política educativa (en particular, los distintos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires), realizaban un encadenamiento progresivo de la historia humana que se concreta en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos y en donde habría un primer momento relativo a las supersticiones y la irracionalidad para pasar, luego, a un estadio superior relacionado a la racionalidad y la secularización. El tipo de registro antes citado es significativo (más allá de no respetar los requerimientos mínimos de un trabajo etnográfico) para poder dar cuenta, en concreto, de estas orientaciones educativas: hay que “explicarles” a jóvenes privados de su libertad que “no deben creer esas cosas” porque son “leyendas”. En cambio en el encadenamiento cosmológico que hacen los jóvenes el Pomberito convive con la Virgen, Dios y el Frente Vital, “un pibe que mató la cana”¹³³. Pero, en la ambición doctrinaria de estos discursos/programas educacionales, que suponen un sujeto secularizado como expectativa ideológica, opera la tesis del “cambio subjetivo” de los niños y jóvenes y, más allá de que se entremen en retóricas

133 El Frente Vital era Víctor Manuel Vital, un joven de San Fernando conocido como el “Frente”, y que fue fusilado en el año 1999 por la policía a los diecisiete años. Su historia más conocida lo describe como un ladrón que compartía sus botines con vecinos, amigos y familiares, así se convirtió *post mortem*, entre muchos presos y ladrones, en un santo. Su vida fue escrita en un libro que también circuló bastante entre algunos docentes de provincia de Buenos Aires: *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* (2003) de Cristian Alarcón.

progresistas, se concretan en dispositivos de control sobre las formas de pensar y sentir de las clases populares. Por ello, frente a un “lo vimos al pomberito y punto”, se trata de “explicar” que es un “personaje” de los “cuentos” rebajando la experiencia personal de un joven a una especie de desvarío o problema cognitivo.

Mirta Gloria Fernández (2006), quien presenta este registro, si bien intenta desmarcarse de la negativización de los jóvenes, replica la convicción respecto de la ficción literaria como garante de una posible resolución didáctica de la tensión entre los practicantes y los jóvenes del instituto de menores:

[...] muestra la tensión efectiva de las creencias de ambos actores y cierta imposibilidad por parte de los pasantes de centrarse en el pacto con la ficción a partir del otorgamiento de status al saber narrativo de los chicos. Por el contrario, descalifican ese saber poniendo en primer plano su preocupación porque no confundan las dimensiones de realidad y ficción (Fernández, 2006: 70).

Desde los marcos teóricos que venimos desarrollando en nuestra investigación, nos permitimos reinterpretar los intercambios antes citados y, particularmente, las intervenciones de los jóvenes participantes del taller efectuado en el instituto de menores. No obstante, como el registro no sigue la rigurosidad de un trabajo etnográfico, no podemos avanzar en mayores precisiones. Sí señalamos que lo importante en este tipo de análisis no son los actores en juego o un juicio de sus actuaciones particulares, sino entenderlas en debates disciplinares más amplios. En este sentido, no hay “pacto de ficción”, tal como afirma Fernández (2006: 70) en las narraciones sobre seres sobrenaturales. No hay *willing suspension of disbelief* como un recurso del lector para ingresar a un mundo textual y ficcional. En principio, porque como ya dijimos la noción de *ficción* dominante en los estudios literarios, se erige en un concepto de lo real en términos seculares que no responde a los modos que ingresan estos jóvenes al Pomberito, la Virgen, Dios o el Frente Vital. De hecho, para quienes los narran, los seres sobrenaturales *son* parte de este mundo. No *una* narración posible, entre otras varias, de este mundo. De este modo, la noción de “pacto de ficción” no resuelve la tensión que se da entre lo que dicen los jóvenes, “lo vimos al pomberito y punto”, y la intención de los estudiantes del Profesorado en Letras de la UBA de “explicarles que era un personaje como los de los cuentos”. No es una creencia ligada a un “pacto de ficción” supeditada a variaciones individuales que luego se vincularía con otros pactos, otros gustos, otras lecturas, por ejemplo, en una secuencia orientada a los “mundos posibles” y los “mundos imaginarios”. Son, como ya afirmamos y explicamos anteriormente, entramados narrativos de larga duración, estructurados no solo en la *creencia* sino en la *experiencia personal* (citamos nuevamente:

“lo vimos al pomberito y punto”). Se trata de otra complejidad para el trabajo docente (y, muchas veces, la imposibilidad), en cuanto requiere la puesta en suspenso de las valoraciones sobre los seres sobrenaturales. Y no solo de aquellos educadores que directamente los rechazan sino, también, de aquellos que quieren comprenderlos mediante categorías como “ficciones”, “literatura”, “relatos tradicionales”, etc.

Este tipo de negativizaciones que Fernández (2006) encuentra cristalizadas en la formación de los estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires es, en realidad, un problema más general y parte de lo que anteriormente explicamos como una conformación de *sentidos comunes* de las clases medias profesionales que se constituyen en una serie de verdades que *a priori* determinan unos significados compartidos e indiscutibles que no son establecidos, necesariamente, de manera explícita pero estructuran el orden de argumentación y las premisas sustanciales de sus discursos dominantes. Con el caso de los seres sobrenaturales surge desde estos discursos una verdad secular que antecede a toda argumentación: todo sentido religioso, trascendental, cosmológico está observado en términos de sospecha. El antropólogo Nicolás Viotti (2010) revisa críticamente los supuestos de las clases medias secularizadas, en particular, en tanto los procesos de secularización se construyen con un *otro* que se asume como “atrasado” y sujeto a “atavismos religiosos”, ya que “la alteridad constitutiva de la nación blanca y de clase media en la imagen nacional dominante no se estructura solamente a partir de la raza (negro/blanco) o el esfuerzo (poco/mucho) como vehículo del ascenso social y el crecimiento personal, sino que el aspecto religioso (sagrado/secular) resulta particularmente constitutivo” (Viotti, 2010: 42). Continúa el autor:

La imagen secular de los sectores medios estructura un verdadero sentido común dominante que invisibiliza a lo sagrado, asociándolo con la tradición, el atraso, lo irracional o la “crisis”. Por lo tanto, si consideramos la totalidad de los análisis que tratan de dar cuenta de esa génesis compleja que resulta racial, moral y religiosa a la vez, nos encontramos frente una imagen preeminente sobre la nación que es considerada tanto “de clase media” como “secular” y que nubla las lecturas comparadas y situadas sobre la clase media y lo religioso (Viotti, 2010: 42).

Los seres sobrenaturales, en su expresión en espacios de educación formal y no formal, se enmarcan en esta serie que Viotti define como “la imagen secular de los sectores medios [que] estructura un verdadero sentido común dominante que invisibiliza a lo sagrado, asociándolo con la tradición, el atraso, lo irracional o la ‘crisis’” (Viotti, 2010: 42). Este *sentido común dominante* que ya hemos analizado en las perspectivas, también dominantes, de la enseñanza de la literatura y la

formación de lectores como constitutivo de sus discursos educacionales y eslóganes (Fonseca de Carvalho, 2001), actualiza las perspectivas hegemónicas de los saberes sociales y humanos. Por ello, siguiendo los postulados de la teoría social del discurso de Marc Angenot (2010) no se deben entender a dichos discursos disociados entre sí, sino en tanto *totalidad*:

[...] las legitimaciones, dominancias y recurrencias que permiten los principios de cohesión, de imposición y de coalescencia que hacen que el discurso social no sea una yuxtaposición de las formaciones discursivas autónomas, estrictamente encerradas sobre sus tradiciones propias sino un espacio de interacciones donde imposiciones en general, imposiciones de temas y de formas vienen a colmar las brechas, contrarrestar las tendencias centrífugas, aportar al “espíritu de época una suerte de unificación orgánica, fijar entrópicamente los límites de lo pensable, de lo argumentable, de lo razonable, de lo escribible, una tópica, una gnoseología, determinando en conjunto, lo aceptable discursivo de una época (Angenot, 2010: 29).

Las *legitimaciones, dominancias y recurrencias del discurso social* no solo se presentan como la posibilidad de rastrear un tópico en una perspectiva o un área de estudio sino, continuando con Angenot (2010), a manera de un *desclausuramiento* que *sumerja* los campos discursivos tradicionalmente investigados -como si existieran aislados y fueran autónomos (la literatura, la filosofía, los escritos científicos)-, en la totalidad de lo que se imprime y se enuncia institucionalmente. Tener en consideración que los valores seculares son un sentido común estructurante de las clases medias argentinas, que sobredetermina los modos de entender los fenómenos sociales y culturales, explica la dificultad de abordar a las culturas populares y, principalmente, sus aristas que más contrastan con ese mismo sentido común de las clases medias. En particular, nos interesa en el marco del análisis que estamos realizando sobre el cotidiano escolar y el trabajo docente, la idea de desplazar estas dominancias socialmente extendidas -en este caso, los valores modernos, liberales y seculares como los únicos verdaderos- para avanzar en el estudio de las intervenciones de los alumnos.

Hay una pregunta recurrente en las ciencias sociales sobre cómo leen las clases populares o cómo leen literatura las clases populares (Bajtín, [1965] 1988; Chartier, 1995, 1999; Chartier y Cavallo, 1998; Darnton, [1984] 2002; de Certeau, [1979] 2000; Ginzburg, [1976] 1999; Hoggart, [1957] 2013). Al ser una pregunta demasiado vasta y compleja para responder e, inclusive, por el hecho de estar planteada en un nivel de abstracción que niega toda posibilidad de concreción, las investigaciones antes indicadas la comprenden en términos históricos, en descripciones y análisis situados que les permiten la formulación de hipótesis válidas en sus contextos de producción. Nuestro recorte para avanzar con esta pregunta es el relevamiento de recurrencias, legitimidades, dominancias de las lecturas de niños y

jóvenes de la periferia urbana en contextos educativos. Es justamente desde sus *lecturas efectivas* (Cuesta, 2010a, 2013) cuando podemos revisar críticamente la pregunta retórica sobre cómo leen las clases populares, en particular, desocultando una expectativa basada en la idea de un “pueblo idealizado” que no se cumple, porque esa idealización no responde a los parámetros de valores, sentidos y morales que se suponen -inclusive desde las tradiciones del pensamiento de izquierda- como los superiores. Y es importante, para los términos y en este momento de nuestra investigación, volver a la observación de este hiato ya que, en la producción de conocimiento social y humano, y en particular en educación y en enseñanza de la literatura, las apelaciones ideológicas -al menos en sus retóricas y filiaciones explícitas- se vinculan al campo del pensamiento de izquierda o progresista pero que, sin embargo, no puede sino formular a las clases populares como “atraso”, “desviación”, “carencia”. Y algunos de sus motivos principales, en el marco de este discurso de izquierda o progresista, son justamente estos fenómenos ligados a lo sagrado, lo religioso, lo cosmológico que se perciben como *atavismo cultural*. Se trata, también de configuraciones discursivas de orden desarrollista y progresista pero que no dejan de compartir las premisas iluministas de la educación respecto de que una “élite educada o de vanguardia” será la que pueda “asumir el papel de educar al pueblo” en cuanto acción de “transformar al otro” en el sentido de “cambiarlo radicalmente”. Así lo explica Elsie Rockwell:

[...] un gran número de propuestas educativas se ha fundado en la tradición iluminista, vinculada a la idea de que una élite educada, o de vanguardia, asumiría el papel de educar al pueblo y producir hombres nuevos. La relación solía ser vertical; habría que “transformar al otro”, cambiarlo radicalmente para integrarlo plenamente a la economía del presente o al orden político del futuro. La creación del nuevo mundo esperado pasaba por la formación de un nuevo tipo de hombre (expresión ahora inadmisible desde la perspectiva de género), proceso que estaría a cargo de una élite intelectual, poseedora de un saber/poder privilegiado (Rockwell, 2014: 704).

4.3. La leyenda y el mito como problemas de la enseñanza de la literatura

Recuperando los relatos que se presentan en el cotidiano escolar como los de los seres sobrenaturales, los santos, los gualichos, los fantasmas, las brujas, entre otros, consideramos que existe una serie de revisiones posibles para realizar en relación a las leyendas, los mitos y los relatos orales como contenidos de la enseñanza de la literatura. Recortamos este entramado narrativo en los seres sobrenaturales para organizar el orden de nuestro análisis, pero lo creemos extensivo a un orden mayor que nombramos como *narrativas migrantes*. Definimos la necesidad de revisar, entonces, los siguientes presupuestos sobre los relatos de seres sobrenaturales: 1) su consideración como “imaginarios”,

“ficción”, “literatura” o inclusive como “falsos” en relación a un patrón racional, moderno y secular; 2) su identificación lineal con *un* pueblo indígena sin asumir las complejas relaciones entre los sujetos y sus identidades comunitarias, sociales o nacionales; 3) su fijación a un tiempo pretérito; 4) su caracterización como oralidades pre-modernas; 5) su disociación respecto del resto de la totalidad discursiva como si fueran “relatos autónomos”.

Lo primero a observar es que estos relatos sobre seres sobrenaturales no surgen de manera azarosa en los contextos educativos. Los alumnos los ingresan en sus intervenciones en instancias en las que se habla de temas sagrados, sobrenaturales, que escapan al orden humano, etc. Por eso se presentan, principalmente, cuando se trabaja en clase con géneros o textos que propician estos intercambios (relativos a la leyenda, el mito, el terror, el fantástico, el maravilloso, entre otros). No obstante, ya hemos visto que desde el trabajo docente orientando por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores se asumen como “géneros literarios” y así, supuestamente, se va a enseñar y a aprender literatura, como a leerla, desde preocupaciones intertextuales y reconstrucciones de sus sentidos literales, atentos a características formales o estilísticas, o a decodificar las lecturas canonizadas por la crítica y la teoría literaria que se materializan en antologías escolares que trabajan con los textos de la literatura infantil -consideradas como garantes de la preservación de una calidad literaria a transmitir al niño-, que estilizan leyendas con recursos narratológicos que se consideran los esperados a ser señalados por los alumnos.

Siguiendo a Cuesta (2011, 2013a), afirmamos que los alumnos cuando leen literatura en la escuela, dan cuenta en sus interpretaciones de órdenes relativos a su experiencia y subjetividad, en relación a lo que consideran verdadero, bueno o real, o lo opuesto. Cuando un alumno lee o escucha un relato de “brujas” -como suele indicarse en la escuela primaria a través de la secuencia didáctica de “Las Brujas”¹³⁴ en la que se la define como un “personaje prototípico de los cuentos”-, algunos alumnos posiblemente no atenderán a los problemas formales antes referidos en función de buscar con qué “género literario” se corresponde. Tampoco, acaso atenderán a caracterizarla en sus rasgos arquetípicos de los cuentos tradicionales europeos, sino que contarán respecto de las “brujas” y “brujos”, o de sus versiones como “curanderos”, “el que cura el empacho”, “la que tira las cartas”, u otro actor social que

134 Esta secuencia es muy utilizada o conocida por distintos maestros de todo el país, no solamente de la provincia de Buenos Aires. Se trata de “Seguir un personaje: el mundo de las brujas (1ero y 2do año). Material para el docente” confeccionado por el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, en año 2009, bajo la coordinación de Mirta Castedo. Recuperado de: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/proyecto_seguir_un_personaje_brujas.pdf

encuentren similar porque los conocen o porque han escuchado sobre ellos en su cotidianidad familiar o barrial.

Aún más, estos relatos sobre seres sobrenaturales poseen modos de circulación distintos a las leyendas, los mitos o los relatos tradicionales tal como los definen los diseños curriculares de los distintos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. Si ya afirmamos que las narraciones migrantes pueden entenderse en que el desplazamiento migratorio duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece o lo condena a hablar desde más de un lugar y existe, por lo tanto, un discurso doble o múltiplemente situado (Cornejo Polar, 1994; Trigo, 2003), un primer modo de reformular los abordajes conceptuales de estos relatos sobre seres sobrenaturales es analizar su dialéctica entre pretéritos originarios y contemporaneidades modernas y globales. Tanto un recorte puramente atávico, como otro completamente fusionado en los estilos y tópicos de ciertos fenómenos de la cultura de masas sería posible, pero no los estaríamos comprendiendo en la totalidad de sus sentidos y en sus interrelaciones múltiples. Es decir que no estaríamos entendiendo a los relatos de seres sobrenaturales en sus usos actuales, en sus transformaciones que no se detienen, en modos de lo sagrado que poseen la certidumbre de las experiencias familiares compartidas por abuelos, tíos y padres, en principios cosmológicos duales que no solo aceptan el bien y el mal en términos de oposiciones externas, en su reconversión posible en relatos de terror que circulan por teléfonos celulares o computadoras, videos de *Youtube*, mensajes de *WhatsApp* o en los sitios de *creepypastas*, en sus formas mixturadas con los géneros cinematográficos, o introducidos en las formas periodísticas o en retóricas científicas.

En los registros de clase realizados por Norma Maldonado (2017a), anteriormente citados, se vuelve a presentar la recurrencia de que los alumnos hablen de los seres sobrenaturales en clave de creencia compartida con sus familias. Un alumno, por ejemplo, de nombre Kevin afirma que “mi abuelo me contó, que allá, en el Chaco, se habla mucho del Pomberito” y otra alumna, Carolina, dice: “mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio” (Maldonado, 2017a: 33). En este diálogo encontramos la circulación tradicional, oral y comunitaria de los relatos sobre seres sobrenaturales que se transmiten de generación en generación. Pero estos mismos alumnos, además, conocían estos relatos a través de otros circuitos narrativos, por ejemplo, sitios de *creepypastas*. La docente quien no las conocía queda sorprendida y es un alumno quien le cuenta:

Seño... “¡como las creepypastas!”. Sorprendida le pregunté: “¿Qué es eso, Nacho?”. “Seño son historias que vos subís a internet. A veces son de personajes de videojuegos, o de leyendas urbanas. Las podés representar vos

o dibujar. Y cuando las subís te va diciendo los pasos que tenés que hacer para que otras personas las vean” (Maldonado, 2017a: 16).

Dar cuenta de las historicidades sobre los seres sobrenaturales es altamente complejo porque exige, en algunos casos, una revisión histórica desde las culturas indígenas, inclusive en épocas previas a la Colonización, que se van transformando en condiciones materiales y simbólicas de producción social y cultural distintas a las originarias sin perder su potencialidad narrativa y, aún más, respecto de sus niveles de creencia. Se trata de reformulaciones imposibles de no ser reconocidas, ya que los seres sobrenaturales se entranan con los consumos culturales y la cultura de masas contemporáneos como las películas de terror, las historias que circulan por Internet, la cultura *New Age*, los OVNIS, los programas que cruzan ciencia y esoterismo, entre otros. Tal vez por ese lugar impar su estudio o, mejor dicho, los exiguos estudios sobre el tema, se privilegie todavía hoy en los contextos rurales y no en contextos urbanos.

Los relatos sobre seres sobrenaturales poseen un registro relativamente antiguo con el nacimiento de la arqueología, primero, y luego de los estudios folklóricos en la Argentina, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Ambrosetti, 1917; Blache y Dupey, 2007; Colombres, 1984, 2011; Coluccio, [1948] 1981, 2013). Estas investigaciones suponían trabajos de recopilación hechos en distintas comunidades originarias y criollas del país, principalmente del Noroeste y Noreste. Sin embargo, los primeros estudios arqueológicos y folklóricos que abordaron los seres sobrenaturales lo hicieron desde una visión positivista, que consideraba a las comunidades como entes atrasados a la civilización y de pronta desaparición y, a su vez, reificaban lo indígena en tanto *ser pretérito de una cultura homogénea*. Adolfo Colombres (1984: 14) sitúa a estos estudios folklóricos que consideraban lo indígena como “arcaísmos” o “supervivencias en pronta extinción”, como una ciencia de los sectores dominantes¹³⁵. Un folklore que, recuperando la imagen de Michel de Certeau descubre *la belleza del*

135 En esta línea, Diego Escolar analiza el surgimiento (o la nueva visibilización) de identidades huarpes en la región de Cuyo en contraste con una serie de discursos hegemónicos que habían asumido lo huarpe como desaparecido y que, de hecho, operaban como dispositivos activos de su ocultamiento. Los relatos tradicionales, en esta serie, se recopilan en este espíritu de “pronta extinción”: “A la escasez de análisis sobre la historia social rural, buena parte de los enunciados históricos sobre estos grupos se basaban en lugares comunes teñidos de socio y etnocentrismos. Más aún, desde un concepto conservador de folklore como tradiciones reproducidas de una manera acrítica y emotiva y cuyos contenidos se dan por hechos incuestionables, no obstante la falta de contrastación empírica, la producción historiográfica se revelaba, en gran medida, como folklórica. Tomemos por ejemplo lo que denominé la ‘narrativa de extinción’ huarpe. Hasta ahora, la historiografía y etnohistoria regionales dan por sentado que la población indígena del centro y norte de Cuyo se extinguió en el siglo XVII por las levas masivas a Chile, o por el reemplazo de su cultura por una de origen europeo. Esta aseveración, sin embargo, no es casi en ningún caso producto del análisis, sino un axioma que tiene más que ver con la autoimagen de clase y étnica de los autores que con un análisis profundo de la información disponible. Y en este sentido reproducen un conjunto de discursos elaborados desde el siglo XIX (aunque con raíces en el XVII) que por distintas causas han presionado

muerto (de Certeau, 1999: 47-70). Hay una conceptualización de los fenómenos sociales y culturales que relacionamos a una matriz indígena y mestiza presentada en una continua desaparición y, sin embargo, una y otra vez, resurge. Blache y Dupey (2007) explican:

Gran parte de nuestros estudiosos entendía que el folklore comprendía aquellas manifestaciones desgajadas del contexto de la modernidad, producidas en un medio rural y que distinguían a un sector del pueblo categorizado como premoderno. Junto con esta operación cognitiva, que emplazaba al folklore como expresión residual, anterior a la modernidad, y arraigada a lo telúrico, se desarrollaba un sentimiento de nostalgia por tales manifestaciones que iba a estar asociado al pensamiento de los intelectuales. Nostalgia expresada por la mayor parte de quienes, por ese entonces, se ocupaban del folklore y se concebían a sí mismos como agentes cuya misión era rescatar determinadas expresiones con el objeto de describirlas, clasificarlas y preservarlas ante su supuesta desaparición inminente (Blache y Dupey, 2007: 301).

Estos conceptos progresivos de una linealidad unívoca y civilizatoria, como ya fundamentamos en la primera parte de la tesis, componen la política educativa a través de los diversos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, también se replican en discursos sociales más amplios y de circulación en el país. De este modo, se podría explicar el “rechazo” de los alumnos a los relatos tradicionales que se presentan como parte del mundo indígena pretérito y que, supuestamente, ya han perdido todo entramado narrativo contemporáneo. Por ejemplo, Maldonado (2017a) describe diversas situaciones donde los alumnos comparan las narraciones orientadas por los diseños curriculares con las que ellos conocen:

En aquella ocasión, antes de comenzar a leer “Monstruos argentinos”, de Nicolás Schuff, charlábamos sobre algunas historias relacionadas con las leyendas de los pueblos originarios, y Kevin nos cuenta que su tío pudo ver al Pomberito. Y Tobías, había intervenido diciendo que aquellas historias [las leyendas de los pueblos originarios], estaban revestidas de magia, diferentes de estas [las leyendas urbanas], que eran más creíbles, porque había personas que podían contar el haberlas visto (Maldonado, 2017a: 13).

Como ya hemos señalado la narración del Pomberito también está construida por una matriz indígena y mestiza. Sin embargo, Tobías las nombra como “aquellas historias” alojándolas en el pretérito que las ubican los diseños curriculares. Y, en cambio, las que llama “leyendas urbanas”, entre estas las de los seres sobrenaturales, son “más creíbles” porque se pueden haber vivido. Las de los “pueblos originarios” eran “mágicas” y, por eso, “poco creíbles”. Estas intervenciones de los alumnos

para alienar la indigenidad de la identidad colectiva de las provincias cuyanas o sus poblaciones, al menos durante la mayor parte de la historia local” (Escolar, 2014: 3).

ponen de relieve la tensión sobre cómo definir la *tradicción* que es el concepto base que estructura la definición de *relato tradicional*. Desde ya, desde un sustancialismo de estas identidades no podríamos reconocer su perduración pero, tampoco, desde perspectivas de una contingencia absoluta que las disocian de sus tradiciones selectivas (Williams, [1977] 2000) con el pasado de las culturas de los sectores populares. La noción de tradición que semantiza a los relatos tradicionales elimina la posibilidad de entender los de los seres sobrenaturales en su presente continuo. En este sentido, ingresarlos a la categoría de relatos “tradicionales”, “orales” o “folklóricos” (Álvarez, 2011; Blache y Magariños de Morentín, 1987; Palleiro, 2013; Palleiro y Fischman, 2009) podría traer algunos de los siguientes equívocos. Primero, que las ideas ligadas al concepto de tradición poseen sentidos de inmovilidad histórica que no se ajustan a los complejos modos de enunciación de múltiples tiempos y espacios de los relatos que ponen en juego los niños y jóvenes en correspondencia con diversas historias de migraciones familiares. A su vez, incluir los relatos en un genérico “pueblo” o “nación” introduciría un recorte que no se valida respecto de su conocimiento entre niños y jóvenes de ascendencias muy diversas (aunque compartan distintas tradiciones de una matriz que hemos llamado indígena y mestiza).

Lo anterior no significa que los relatos sobre seres sobrenaturales que narran los niños y jóvenes en espacios de educación formal y no formal, a propósito de clases de literatura o talleres de literatura, no compartan características de los llamados “relatos de tradición oral”. Señala Álvarez (2012) respecto de estos últimos:

En los relatos de tradición oral no existe la estabilidad de tiempo y espacio, se trata de textos que son producto de la creación colectiva y de la verbalización. Por tales razones, estos relatos no tienen un original, sino que son siempre múltiples versiones que se actualizan en función de la realidad de cada comunidad. Gracias a esta característica logran tener existencia propia y traspasar fronteras. En este sentido, los relatos sufren transformaciones que se expresan en que no existe una versión canónica de los mismos. Por el contrario, los relatos de tradición oral se caracterizan por presentarse bajo múltiples versiones, producto de los movimientos internos de las comunidades y los espacios territoriales por los que circulan. Así, los relatos se adaptan e incorporan rasgos propios de cada cultura, lo que les permite recrearse a través del tiempo y del espacio acomodándose a la forma de vida de las comunidades (Álvarez, 2012: 63-64).

No obstante, un análisis formal de las narraciones trae una serie de problemas a considerar. Si se reducen las estructuras narrativas a niveles mínimos y universales -como se hace a partir de los

modelos de Vladimir Propp [1928] (2001) y Algirdas Greimas [1966] (1987)¹³⁶- para describir *funciones* o *motivos* disociados de sus historicidades, no se estaría explicando la *totalidad* de estos relatos en términos del discurso social como ya hemos argumentado con Marc Angenot (2010; Angenot et al., 2002). Muchos trabajos folklóricos se orientan a descripciones de “relatos tradicionales” o “folklóricos” en un desplazamiento que podríamos asumir como la superposición entre el relato que reconstruye el investigador y los distintos modos de narrar de los sujetos como si el primero fuera de sus contextos de producción, y ahora enmarcado en las relaciones de circulación del saber académico, ya no lo transformarían. Así, se da continuidad a una concepción positivista en el análisis. A su vez, los trabajos sobre relatos tradicionales suelen hacer un tipo de equivalencia a “una cultura” desagregada de los complejos entramados sociales y culturales de toda la sociedad y, de modo más específico, de los sujetos que las narran en contextos particulares y con relaciones inmediatas de comunicación, pero, también, relaciones de clase y poder. De esta manera, la visión anacrónica sobre las clases populares rurales ha concebido a los relatos tradicionales como inmutables y desfasados de las transformaciones materiales y simbólicas contemporáneas.

El historiador Robert Darnton [1984] (2002) ha estudiado la circulación de los cuentos populares en la Francia del Antiguo Régimen a través de la indagación, en particular, de sus procesos de transmisión:

Sin duda los procesos de transmisión afectan los cuentos en forma distinta en diferentes culturas. Algunos elementos del folclor pueden resistir "la contaminación" al absorber más eficazmente que otros nuevo material. Pero las tradiciones orales parecen tercas y duraderas casi en todas partes entre los pueblos analfabetos. No se destruyen en su primera exposición al mundo de las letras. A pesar de la afirmación de Jack Goody de que una línea de alfabetismo atraviesa toda la historia, separando las culturas orales de las "escritas" o "impresas", parece que la narración del cuento tradicional puede florecer mucho después de iniciado el dominio de las letras escritas. Para los antropólogos y los folcloristas que han investigado el origen de los cuentos en los bosques, no hay nada extravagante en la idea de que los cuentistas campesinos a fines del siglo XIX en Francia se contaban

136 María Inés Palleiro explica que “en el plano compositivo, relacionado con la organización estructural del relato, el estudio de regularidades de la obra folklórica tuvo como uno de sus más destacados exponentes a Vladimir Propp” quien “se dedicó al reconocimiento de las unidades del relato folklórico en un nivel morfológico o formal” y señala que en “su *Morfología del Cuento* (1972), trabajó con un *corpus* de cuentos folklóricos [...] para identificar en él una serie finita de 31 unidades mínimas, a las que llamó ‘funciones’, que se repetían en distintos relatos” (Palleiro, 2014: 3-4). Este modelo sirvió para desarrollos como el de Greimas, “quien elaboró el llamado ‘modelo actancial’, sobre la base de las regularidades compositivas del cuento folklórico. Este esquema, desarrollado en la Semántica Estructural (1976), reduce todo relato a tres instancias básicas: una inicial de ‘ruptura del orden’, una de mediación constituida por las ‘pruebas’ que debe superar el héroe para lograr la instancia final de ‘restauración del orden’” (Palleiro, 2014: 4). No obstante, señala que “una vez identificadas las regularidades de tema, composición y estilo, los estudios folklóricos se abrieron al estudio de las variaciones. Los enfoques contextualistas de las Nuevas Perspectivas del Folklore marcaron un viraje decisivo hacia este estudio, con el auxilio de la Lingüística, la Teoría de la Comunicación y la Teoría Literaria” (Palleiro, 2014: 4).

historias de la misma manera que sus antepasados lo habían hecho en el siglo anterior o mucho antes (Darnton, [1984] 2002: 27-28).

Este análisis de Darnton nos permite señalar (sin asumir todas sus implicancias) la perdurabilidad de los relatos orales, inclusive, en contextos de creciente poder de la letra escrita y la expansión de la alfabetización. Es evidente, que en contra de las nociones que suponen una reproducción completa e inmediata del Estado secular y moderno, los relatos orales han perdurado en las culturas de los sectores populares, inclusive, en sus sentidos más intransigentes respecto de lo lo sagrado, lo sobrenatural, lo cósmico. El “dominio de las letras escritas” no los han agotado: estos relatos aparecen en el cotidiano de la institución considerada históricamente responsable de reproducir la ideología del Estado. No obstante, tenemos que reformular la noción de *contar historias* de “la misma manera que los antepasados lo habían hecho anteriormente y durante siglos”. Lo que notamos es que *la tradición* en tanto narraciones que perduran (y mucho más en regímenes sociales cada vez más volátiles, frágiles y alterables) está fundada en su posibilidad de seguir narrando en nuevos contextos, es decir, en la posibilidad que tiene el Pomberito de sobrevivir al traspaso de su refugio en lo profundo del monte (ahora en proceso de desforestación y ampliación de la frontera agrícola) a los exiguos lugares oscuros o abandonados que deja una ciudad siempre en crecimiento. Así, abandona el tabaco y pide marihuana y ya no solo es visto sino grabado en filmaciones que circulan por *Youtube* o en cadenas de *WhatsApp*.

No podemos inscribir los relatos sobre seres sobrenaturales en oralidades pre-modernas. Héctor Andreani (2014), en su estudio sobre las comunidades campesinas, los relatos del zorro y la lengua quichua en Santiago del Estero, especifica el problema de entenderlos como “entidades narrativas plenas (casi autónomas)” sin observar que hay “todo un campo de fuerzas actuando simultáneamente”, y que, por ello, hay “múltiples *discursos alternos del zorro*”; como también ocurre que para muchas personas son cuentos “especiales” y para otras personas no son “tan especiales”, por lo tanto son ubicados en un mismo grado de valor que cualquier chiste o anécdota (Andreani, 2014: 221-222). A su vez, estos relatos se auto referencian en realidades sociales cambiantes en donde el mismo monte del zorro está en peligro frente al avance del desmonte y frente al desplazamiento campesino forzado, de allí que la existencia de conflictos socioecológicos mayores se evidencie en ellos (Andreani, 2014: 214). De modo que el autor construye una investigación de estos relatos a partir de “un cuadro de condiciones materiales, redes de sentidos y conflictos sociohistóricos de las narraciones y las hablas

como producciones socioculturales situadas” (Andreani, 2014: 229). Estas hipótesis de Andreani nos permiten reingresar los relatos orales en toda la complejidad que se presentan en el contexto escolar y no cosificarlos en relatos escolares que no dan cuenta de su vida presente. Hay una “ilusión positivista” respecto de que el relato tradicional oral “verdadero” es el que ha sido sustraído de su espacio de enunciación (en nuestro caso, la misma oralidad e intercambio entre el docente y los alumnos) y presentado en su forma letrada como tipo textual ya consumado:

Comienzo con una obviedad: ninguno de los [relatos] expuestos en este libro ha sido emitido en un ambiente “natural” de narración. Alguien puede objetarme que, entonces, no son cuentos “verdaderos”. Vale aclarar que los cuentos “verdaderos” no existen: solo cobran vida cuando hay una interacción entre (por lo menos) dos personas. Esas interacciones siempre varían, al igual que las personas [...], los roles asignados y las relaciones de poder establecidas [...] Nunca los relatos recolectados serán cuentos “verídicos” (Andreani, 2014: 212)

En este tipo de investigación no hay una disociación entre los relatos y quienes los relatan, a diferencia de las que se fundamentan en principios positivistas que suponen “ambientes naturales” y “cuentos verdaderos”. En nuestro caso, por ejemplo, el estudio de los relatos sobre seres sobrenaturales en contextos educativos, se establece dentro de todo el *continuum discursivo* de los niños y jóvenes, es decir, no es posible recortar las historias del Lobisón y el miedo que le produce a un alumno caminar cerca del baldío donde de noche dicen haberlo visto o escuchado, de otras historias como las que se leen en las *creepypastas* o de aquellos relatos barriales, que también circulan en diarios o programas de televisión, replicándose en las redes sociales. En el año 2011, por ejemplo, circuló el relato ominoso de “la Trafic blanca” (que luego volvió a repetirse en otros años), así hubo varios días seguidos en que los alumnos “no hablaban de otra cosa” sino de la Trafic que recorría los barrios secuestrando niños que luego aparecían muertos en baldíos, con extraños cortes, y que mediante la autopsia se descubría que habían sido vaciados de todos sus órganos. Es en el *baldío* donde aparece el Lobisón o los cuerpos de los niños muertos. Historias que, muchas veces, se agrupan en el término escolar de “leyendas urbanas” y que, generalmente, los alumnos encuentran más convincentes que las llamadas “tradicionales”. Por otro lado, vale observar, que sería un error metodológico aplicar criterios de “rigurosidad” y “comprobación” a los “hechos” (aunque, tristemente, tampoco es extraño que aparezca en un barrio el cuerpo de niño muerto en un baldío) ya que la fuerza narrativa no está exenta de una estructura de sentimiento que se presenta como el valor de los mismos en las implicancias socioculturales de estos miedos que, efectivamente, son “comprobables” y “verdaderos” porque reponen una sensibilidad de

época, una concepción del tejido social, modos de entender el mundo, de “protegerse”, de dar cuenta de incertidumbres.

En suma, un análisis de los relatos sobre seres sobrenaturales en contextos educativos, incluye detenerse en los procesos sociales y culturales más generales, que nos permitan entender sus variaciones. En este sentido, María Inés Palleiro (2013) en su estudio de los relatos sobre las damas fantasmas da cuenta de sus transformaciones desde la posdictadura:

Desde de la caída del último gobierno militar de la Argentina [...] los relatos sobre damas fantasmas comenzaron a ganar espacio en colecciones de narrativa tradicional argentina, junto con tópicos como narrativas OVNI, relatos sobre reencarnaciones y otros temas esotéricos como la comunicación con los muertos. Algunos de estos tópicos, relacionados con la cultura *New Age*, fueron también documentados por Valk (2006) como motivos recurrentes en la narrativa tradicional estonia, luego del advenimiento del gobierno democrático de ese país. Los mismos tópicos se encuentran en los archivos más recientes de narrativa tradicional argentina, publicados luego del retorno de la democracia. En el contexto de estos cambios políticos y culturales en Argentina y en el mundo, la cultura *New Age* fue ganando posiciones hacia fines de los años ochenta, y la cultura hispanocatólica comenzó a compartir el horizonte de creencias en lo sobrenatural con otros modelos cosmovisionales (Palleiro, 2013: 3).

Esto no significa que los relatos tradicionales u orales no existan más. El caso de los seres sobrenaturales muestra su vitalidad. No obstante, como explica Palleiro en relación a los relatos de damas fantasmas, ya no pueden ser enmarcados en las culturas rurales sino en el contexto de “los cambios políticos y culturales en Argentina y en el mundo” y donde “la cultura hispanocatólica comenzó a compartir el horizonte de creencias en lo sobrenatural con otros modelos cosmovisionales”. Nuevamente, encontramos el complejo cruce entre lo que mayoritariamente se ha caracterizado como culturas populares (que nosotros no relacionamos unívocamente a la cultura hispanocatólica, sino además a la cultura indoamericana) y cultura de masas (que Palleiro nombra como la “cultura *New Age*”). Es en el contexto escolar, y en el marco de una investigación didáctica de perspectiva etnográfica, que Manuela López Corral (2012, 2016) observa estas transformaciones narrativas y, en particular, ha avanzado en pensarlas en el marco de la enseñanza de la literatura. En un estudio de caso en la Escuela Secundaria N° 56 de la ciudad de La Plata, en donde López Corral estaba a cargo de un primer año de la asignatura Prácticas del Lenguaje, señala la serie de relatos continuos entre el Lobisón y Hello Kitty en un análisis particularizado de los escritos de los alumnos:

Entre las producciones aparecieron relatos como “la mancha de café”, las historias de “el lobisón” y “el pomberito”, pero también una muy particular que atribuía al personaje decorativo para nenas, Hello Kitty, una

historia que explicaba su procedencia, es decir, le inventaba un mito de origen que recurría a tópicos del gótico. Este tipo de historias tan disímiles son agrupadas en la web bajo la denominación “creepypasta” (López Corral, 2016: 66-67).

Por último, una revisión de los modos de entender la leyenda, el mito y los relatos tradicionales es posible a partir de una idea de narración más compleja, que no la considere solamente en sus recursos formales (si bien es importante como hemos venido haciendo en tanto precisar sus tópicos, recursos estilísticos, modos de circulación material, etc.), sino principalmente como un modo de entender lo real (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006). Y ese modo de entender lo real, en el caso de los relatos sobre seres sobrenaturales, es parte de una experiencia cosmológica (Semán, 2006). Este orden de lo sagrado se hace más evidente aún en las historias sobre santos como parte del repertorio narrativo que se releva en el cotidiano escolar. Por ejemplo, en el ya citado registro de Silvia Astrada efectuado en un tercer año de la Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” de la localidad de Berazategui, además de nombrar al Pomberito, al Lobisón y al Yasí Yateré, se nombra a San La Muerte. Uno de los alumnos dice “yo lo tengo en mi casa, si vos mentís él no te va a querer” y “también estuvo muchos años en prisión, así que te lleva a la prisión”. Estas intervenciones, desde ya, no son fáciles de recuperar en el trabajo docente, más aún cuando lo mítico en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires se reduce a historias infantilizadas y anacrónicas y, en cambio, en el cotidiano escolar, encontramos a un alumno que habla de la muerte, de la cárcel, de divinidades duales, de una concepción cosmológica y de un mundo narrativo poco o nada conocido.

En otro registro, realizado por Emilia Ferreyra en el año 2007¹³⁷, en un primer año de la materia Prácticas del Lenguaje en la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” de la ciudad de La Plata, relevamos esta emergencia de los santos populares en el contexto de la enseñanza de mitos y leyendas, como el caso del Gauchito Gil:

Estaban en plena relectura de “La leyenda del Gauchito Gil” cuando irrumpí en la clase. Escuché lo que quedaba hasta su final. Luego, sin darle tiempo a nada a la profesora, una alumna que la clase anterior había intentado participar sin éxito, se le acercó y le extendió un libro traído de su casa. Supe que se llama Dalma por el intercambio que tuvo con la profesora. Dalma reclamaba saber qué estaba mal en su libro, que no decía exactamente lo mismo que la leyenda que acababan de leer. Las historias que se narraban eran muy diferentes aunque compartían los puntos centrales. Tampoco entendía por qué minutos antes la profesora había dicho que bien podía pensarse en la historia como un cuento fantástico. Desde esta instancia comienza a escucharse un

137 Este registro fue elaborado en el marco de las observaciones que efectúan los estudiantes de la materia Didáctica de la lengua y la literatura I del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), como parte de sus actividades de formación.

murmullo bien bajo entre chicos que están sentados cerca mío. Apenas puedo distinguir que se quedaron pensando en eso de que el Gauchito Gil pudiera ser un cuento fantástico como los que habían leído en el año. Con ese panorama, la docente no tuvo más remedio que aclarar un poco el panorama y admitir que no existe una única versión para las leyendas ya que la principal vía de transmisión era la oralidad y como tal, nunca iba a ser exacta. También dedicó un tiempo a explicar que tanto mitos como leyendas no tienen un autor, conocido sino que forman parte de la tradición de una cultura.

La docente reingresa la historia del Gauchito Gil en conceptos narratológicos y en variaciones de una historia. Los alumnos no lo conciben como una ficción, tal como anteriormente lo explicamos en otros casos, y esto crea una situación tensa con los estudiantes frente a la enseñanza de qué podría considerarse un “cuento fantástico”:

Federico (otro compañero), no pide la palabra ni espera su turno. Cuenta sin muchos rodeos que en su casa todos son creyentes del Gauchito Gil y que su papá le contó la versión que se la transmitió su abuelo en la mismísima Corrientes. Expuso que no estaba para nada de acuerdo con que la profesora tildase de “cuento fantástico” a esa historia, ya que realmente había acontecido y los milagros ocurren. Contó por qué el Gauchito es seguido por tanta gente, haciendo alusión a que allá por Corrientes circula la idea de que ese gauchito era como un Robin Hood pero de acá. Así dio lugar a otras tantas voces que se sumaban a la idea de que la historia no podía ser cuento, que todos conocían o habían visto alguna vez alguna casita roja con su imagen y que por algo era tan conocido. Federico, de remate, también cuestionó que se hable de leyenda cuando para muchos es un santo.

Evidentemente, estos relatos de orden sagrado ingresan constantemente al aula, en particular, en el contexto de la enseñanza de la literatura (sobre todo a propósito de temas como mito, leyenda, fantástico, terror y maravilloso) pero tensan los sentidos seculares y modernos de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores¹³⁸. Es tal la imposibilidad de trabajar con estos relatos que la misma “literatura” que se constituye formalmente en órdenes cosmológicos es relativizada en su enseñanza en una atención por las formas, tópicos, personajes y voces (tal como se presenta en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria que ya hemos analizado). De igual manera relevamos en distintos registros escolares respecto de la enseñanza de géneros como el realismo mágico o lo real maravilloso (para nombrar otros

138 El registro de Emilia Ferreyra que es citado *in extenso* en el Anexo de la tesis solo corresponde a la clase objeto de nuestro análisis. En otro registro de Ferreyra también aparecen entre los relatos del Gauchito Gil, debates en torno a las variaciones del español y, además, a la lengua guaraní que algunos alumnos conocen y que utilizan para explicar cuestiones relativas al santo. No abordamos esta vacancia de las relaciones lengua y literatura, en particular con las lenguas indígenas, porque excede los fines de la presente investigación. No obstante, estos relatos que estamos analizando deben completarse, necesariamente, con una serie de problemas relacionados a la enseñanza de la lengua que permitan resolidarizar los objetos de enseñanza lengua y literatura que desde la década de los noventa han sido fragmentados y atomizados por las orientaciones didácticas asumidas por las políticas educativas (Cuesta, 2011).

que no sean los mitos y leyendas), un intento de ingresarlos en lógicas y formas distintas a las originales.

Esto no significa que la narratología no sea un recurso útil si es reconceptualizada desde un marco social y cultural, pero es necesario explicitar que en este tipo de relatos no se trata de una cuestión de formas universales sino de un modo de concebir el universo y las relaciones humanas de manera cosmológica, holista y relacional (Semán, 2006), que se concreta a su vez en formas históricas particulares, que necesitan otro tipo de abordaje que incluya, como ya se realiza en muchos trabajos docentes (Bernasconi, 2017; López Corral, 2012, 2016; Maldonado, 2017b; Massarella, 2017; Provenzano, 2015, 2016b), el hecho de dar lugar a las voces y los sentidos de los alumnos para articularlos (no excluirlos) con los saberes disciplinares.

De hecho, lo que hoy se revela como dominancia ideológica de los discursos educacionales sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores con sus saberes pedagógicos (y, en ese sentido, es más que difícil desde el propio trabajo docente proponer otros modos de enseñanza) son concepciones secularizadas que direccionan unilinealmente a los valores de la Modernidad que presentan como metasociales. Sin embargo, existe como recurrencia del trabajo docente el intento de hacer ingresar relatos sobre seres sobrenaturales, los santos, los gualichos, los brujos, los fantasmas, o tratan sobre el juego de la copa, el Charly Charly, entre muchos otros, que exigen sistematizaciones y análisis específicos para pensarlos como objetos de enseñanza. Es decir, que al trabajar con géneros que apelan, referencian o remiten a concepciones cosmológicas se impone un desplazamiento didáctico inevitable si realmente se persigue articular la enseñanza de la literatura con dichos relatos, las lecturas que efectúan los estudiantes, además, si se busca dar cuenta de nociones como las de “mito” o “relato oral” en sus usos contemporáneos y concretos que emergen en el aula.

4.4. El problema de la enseñanza de los géneros fantástico y realista en el cotidiano escolar: culturas populares, de masas y el terror criollo

En nuestro trabajo de campo a raíz de las lecturas de un cuento clásico de la literatura rioplatense, “El almohadón de pluma” [1907] (2002)¹³⁹ de Horacio Quiroga, hemos relevado que varios alumnos suelen

139 “El almohadón de plumas” fue publicado en *Caras y Caretas* el 13 de julio de 1907. Posteriormente, en su publicación en el libro *Cuentos de amor, de locura y de muerte* [1917] (2002), Quiroga cambió el nombre eliminando el plural de pluma (Oléa Franco, 2008: 481). Esta última nominación como “El almohadón de pluma” es la que sigue la presente tesis.

interpretarlo efectuando un desplazamiento en relación al modo en que fue entendido tradicionalmente por la crítica literaria. El cuento, que ha sido caracterizado mayormente por sus usos góticos o fantásticos (Olea Franco, 2008), es leído por dichos estudiantes dentro de un orden realista. En diversos registros tomados por docentes de los niveles educativos primario y secundario -posteriormente tomamos un caso para analizarlo en detalle-, pero mayoritariamente en el relevamiento a través de diálogos realizados en nuestra trayectoria en la formación docente y en nuestras propias clases de literatura, encontramos que luego de leer el cuento en clase y frente a la pregunta sobre a qué género responde, algunos estudiantes contestan con seguridad: *realista*.

¿Cómo explicar, entonces, que un cuento que es categorizado por las producciones teórico literarias retomadas por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores como fantástico sea leído en otra clave?¹⁴⁰ Ya que también se trata de una tipificación convalidada por los documentos curriculares¹⁴¹ que venimos analizando. Los alumnos suelen responder que su final posee una explicación natural, es decir, del orden de lo real. No porque haya una explicación más o menos racional (la muerte de Alicia posee *una* causa), sino porque el parásito de proporciones enormes que le ha chupado la sangre hasta matarla existe realmente. En palabras de los alumnos: *es realista porque puede ser real*¹⁴².

Aclaremos, a su vez, que en algunos registros docentes se lo encuentra citado en su título original, esta confusión se origina porque distintas antologías, manuales y artículos siguen utilizándolo.

140 Por ejemplo, Valeria Sardi (2010) homologa a Poe con Quiroga sin la necesidad de especificar las particularidades de sus producciones y asume que sus lecturas producirían “la apropiación” de los alumnos de los “saberes literarios” (Sardi, 2010: 88). Difícilmente la apropiación de saberes literarios por parte de los alumnos se dé en una interpretación espontánea que los reponga linealmente. Las interpretaciones de los alumnos tienen hiatos con el texto (o con las lecturas canónicas de los textos) que son una de las preocupaciones principales de la didáctica, es decir, los modos concretos de la lectura. Sardi, a su vez, sostiene, a diferencia de lo que venimos analizando, que cuentos como “El almohadón de pluma” se explican por el extrañamiento o la lejanía que producen con el cotidiano de los alumnos: “estos relatos acercan un universo imaginario exótico, desconocido, extraño al mundo cotidiano y familiar de nuestros alumnos. A su vez, dan cuenta de mundos ajenos donde los límites de la naturaleza y la vida en comunidad se transgreden” (Sardi, 2010: 68). Tal como ahora desarrollamos las lecturas de los alumnos sobre el cuento que hemos registrado van hacia otros sentidos.

141 En el diverso material curricular de la provincia de Buenos Aires encontramos o bien una catalogación sin más trámite del cuento como “ciencia ficción o fantástico”, a manera de una concepción de los géneros en clave universal tal como se expresa en las Orientaciones para el abordaje curricular de lengua en tercer ciclo del EGB (2003); o bien un debate respecto de si se inscribe o no en el “género fantástico” en cuanto respondería, o no, a la definición de fantástico basada en la noción de *vacilación* de Tzvetan Todorov (1980), como se aprecia, en Orientaciones Didácticas para el 2do Ciclo Educación Primaria (2012). Ambos documentos son recuperados de: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas>.

142 Soledad Quereilhac (2010, 2015) ha avanzado en algunas revisiones sobre la obra de Horacio Quiroga, y en particular sobre “El almohadón de pluma” [1907] (2002), que nos aportan otro análisis para comprender las lecturas de los alumnos y, asimismo, para la reformulación de los problemas de la enseñanza de la literatura al abreviar en nuevos estudios literarios que propongan marcos interpretativos que reintroduzcan las complejas relaciones literatura/sociedad. En particular, nos permite explicar por qué muchos docentes hablan de “El almohadón de pluma” como un “hit escolar” o “este no falla con los alumnos” ya que tendría algunos rasgos particulares a destacar. En primer lugar, Quiroga da cuenta de recursos del ominoso, el fantástico y el gótico (que ya son parte de una circulación social muy amplia a partir de la cultura de masas y,

De esta manera, descubrimos una recurrencia en el cotidiano escolar sobre un modo de leer “El almohadón de pluma” que ha sido invisibilizado en los trabajos sobre su lectura en contextos educativos. Si, volviendo a Rockwell (2009), hablamos de una historia documentada y otra no documentada de la escuela, las lecturas efectivas de los alumnos se presentan como la no documentada, como ya lo venimos argumentando. Es decir, la visión de la escuela “desde arriba” y “desde afuera” de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores se revela, también, en propuestas didácticas que no recuperan el cotidiano escolar en sus formulaciones y, por lo tanto, sus jerarquizaciones de los problemas de la enseñanza de los géneros literarios, la estética de un autor o de un cuento en particular, resultan en gran medida especulativos.

“El almohadón de pluma” es un cuento con una larga trayectoria en el canon escolar, en la producción curricular, en las historias de la literatura argentina, en los debates teórico literarios, en su circulación a través de fascículos y manuales, en su referencia como uno de los más utilizados por los maestros y profesores (Olea Franco, 2008; Quereilhac, 2010; Sardi, 2010; Sarlo, 1992). Existe, por lo tanto, una amplia producción a observar para dar cuenta de un modo reiterado respecto de su tratamiento. Como hemos explicado en la primera parte de la presente tesis, las perspectivas

por lo tanto, los alumnos rápidamente los reconocen) e introduce un horizonte de sentidos que no están alejados de las intervenciones de los alumnos en cuanto modos de entender el mundo tanto por sus tópicos -los seres sobrenaturales, por ejemplo, ya que en sus cuentos no solo está la imaginería gótica de los vampiros, el doble o los demonios sino que, además, se halla el repertorio narrativo que los estudiantes narran desde el mismo parásito que se describe en “El almohadón de pluma” a todos los seres sobrenaturales citados como “El Lobisón” [1906] (2003) o “El yaciyateré” [1917] (2003)- como por una concepción cosmológica (Semán, 2006). Pero, además, como señala Quereilhac, Quiroga trabaja sobre imaginarios provenientes del periodismo, las revistas de divulgación científica y los avances tecnológicos que mezclan órdenes de lo mágico, del ocultismo, de las ciencias ocultas: “El amplio espectro de enunciados sociales incorporados (de la ciencia, la magia, el ocultismo, el periodismo) y las ilustraciones que en muchos casos complementaban los relatos, se fusionaron en lo fantástico en una irreversible operación de préstamo, subversión y reescritura, que dio como resultado un universo ficticio vinculado, no obstante, a posibles sucesos en una Buenos Aires ‘real’. Se trató, en resumen, de la invención de un original ideograma que explotó la potencialidad fantástica con que estos tópicos impactaban en la sensibilidad de la época [...] coincidencia entre los argumentos de muchos de estos relatos fantásticos y los artículos periodísticos que divulgaban ‘casos raros’ y episodios curiosos de las ciencias en *Caras y Caretas*, *La Prensa* y *La Nación*, pero también en revistas del espiritualismo ocultista como *Constancia* y *Philadelphia* [...] me interesa analizar cómo dos tipos de discurso -el literario, el periodístico- arribaron a nudos imaginarios comunes y a perspectivas que tendían a ‘maravillar’ el acontecimiento novedoso en materia científica, guiados ambos por una misma ‘estructura de sentimiento’ respecto de qué era lo científico en la época. En ambas zonas de la cultura de entresiglos es posible rastrear las formas de una imaginación científica, esto es, la construcción de imágenes, expectativas y sueños sobre los alcances del desarrollo de las ciencias en la sociedad” (Quereilhac, 2015: 35). En este sentido, la imaginería de algunos cuentos de Quiroga (la secuencia de oxímoron espiritual/material, ciencia/magia, racionalidad/irracionalidad, etc.) no es ajena a las lecturas de varios alumnos donde lo cosmológico (Semán, 2006) se introduce en retóricas racionalistas o científicas. Carolina Cuesta (2006) ha estudiado interpretaciones de textos literarios de alumnos que cruzan historias de fantasmas y ciencia que, en ese entonces, poseían como cita de autoridad a documentales y programas del Canal Infinito. Así, por ejemplo, un joven asegura que “Continuidad de los parques” (1964) de Julio Cortázar es real porque cuenta la historia de un fantasma, pues así entendía a un hombre que lee su propia muerte, y que la existencia de los espectros es un hecho comprobado tal como lo había visto en la televisión. Más específicamente en programas que divulgaban las investigaciones científicas al respecto efectuadas en universidades norteamericanas. En relación a la fascinación de Quiroga por las imaginerías técnicas y científicas de la época, cf. Sarlo, 1992.

dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores omiten los modos concretos de leer literatura en la escuela porque sus presupuestos críticos y teóricos se basan en proyecciones de lectores modélicos. La lectura como manera de interpretación de los textos se entiende como previa a ellos, cuestión que igualmente no inhabilita, tal como muestra el mismo Chartier (1995, 1996, 1999; Chartier y Cavallo, 1998), un análisis formal del texto y el libro para poder entender los modos en que operan formalmente esas lecturas. El problema es la pretensión universalista de pensar las relaciones que poseen determinados intelectuales con los textos como si fuera la única relación histórica y social posible (Chartier en Bourdieu, 2010a: 254). La lectura naturalizada en su pretensión universalista puede ser entendida además como parte de un dispositivo de la cultura letrada que ha establecido una distinción entre los usos oficiales de la lengua y los usos populares. Esta diglosia se funda no solo en la defensa de una norma lingüística sino también de una norma cultural (Rama, [1984] 1998: 81–82) que opera, asimismo, en la enseñanza escolar que ha determinado que ciertos valores supuestamente “universales” deben ser enseñados a las clases populares (Rockwell, 2012).

Consideramos que en estas lecturas de los alumnos hay unas matrices culturales que sin sobredeterminar completamente sus intervenciones son orientadoras de sus mundos de sentidos. Cuesta (2006) ha estudiado lecturas de niños y jóvenes en contextos educativos que interpretan textos literarios no respetando lo supuestamente esperable por un género, por ejemplo, cuentos fantásticos o maravillosos con presencia de fantasmas que devendrían en “realistas” porque los fantasmas, según estos alumnos, existen. Estas lecturas dan cuenta de unos modos de las culturas populares -ya desarrollados en profundidad en apartados anteriores de la tesis- donde son centrales concepciones que arman un *continuum* de lo que desde una visión secularizada definiríamos (y separaríamos) como lo cotidiano y lo sobrenatural. Y que siguiendo a Semán (2006), ya hemos explicado como cosmológicas porque no hacen distinciones particulares entre esos dos órdenes. Asimismo, si bien esta concepción cosmológica puede extenderse a una diversidad de discursos y prácticas de orden diverso y orígenes disímiles, nos interesan en particular, tal como puede ser el caso del parásito de las aves que aparece en el cuento de Quiroga, aquellas que remiten a un mundo criollo de matriz indígena y rural donde los relatos de seres sobrenaturales son centrales de un repertorio narrativo que se vive como experiencia y creencia.

Las lecturas que realizan los alumnos del cuento “El almohadón de pluma” de Horacio Quiroga indican ya una vacancia en la investigación literaria en sí que nos lleva a formular nuevas herramientas críticas y teóricas para explicar el cotidiano escolar y repensar los problemas de la enseñanza de la

literatura. En particular, a partir de las lecturas del cuento que efectúan los alumnos como una zona del “terror criollo”. En la Escuela Secundaria N° 76, una escuela rural de Abasto, localidad de la periferia de la ciudad de La Plata, en donde desarrollamos por unos meses del año 2009 un taller de lectura y escritura en el marco del programa “Patios Abiertos” coordinado por Mariana Provenzano, habíamos leído en voz alta para un grupo de doce niños -de edades que iban de los nueve a los catorce años-, “El almohadón de pluma”. Así, al leer en voz alta el final del cuento: “Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma” (Quiroga, [1907] 2002: 66), todos parecían conocer a “estos parásitos de ave”. No había nada “hiperbólico”, ni “fantástico”, ni “ficcional”, ni “irreal” a señalar. Los chicos contaron, en cambio, distintas anécdotas que conocían de estos mismos parásitos. Enzo, por ejemplo, que tenía doce años, fue quien más contó sobre sus peligros. Él vivía cerca de la escuela donde sus padres trabajan en las quintas de la zona; su familia era de Entre Ríos y por entonces convivía con un primo de la misma provincia, de catorce años, que también concurría al taller. Enzo con el asentimiento de su primo que iba agregando algunos detalles nos explicó que esos parásitos son muy comunes en el campo y que un tío entrerriano casi muere por las mismas causas¹⁴³.

En un registro realizado por Verónica Scherencov en el año 2015, en un curso de Prácticas del Lenguaje de un segundo año del turno tarde, en la Escuela Secundaria N° 5¹⁴⁴ ubicada en el barrio de Tolosa de la ciudad La Plata, que recibe alumnos de barrios de la periferia de la zona se documentan las siguientes intervenciones de los alumnos:

143 A diferencia de lo señalado por la producción didáctica citada que relaciona “El almohadón de pluma” [1907] (2002) a lo “extraño”, lo “lejano”, lo “insólito”, Quereilhac señala, en cambio, su construcción deliberadamente verista, inserta en la vida cotidiana, de un ominoso que está en el “más acá” y no en el “más allá”. En este mecanismo podrían residir algunos efectos de la recepción del cuento en el contexto escolar ya que es uno de los más gustados, hace décadas, por los alumnos y docentes. En este sentido, no es que los estudios narratológicos no puedan aportarnos explicaciones sobre funcionamientos importantes de los relatos, sino que debemos reingresarlos a la consideración de que las formas son históricas y sociales. Estas formas que logra Quiroga, y que Quereilhac define como un “ideologema narrativo de lo secular-maravillado” (Quereilhac, 2010: 328), no pueden disociarse de sentidos sobre los seres sobrenaturales que no son los que Todorov explica como “las leyes del mundo” (Todorov, 1980:18) como si fueran monolíticas y el lector fuera, siempre, el mismo sujeto liberal con las mismas convicciones seculares y racionalistas sobre qué es real y qué no, sobre qué vacilar y sobre qué no.

144 El registro fue realizado por Verónica Scherencov en el año 2015 para la aprobación del curso “Problemas actuales de la Didáctica de la literatura” del Ciclo de Formación Docente del Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, implementado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y que dictamos en la FaHCE-UNLP. En el registro que reproducimos en el Anexo de la tesis respetamos la nomenclatura institucional del año en que la docente lo elaboró: Escuela Secundaria Básica N° 5.

Me puse a investigar sobre el cuento, su origen y adaptaciones y es así como doy con algunos cortos sobre el cuento que bajé de youtube “El almohadón de plumas” (adaptación del cuento a video) y la historieta de Adolfo Bayúgar, además del artículo periodístico “Un caso raro” del diario La Prensa de 1880, en el que se inspiró Horacio Quiroga para realizar el cuento.

Con todo el material reunido ingreso al aula y conversamos un rato hasta que se puede comenzar algo parecido a una clase. Me refiero con esto a la forma de actuar del curso, que detallé en la escena, ese bullicio y hablar unos sobre otros, constante. Les pregunto: “¿Alguien leyó ‘El almohadón de plumas’?”, más de la mitad me responde que ya lo leyeron en otra escuela y cómo lo analizaron.

Invito entonces a que lo cuenten a los compañeros que no lo leyeron y sucedió que todos comenzaron a contarlo y a corregirse entre ellos y a dar detalles que creyeron haber olvidado. Aprovechando el entusiasmo realizamos una lectura grupal. Les comento el artículo periodístico donde se inspiró Horacio Quiroga para crear el cuento, se los leo y comienzan a decir:

Alumna Ludmila: –Profe, yo tengo un almohadón de plumas... esta noche lo miro bien antes de dormir.

Alumno Josué: –Profe, es un bichito que se cría en las gallinas, me contó mi abuela que existe.

Alumno Rodrigo: –En el campo eso pasa todo el tiempo, siempre aparece algo raro... (en alusión al título del artículo periodístico), yo que crío caballos en el campo sé lo que le digo.

Profe: -¿Tu familia cría caballos?

Alumno Rodrigo: -Sí, por eso faltó tanto, vivo re lejos...

Josué toma el cuento y lo trastocó de fantástico a realista para él era una lectura totalmente natural, ese bicho existía. Rodrigo lo cree posible porque en el campo suceden cosas raras todo el tiempo.

Josué, uno de los alumnos, afirma que es “un bichito que se cría en las gallinas, me contó mi abuela que existe” y Rodrigo, otro alumno, explica que “en el campo eso pasa todo el tiempo, siempre aparece algo raro [...] que crío caballos en el campo sé lo que le digo”. Este tipo de “lecturas realistas” de “El almohadón de pluma” tiene, por tanto, sus propias citas de autoridad: “me contó mi abuela que existe”, “sé lo que digo”. Es decir, por un lado, son los relatos de los mayores que se consideran autorizados sobre el tema (como ya hemos visto respecto de los seres sobrenaturales como el Pomberito o el Lobisón) y, por otro, las experiencias personales que los comprueban. Verónica Scherencov explica que “Josué toma el cuento y lo trastocó de fantástico a realista para él era una lectura totalmente natural, ese bicho existía”. Esta clave de lectura (Ginzburg, [1976] 1999) la descubrimos fuertemente extendida entre niños y jóvenes en contextos educativos, principalmente, entre aquellos pertenecientes a sectores populares, aunque no exclusivamente en ellos.

Para avanzar en el estudio de esta clave de lectura traemos un análisis particularizado que realizamos en el año 2017 en la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” de la ciudad de La Plata. Se trata de un curso de sexto año con especialidad electromecánica, modalidad elegida mayormente por varones como era el caso de este grupo en el que todos lo eran. Nos interesa, en especial, indagar una

consigna de escritura porque consideramos que estos escritos, y aún más los comentarios que se produjeron acerca de ellos, permiten realizar una serie de generalizaciones sobre otros escritos e intervenciones de alumnos. No los suponemos “arquetípicos” sino que presentan rasgos recurrentes a considerar.

En este curso estábamos trabajando con el canto VII del *Martín Fierro* cuando, luego de la pelea entre Fierro y el Moreno que da muerte al último, leímos en voz alta los siguientes versos: “Después supe que al finao / Ni siquiera lo velaron, / y retobao en un cuero / Sin resarle lo enterraron. / Y dicen que dende entonces / Cuando es la noche serena / suele verse una luz mala / como de alma que anda en pena” (Hernández, [1872] 1971: 212).

Un alumno, que suele pasar los veranos en el campo del abuelo, comentó que sabía qué era la Luz Mala: eran huesos de vaca que por una descomposición particular lograban un resplandor nocturno. Su primera explicación no respondía a la dada en el poema: la Luz Mala es el alma en pena de un muerto no sepultado. Varios compañeros concordaron y uno mencionó el fósforo de la osamenta. Sin embargo, el primer alumno prosiguió con sus conocimientos en el tema: este resplandor extraño era el motivo por el cual los fantasmas se acercaban al lugar. Es decir, en vez de reducir el acto de la Luz Mala al efecto del fósforo de los huesos de la vaca, como se suele explicar desde perspectivas científicas para desestimar la explicación fantasmal, las razones científicas reforzaban la narración originaria. El resto de los alumnos -menos uno- coincidieron en esta explicación. Nos interesa, en particular, la intervención del estudiante porque explica un movimiento de retroalimentación entre las culturas populares y la cultura de masas: no hay negación de “lo científico” sino apropiación en un esquema que acepta tanto las explicaciones “naturales” y “sobrenaturales” como las “físicas” y “espirituales”. Se releva, por ejemplo, de manera muy generalizada con la enseñanza de la literatura fantástica, que los alumnos justifican la existencia de fantasmas a través de “los experimentos de las universidades norteamericanas” destinados a corroborar la “existencia real” de monstruos, fantasmas u otros seres, conocidos por los estudiantes a través de documentales, series y programas (Cuesta, 2006). A su vez, Semán (2006), ha explicado esta cualidad holística de algunos sectores de las clases populares argentinas que integran los órdenes físicos, morales y espirituales y no los compartimentan como en el pensamiento secular y liberal. En tal sentido, la cultura de masas proveería de unos discursos científicistas y racionalistas que se articulan con estas narraciones sobrenaturales de larga duración.

Este “comentario suelto” del alumno sobre la Luz Mala hubiera podido obviarse para continuar leyendo el poema. Nuestro trabajo docente, sin embargo, nos señaló que en esta intervención existía la posibilidad de detenerse para avanzar en algunos problemas de enseñanza planificados para ese año. En las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores se refuerza la idea reproductora de que los problemas de enseñanza se resuelven a través de la “actualización disciplinar” de los docentes. Por el contrario, optamos por una premisa metodológica distinta: en el trabajo docente realizado en el cotidiano escolar se pueden fundamentar los problemas de la investigación didáctica pues en ellos se expresan las recurrencias que admiten sus reconocimientos como problemas de la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2011). Uno de estos problemas, así fundamentado, es esta zona de la enseñanza de la literatura que podemos llamar *el hablar sobre el terror*. Muchos docentes reconocen que inclusive los grupos que se suelen denominar como “revoltosos”, “ruidosos”, “quilomberos”, o alguna otra adjetivación que se suele dar a los cursos donde se dificulta conseguir momentos prolongados de silencio y/o de habla fluida por parte del profesor o maestro, hay un recurso para lograr de inmediato una atención absoluta: saber introducir con precavido suspenso el tema del “otro mundo” y sus diversos cruces con “este mundo” (muertes, fantasmas, juego de la copa, el Diablo, gualichos, santos, seres sobrenaturales, entre otros). Casi inmediatamente se logra un silencio que parece incompatible con el “griterío” previo, los insultos, las carcajadas, el ruido. Si alguno de los alumnos quisiera hablar o interrumpir mientras otro relata una experiencia directa con este otro mundo (por ejemplo, la visita de un familiar muerto en forma fantasmal) hará que el resto de la clase lo calle de manera rotunda y conminatoria. En este tipo de instancia de intercambios estábamos con los estudiantes, luego de que la Luz Mala nos llevara a otros temas de este orden, cuando se les propuso que escribieran algunos de esos relatos que circularon oralmente en el aula. De esta propuesta surgieron quince escritos que narraban una situación que, de alguna manera precaria pero seguramente sin otro mejor atributo, relacionábamos en aquel entonces a “historias de terror” o “historias sobrenaturales”.

En estos escritos y en las charlas que tuvimos a partir de ellos con los alumnos podemos sistematizar las siguientes recurrencias que validan mayoritariamente lo que hemos venido relevando y señalando de nuestro trabajo de campo. Puntualizamos algunos elementos importantes a considerar. Primero, las referencias a unos espacios como los característicos del terror: el campo o la zona periurbana en cuanto propicia para ingresar el contacto con el mundo sobrenatural; también pueden ser otros espacios que prolongan la primera red de sentidos: casas abandonadas, un baldío, un arroyo, un

cañaveral, una fábrica fundida, etc. Generalmente, respecto del campo es una “historia que se escuchó”, mientras la del barrio es una “historia que se vivió”. Podemos, sin embargo, observar que los espacios barriales privilegiados son, justamente, los que aún poseen un residuo rural ya que es donde todavía existen algunos descampados, potreros, abundan los caballos y las gallinas, etc. Nicolás relató historias de su abuelo en el campo con la Luz Mala, principalmente ocurridas en el día de San Bartolomé, porque dijo que es el “único día que los ángeles dejan libre al Diablo y a todas las cosas malas no las custodian”; el resto de los alumnos ubicó sus relatos en el barrio. El segundo espacio privilegiado es el íntimo: el hogar. El peligro acecha, entonces, tanto en el espacio desolado de los caminos como en la tranquilidad del hogar. No se excluyen, necesariamente, los encuentros masivos (un club, una fiesta, un baile, etc.) pero son casos marginales. Generalmente, la noche, la oscuridad, la soledad acompañan a estos encuentros.

En segundo lugar, se presentan una serie de elementos o personajes de ese otro mundo que suelen ser ambiguos o, a veces, realmente peligrosos, tales como duendes, el Lobisón, el Pomberito, el mismo Diablo y otros seres ominosos más difusos (figuras fugaces, opacas, peludas, etc.), fantasmas y almas en pena, santos, la Muerte, la Luz Mala, la Llorona, entre varios otros. Brandon, por ejemplo, cuenta de un extraño ser que ingresó en su casa (“una mancha blanca con garras”) y se escondía en diversos rincones oscuros o bajo los muebles. Pudieron descubrirlo entrando a un armario que tiraron y quemaron. Sin embargo, nos contó que el hermano “dice sentir algo que lo mira desde atrás cada vez que está solo” (anteriormente ya citamos y desarrollamos este caso en el apartado 4.2).

Un tercer grupo de elementos responde a una serie de ritos o referencias a personas que los conocen que habilitan un contacto con ese otro mundo: gualichos, juego de la copa, brujos, conjuros, etc. Generalmente, los alumnos previenen “con eso no se jode”. Estos ritos pueden comenzar una secuencia de hechos funestos e incontrolables. Los estudiantes -en este curso del año 2017 que estamos tomando como caso de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas”- recordaban los diversos suicidios de jóvenes, que algunos medios hicieron públicos, a causa del juego de la copa o algunas de sus variantes como el Charly Charly. En otros grupos y otros años hemos registrado otros juegos similares como el de la Ballena Azul o Momo.

En cuarto lugar, delimitamos que las relaciones entre estos dos mundos son más bien difusas y todo el tiempo se superponen. De hecho, como antes señalamos, los signos son ambiguos en tanto esa relación con este otro mundo es dual, al mismo tiempo, positivas y negativas, vinculadas al bien o al mal, por ejemplo, San La Muerte o el Gauchito Gil pueden ayudar, pero también castigar si no se

cumplen los pactos asumidos. De modo similar, el Pomberito es un ser que mientras se respete lo que exige (tabaco, yerba, marihuana), protege y, como ya vimos en algunas oportunidades puede considerarse un “amigo”; sin embargo, también castiga a quien “no cumple”. Néstor, por ejemplo, nos cuenta solamente a nosotros porque lo creyó algo íntimo como para compartirlo oralmente con el grupo que su sobrino murió en el mes ocho de embarazo. Y hoy continúa ejerciendo su presencia prendiendo y apagando las luces, desordenando las cosas, haciendo ruidos en las habitaciones vacías. Nicolás, por su parte, relata sobre dos duendes que vivieron en su casa durante años y con su familia debieron mudarse por no lograr tranquilizarlos: los enloquecían con ruidos, escondiendo cosas, rompiendo objetos de valor.

Por último, todo lo anteriormente narrado es vivido como experiencia en los términos anteriormente establecidos con Bruner (1990, 1991, 2003, 2004, 2006). Las palabras asumen un orden de lo real. Tal es así que el silencio y respeto con que se suele acompañar estos relatos muestra que no obedecer ciertas reglas puede romper una red mayor de relaciones que pondría en peligro al sujeto (otros casos son robar algo de un altar o no respetar una promesa). En tal sentido, es significativo que la mayoría de los alumnos asuma estos valores y explicaciones como válidos. En este curso solo un alumno afirmó que él “no creía en nada”.

En suma, recuperando todos los escritos de los alumnos, pero también los registros antes analizados, hemos ido sistematizando dos grandes líneas de sentidos que confluyen en esta clave de lectura que comenzamos a analizar en las interpretaciones de “El almohadón de pluma”. Las intervenciones y los relatos de los alumnos articulan sentidos, retóricas, estilos, formas, discursos, tópicos, por un lado, de tradiciones de larga duración de las culturas de las clases populares y, por otro, de la cultura de masas. Como ya se explicó, no de una manera disociada sino en una retroalimentación continua y, a diferencia de las concepciones del consumo cultural que definen a los receptores como “unidimensionales” o, en todo caso, pasivos, vemos apropiaciones muy particulares de la cultura de masas¹⁴⁵. Nos interesa abordar cómo funciona esta respecto de la experiencia popular con lo

145 Las transformaciones de las narraciones sobre seres sobrenaturales, en particular en sus aspectos de formas, tópicos, estilísticas, etc. ya han sido desarrolladas. Suceden otros cambios materiales y simbólicos más novedosos que constituyen nuevas formas narrativas que desde hace unos años Manuela López Corral (2012, 2016) viene estudiando en relación a las actuales tecnologías donde toda una serie de géneros particulares surgen en páginas web, blogs, redes sociales, entre ellos, las *creepypastas*. Ya nos hemos apoyado en el trabajo de la autora y señalado que este género en particular aparece mencionado por una alumna en el registro de Norma Maldonado (2017a), y que ahora ampliamos. Las *creepypastas* son historias de terror escritas y reescritas por jóvenes en plataformas que poseen sus propias reglas y lógicas (administradores, público, comentaristas, etc.). López Corral, a su vez, ha observado en algunas de estas plataformas la continuidad de los relatos tradicionales de origen criollo o indígena. En nuestro trabajo de campo, varias veces los alumnos nos han compartido videos de sus celulares donde “se demuestra la existencia de los seres sobrenaturales”. Por ejemplo, uno de estos videos

sobrenatural; no obstante, el estudio de la cultura de masas es un tema mucho más amplio, variado y complejo que el tratamiento que aquí le damos¹⁴⁶.

En relación con lo expuesto antes, la didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica tiene como uno de sus retos principales repensar los problemas disciplinares a partir del cotidiano escolar. De esta manera, nos habilita a reformular las relaciones entre géneros literarios y géneros discursivos que, mediante sus tratamientos como contenidos de los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales, con continuidad desde los años noventa hasta hoy, se presentan al menos opacas en cuanto los suponen como conceptos casi sinónimos o intercambiables (Cuesta, 2011). Si los géneros discursivos son construcciones históricas y sociales que responden a usos de una comunidad y pueden ser más o menos reconocibles socialmente por una historicidad propia (Angenot, 2010; Bajtin, 1982), no pueden ser comprendidos solamente como el estudio y la enseñanza de sus estructuras formales, sino como intercambios que constituyen modos de hablar y de pensar el mundo desde una sociedad específica con actores, grupos, clases y sujetos con posicionamientos ideológicos particulares. En este sentido, en la enseñanza de la literatura que se realiza en el cotidiano escolar descubrimos que trabajar con géneros como el “realista” y el “fantástico”, además de que implican unos “rasgos” a reconocer, se convierten

trataba de un grupo de amigos haciendo un asado en una zona de campo, de noche, cuando se escucha un ruido y se ve un movimiento cercano en las afueras de la cámara. Así, lo que primero se piensa como una liebre o algún animal silvestre se descubre como un duende o Pomberito. Como este video nos fue mostrado por los estudiantes desde sus celulares (estaba en aquel entonces circulando en grupos de *WhatsApp*), no pudimos obtenerlo posteriormente. No obstante, en *Youtube* existen diversos videos que se presentan como “filmaciones verdaderas” de los seres sobrenaturales. Por ejemplo, uno que dice ser una filmación del Pomberito registrada en Misiones (recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=TZapjBBb_zY). Otra transformación a atender que articula nuevos modos de los relatos tradicionales en la era de la conexión en red son los casos de los conjuros que, en vez de la clásica repetición en una habitación cerrada de una serie de palabras secretas, bajo la luz de una vela y mirando fijo la cara de uno mismo al espejo, ahora se hacen en condiciones similares, pero dándole play a un video de *Youtube*.

146 Para brindar un ejemplo de esta línea de indagación que todavía no ha sido formalizada en una investigación más acabada, en otro trabajo hemos avanzado en una serie de aproximaciones sobre las formas del humor y el cuerpo en el cotidiano escolar (Dubin, 2016). Por la extensión que exigiría abordar las nociones de *cuerpo*, *culturas populares*, *cultura de masas* y *humor* no profundizamos estas dimensiones articuladas en la presente tesis, pero son parte de los fenómenos recurrentes del cotidiano escolar y que no han sido atendidos por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Solo señalamos que irreverencias, chistes, flatulencias, eructos, las llamadas “malas palabras”, etc., parecen presentarse tan cotidianamente en las aulas como ausentes en los debates y desarrollos críticos sobre las prácticas docentes. Hay un mundo de gestos, comentarios, movimientos corporales y escritos que conocemos poco o, en todo caso, los hemos pensado como temas menores o no pertenecientes a la enseñanza escolar. Así, se constituye como uno de los hechos más evidentes de una historia no documentada de la escuela (Rockwell, 2009). Un hablar constante de los alumnos que tienen al humor, la parodia, el chiste, el sarcasmo, el humor negro como centro. O, por lo menos, en muchos momentos del cotidiano escolar existe este epicentro del humor en donde el cuerpo ocupa un lugar clave. En entrevistas y diálogos con docentes hemos registrado que la mayoría refieren distintas anécdotas del cotidiano escolar con humor, cuando un alumno se burla de un conocimiento enseñado, de una categoría usada, de una manera de hablarles. Para entender este tipo de humor se requiere de un relevamiento y sistematización de los consumos culturales de los niños y jóvenes, ya que ellos apelan a programas de televisión, series, memes, sitios web, cadenas de *WhatsApp*, que exigen un análisis particularizado y situado respecto de sus expresiones en el cotidiano escolar.

en la posibilidad de hablar sobre qué consideramos real (Cuesta, 2013a) y, por lo tanto, de enmarcarlos en los problemas de narración/experiencia/memoria (Bruner, 1990, 1991, 2003, 2004, 2006).

En consecuencia, la definición de estos problemas nos ubica en otros distintos en cuanto problemas epistemológicos, metodológicos y teóricos a los promovidos por los discursos educacionales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que colocan las “dificultades” de la enseñanza en el propio docente y en las maneras que lleva adelante su trabajo. Este movimiento, nos permite reconceptualizar a la enseñanza de la literatura a partir del reconocimiento de problemas del cotidiano escolar aún vacantes en las investigaciones didácticas.

4.5. El barrio como una modalidad de lectura y escritura en las intervenciones de los alumnos

La narratología ha considerado a la narración como aparato formal, es decir, sus componentes son susceptibles de ser deslindados y explicados en particular (Bal, 1998; Genette, 1989). Las herramientas de análisis narratológico son un saber disciplinar escolar que los docentes y los mismos alumnos reconocen con sentido y valor, principalmente, en la enseñanza de cuestiones formales (“narrador”, “focalización”, “personajes”, “tiempo del relato”, etc.). Aún más, la tradición estructuralista ya posee una larga y particular historia en la escuela argentina, desde los años sesenta hasta la actualidad, aportando modos de enseñanza valorados por los docentes y reapropiados de diversos modos originales (Massarella, 2017). No obstante, es insuficiente en la construcción de un marco teórico de referencia para dar cuenta de las intervenciones de los alumnos porque supone una comprensión de la lectura cifrada únicamente en los “sentidos inmanentes del texto”¹⁴⁷ y lo que hemos fundamentado, en cambio, es que estas *formas* toman relieve solo en un análisis situado de sus motivaciones históricas, sociales y

147 Desde aproximadamente fines de los años ochenta en adelante, y presentados como un supuesto corte con el estructuralismo escolar (Massarella, 2017), los llamados estudios de la nueva narratología francesa vienen siendo sistemáticamente didactizados en publicaciones diversas para el área, ya sea para el abordaje de la literatura como género narrativo, novela o cuento, policial o fantástico, tipificaciones de narradores y focalizaciones, tiempos y espacios, entre otras categorías de análisis afines (Labeur, 2010b; López Casanova et al., 2003). También, para la postulación de prácticas de lectura y escritura “literarias” que debieran orientarse según la aplicación de dichos conceptos entendidos como lecturas en sí mismas, o como producción escrita de “ficciones” por parte de los niños y jóvenes propiciada por la modalidad del taller (Alvarado, 1997, 2001; Alvarado y Pampillo, 1986, 1988; Bas et al., 1999; Frugoni, 2006; Pampillo, 1982; Pampillo et al., 1999, 2010). Este constructo pedagógico didáctico basado en la convicción de que dichos contenidos narratológicos suponen, o directamente serían, las lecturas y escrituras que naturalmente niños y jóvenes realizarían a propósito de textos literarios se halla, particularmente, en los últimos desarrollos locales sobre literatura infantil y juvenil y la formación de lectores (Bajour, 2007, 2010; Bajour et al., 2005; Sardi y Blake, 2011).

culturales, entre otras, a partir de sus *inscripciones territoriales* que indagamos, con detenimiento, en el presente apartado.

De acuerdo con lo anterior, en las lecturas de los textos literarios, tal como ahora ejemplificamos, cuando los docentes se preocupan por señalar “cuestiones literales” de esos textos leídos, algunos alumnos a manera de un desplazamiento inmediato realizan comentarios que parecen no reponer la estructura narrativa y dicen *otras cosas*. Estas *otras cosas* que comentan, escriben, interpretan los alumnos son parte de esos otros epicentros culturales (Semán, 2006) que anteriormente explicamos y ahora indagamos en uno de sus rasgos que son las inscripciones territoriales, en particular, barriales. Un caso que nos permite ingresar a esta problemática desde el cotidiano escolar son los registros que tomó Alejandra Prieto¹⁴⁸, en el año 2014, de su propio trabajo docente en un quinto año de la Escuela Primaria N° 54 de la ciudad de Berazategui a la que describe del siguiente modo:

La escuela cuenta con una matrícula de 600 alumnos repartidos en 20 secciones, 10 en el turno mañana y 10 en el turno tarde, con un alto porcentaje, aproximadamente un 70% de niños nacidos en Bolivia o que son hijos de bolivianos que emigraron de su país de origen, principalmente por problemas de falta de empleo y pobreza, asentándose en esta zona con precarias condiciones socioeconómicas. Los niños inmigrantes bolivianos provienen en su mayoría de los valles andinos (Tarija, Oruro y Cochabamba) [...] La comunicación oral en castellano es escasa en los hogares, las abuelas hablan quechua y los niños muchas veces aprenden a hablar quechua antes que castellano y conviven con las dos lenguas.

En la clase que analizamos, Alejandra Prieto estaba leyendo junto con los alumnos el libro álbum *Lo que hay antes de que haya algo* (2007) del historietista Liniers. Posterior a la lectura, encontramos un intercambio propuesto a partir de las preguntas de la docente que desde la narratología escolar se establece como secuencia de intercambio (y permite dar cuenta de personajes, voces, focalización, intertextualidades). Prieto registra el siguiente diálogo con sus alumnos:

La maestra lee el cuento sin detenerse y sin interrupciones por parte de los alumnos. Al finalizar la lectura pregunta:

- ¿Qué tiene en común este cuento con el que leímos anteriormente?

Distintos alumnos:

148 Los registros de Alejandra Prieto fueron elaborados en el año 2014 en el marco de la asignatura “Formación orientada a la investigación I” de la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

- Hay monstruos.
- Es de noche.
- Está en su pieza, en la cama.
- También hay un niño y está solo.
- No tienen hermanos.

Las primeras respuestas permiten reconstruir marcas del uso del gótico que realiza Liniers (la noche, los monstruos, la soledad). No obstante, las últimas dos señalan los límites de este género entendido como universal, es decir, en sus características que nos dirigirían inequívocamente a sentidos ya cifrados en sus formas. Los niños, en vez de continuar identificando las “marcas góticas”, preguntan *dónde están los hermanos*. Esta intervención que parece una fuga del texto, en realidad, indica especularmente algo estructural del gótico europeo: no hay este tipo de terror sin un proceso de secularización. Este señalamiento devela un mecanismo que ya se ha naturalizado del género en clave universal, o en sus versiones de un gótico local como puede ser este libro álbum de Liniers o cuentos como “Casa tomada” [1951] (1964) de Julio Cortázar: propiedades vacías y espaciosas para unas pocas personas. Las antiguas casas con zaguanes o las habitaciones separadas por largos pasillos (nuestros castillos rioplatenses) responden a una representación de clase en donde las familias poseen pocos integrantes y existen estos espacios que resguardan la intimidad de cada uno. La literatura infantil contemporánea más difundida y prestigiada por instituciones, *a priori* contrapuestas, el mercado editorial y la crítica universitaria especializada construye un imaginario relativo a los niños de las clases medias urbanas y sus protagonistas donde se reproducen estos valores y expectativas de clase¹⁴⁹.

Lo que hay antes de que haya algo (2007) está inmerso en los imaginarios de la clase media urbana, principalmente, de la sociabilidad de algunos barrios de la ciudad de Buenos Aires. Es la historia de un niño a quien se le aparecen monstruos singulares cuando queda solo en su habitación. No

149 Se presenta como vacancia de la investigación didáctica estudiar las representaciones del niño lector que se han conformado en la articulación entre las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, la política educativa en Argentina, el mercado editorial y los lineamientos educativos de los organismos internacionales. Como antecedentes de algunas observaciones al respecto, se encuentra el trabajo de María Dolores Duarte quien ha señalado la importancia de atender a las variables del mercado que atraviesan a la literatura infantil y juvenil en sus últimos procesos de canonización escolar (Duarte, 2011: 5-6) y Carolina Cuesta que en su análisis de las políticas educativas referidas a las áreas de lengua, literatura y alfabetización ha puntualizado la participación de los autores y críticos de la literatura infantil y juvenil en acciones de políticas de lectura promovidas desde el Estado, en especial los planes de lectura (Cuesta, 2011: 276-277). Cuesta, en relación a esta vacancia, propone un relevamiento de “debates y líneas de trabajo que trascienden los análisis textuales desligados de las condiciones materiales y simbólicas de producción y circulación de la literatura (Ludmer, 2010). Condiciones que suponen opciones estético-políticas y económicas por parte de los escritores y de la crítica especializada que los consagra, denosta u omite, y que deberían presentarse como mínima base exploratoria para este campo para nada ajeno a las lógicas del mercado editorial, particularmente el escolar” (Cuesta, 2011: 277).

es necesario a instancia de lo que ya explicamos avanzar más allá de la primera página del libro en donde aparece un niño hijo único (blanco), en un hogar de clase media, que duerme en una pieza solo, en una cama individual con una biblioteca que posee una nutrida cantidad de libros en uno de sus lados y una mesita de luz con un velador del otro lado. Todo es de madera, cálido, y desde la puerta su padre y su madre le dicen “hasta mañana” y “que sueñes cosas lindas” para irse por un largo pasillo que los separa de su propio cuarto. La pregunta de los alumnos al leer el cuento desmonta la construcción del gótico: *¿dónde están los hermanos?* La pregunta de los alumnos, de hecho, muestra el artificio sobre el que se basa este género que solo es posible en este tipo de construcción, es decir respecto de un tipo de imaginario de clase social.

Los alumnos que realizaron la pregunta pertenecen a la comunidad boliviana en la cual, mayormente, se encuentran familias numerosas y raras veces responden a la familia de hijo único que presenta este libro álbum. Asimismo, los lazos comunitarios de las familias bolivianas, en gran medida, construyen estructuras de encuentros familiares a partir de asociaciones, clubes y diversas instituciones comunitarias (Novaro, 2015). De hecho, otra investigación realizada por Graciela Cortés (2018) en la misma Escuela Primaria N° 54 -en donde Alejandra Prieto efectuó los registros de su clase- en relación a las migraciones bolivianas en la localidad de Berazategui y los modos de inclusión/exclusión que operan en el sistema escolar nos permite dar mayor explicación territorial a los registros de Prieto. Cortés recupera las investigaciones de Gabriela Novaro (2015, 2017) sobre los alumnos bolivianos en las escuelas argentinas, focalizando en particular la presencia de la cultura boliviana en el barrio conocido como “barrio boliviano” del partido de Escobar, donde la antropóloga “advierde la fuerza de las imágenes del país de origen en discursos públicos, en festividades, en charlas informales” (Novaro, 2015: 84). Cortés, siguiendo a Novaro, estudia las distintas tensiones sobre este origen boliviano en las relaciones con el sistema escolar no solo en cuanto en la escuela operan, al mismo tiempo, lógicas de homogeneización cultural y de reconocimiento de la diversidad, sino en la misma comunidad con sus complejas y no lineales relaciones con la escuela en un binomio de distinción/inclusión.

Graciela Cortés (2018) explica que el terreno donde está asentada la escuela posee la singularidad de haber sido una exigencia del propio barrio que nació en 1994 a partir de una toma organizada de tierras, que ha sido un fenómeno relativamente generalizado en la creación de asentamientos en el Gran Buenos Aires durante la misma década (Kessler, 2015; Merklen, 2005; Svampa, 2000). Para ello, en “reuniones improvisadas, en las esquinas, acordaron destinar un predio para la construcción de la escuela que soñaban para sus hijos” y que “fue defendido a punta de pistolas

y guardias nocturnas de algunos miembros del grupo para evitar ser arrebatados frente a nuevas tomas” (Cortés, 2018: 16). Toda la zona donde está emplazada la escuela fue poblándose a partir de distintas migraciones bolivianas hecho que se observa en su arquitectura, sus negocios, sus cooperativas, sus casas de comida. Estas lógicas, saberes y prácticas del barrio le imprimen sus rasgos a la escuela. Por ejemplo, la presencia, principalmente entre los mayores, de la lengua quechua. Así, Cortés desarrolla cómo los niños muchas veces ofician de traductores entre las madres o abuelas que hablan mayormente la lengua indígena y las autoridades de la escuela (Cortés, 2018: 5-6). En relación a los alumnos explica Cortés:

Las docentes se muestran sorprendidas cuando descubren que existen comunicaciones en su lengua materna entre pares, situación que los mismos niños prefieren no hacer visible. Ellos expresan sus vivencias y demuestran sus saberes cuando son invitados al diálogo y a la escucha atenta. Este desconocimiento al que hacíamos referencia en el presente párrafo es repuesto en reiteradas oportunidades por los docentes, mediante la construcción de preconceptos y prejuicios que obstaculizan la percepción real de un sujeto étnico cultural en toda su complejidad pero a su vez en todas sus posibilidades (Novaro, 2006). Por otra parte la comprensión de los usos de la lengua oral y escrita, de las diferentes formas que tienen los alumnos migrantes de apropiarse de los sentidos está estrechamente vinculado con las prácticas culturales de las que forman parte, vinculadas a la propia existencia y a la necesidad de dar sentido a lo vivido (Cuesta, 2012) (Cortés, 2018: 14).

Conocer el barrio, sus escuelas, estudiantes, familias y comunidades de pertenencia, sus lenguas, sus lecturas, sus vidas es lo que les permite tanto a Alejandra Prieto como a Graciela Cortés realizar un análisis situado de las intervenciones de los alumnos. Es lo que nos habilita, en esta instancia, a indagar cómo esta pregunta de los niños sobre los hermanos está dando cuenta no solo de las lecturas posibles de un género (en este caso el gótico), sino que admite repensar los problemas teórico literarios, en particular los de la enseñanza de la literatura, en y desde el cotidiano escolar. Muchas veces, sin embargo, cuando se hacen estos análisis se supone que se está sugiriendo “no leer literatura” -como la de Liniers, por ejemplo- que no sea de la “cercanía” de los alumnos. Esta aseveración está sesgada por diversos motivos que ya estudiamos en la primera parte de la tesis, pero principalmente resguarda el núcleo ideológico de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores para las que “el barrio” es uno de los atavismos culturales de los niños y jóvenes de los que “la literatura” los viene a liberar con el conocimiento de “mundos nuevos” y “mundos posibles”. Y que son, en general, los mundos de los especialistas y de las clases medias urbanas. Entonces el señalamiento de que existe la literatura con imaginarios de clase se enmarca en este debate fuertemente moral de las lecturas: qué deberían y qué no deberían leer los niños y jóvenes

de los barrios de las periferias urbanas o de los mismos centros urbanos pero que no comparten las ideologías de las clases medias.

No afirmamos que con los alumnos haya que trabajar con una literatura “más cercana” o “más lejana” en relación con sus cotidianos (de hecho, ya existe un canon escolar que ha configurado durante décadas distintas lecturas que tanto los docentes como los alumnos “esperan” leer). Nos interesa, en cambio, detenernos en las intervenciones de los alumnos y sus lecturas efectivas que no se cifran en los supuestos “sentidos literales” de los textos que se dan a leer. Preguntarnos por qué estos niños de familias bolivianas develan un mecanismo (oculto) de este tipo de gótico: esos monstruos aparecen en un “dormir solo” en una “habitación propia”, además “grande”, hecho que no sucede en sus cotidianidades ya que comparten su cuarto con hermanos y primos. Inclusive, entre los niños más pequeños, una práctica habitual es el colecho. Dicho de otro modo: los fantasmas del inconsciente y los miedos seculares no entran en una habitación llena de hermanos.

El efecto gótico no funciona de esta manera porque no existe “el niño solo con sus fantasmas”, en todo caso como ya hemos visto existen otros fantasmas pero que se estructuran en un orden cosmológico. Carolina Cuesta afirma que este tipo de lecturas que “se van de los textos”, como por ejemplo la de estos niños que preguntan por los hermanos del protagonista, no responden como suele entenderse a “problemas de comprensión lectora”, sino que señalan la imposibilidad de articular de otra manera el conocimiento teórico literario con los cuestionamientos de los alumnos y al hecho de confiar en la existencia de un saber teórico totalizador que pueda ser “aplicado” en las clases de literatura (Cuesta, 2010a: 9). En el caso del gótico, los alumnos en estas intervenciones nos permiten realizar problematizaciones del conocimiento teórico y articularlo con sus comentarios como anteriormente desarrollamos con Norma Maldonado (2017a, 2017b) para hablar de un *terror criollo*. En particular, hicimos su análisis en relación a los seres sobrenaturales, pero es más extensivo y complejo que lo que actualmente podemos avanzar, porque no deja de revelar que lo que produce miedo es histórico. Cuando los niños preguntan por los hermanos, *dónde están*, es evidente que esto los intranquiliza y ahí hay un orden del miedo, un elemento disruptivo de un orden comunal (y no entendido solo como un miedo ontológico a perder un estado de cosas ya dado, por el contrario, la fragmentación social y la vulnerabilidad es un proceso en expansión). Por lo tanto, esta revisión sobre el género no se agota en un leer a un autor sino en cómo recuperar estas intervenciones que efectivamente se dan en las aulas en clave disciplinar.

Enmarcar el análisis en términos de si “está bien” o “está mal” hacer ingresar la “cultura barrial” de los niños y jóvenes a la enseñanza de la literatura es no dar cuenta, en principio, de algo que ya se presenta como una recurrencia en el trabajo docente. Las lecturas, lenguas, formas de entender el mundo, músicas, opiniones, de los niños y jóvenes *está de hecho* en el cotidiano escolar. El barrio no queda en la puerta de la escuela. Las intervenciones de los alumnos traen una y otra vez al barrio. En este sentido, explicamos la inscripción territorial en la escuela en tanto modalidad de lectura y escritura en las intervenciones de los alumnos, es decir, lecturas, escritos, opiniones, comentarios, etc., que recurren al barrio como un espacio de validación o referencia en la enunciación. Ya anteriormente introdujimos la noción de *periferia* para explicar, en parte, estas intervenciones. Si bien desarrollamos las interpretaciones de los alumnos dando cuenta de la noción de periferia en la descripción de un orden espacial (alumnos que son niños y jóvenes de la periferia urbana), nos interesa, además, otra acepción del término: lo periférico como una perspectiva que se actualiza a la hora de leer literatura y que se desplaza y/o se contrapone a unos modos hegemónicos de pensar el mundo contemporáneo y, en particular, de pensar la literatura y su enseñanza. Es decir, una periferia de los sentidos construidos en los saberes pedagógicos que componen los discursos educacionales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, junto con sus eslóganes. Por ejemplo, unas lecturas del gótico constituidas de acuerdo al señalamiento de los alumnos al texto respecto de que al protagonista le faltan sus hermanos.

Avanzamos, finalmente, en un análisis de algunos escritos de alumnos en cuanto nos permiten realizar un recorte microscópico (Geertz, [1973] 2003) de lo que nombramos como *las inscripciones territoriales de las interpretaciones e intervenciones*. Su elección es explicativa de una recurrencia de nuestro trabajo de campo: se trata de unas escrituras de los alumnos que no solo refieren al *barrio*, sino que se organizan a partir de una *voz barrial*. Anteriormente fundamentamos, considerando a distintos autores y perspectivas, el modo en que las clases populares urbanas se apropian del barrio como su espacio social y cultural privilegiado (Acha, 2008; Adamovsky, 2012; Alabarces y Rodríguez, 2008; Bajtin, [1965] 1988; Chauí, 2014; Chaves, 2011; Gravano y Guber, 1981; Hoggart, [1957] 2013; Korzeniewicz, 1993; Margulis, 1975; Merklen, 2005; Míguez y Semán, 2006; Novick, 2008; Ratier, 1971; Semán, 2006). Un espacio que no solamente remite a un lugar sino, principalmente, a una manera de circularlo, de habitarlo, de narrarlo, de hacerlo propio tal como ahora analizamos en un escrito realizado en el año 2011 por dos alumnos, Andrés y Joel, en un cuarto año de la materia Literatura, curso de la Escuela Secundaria N° 1 de la ciudad de Berisso. Era un grupo de quince

estudiantes, del turno tarde, en el que nosotros éramos los docentes a cargo. En clase habíamos leído en voz alta el cuento “Marionetas S.A” de Ray Bradbury y al finalizar la lectura, luego de preguntar “qué les había parecido”, comenzó un intercambio. Parte de los alumnos expresaron que no concordaban con la visión aparentemente negativa que se presentaba de los robots, quienes reemplazaban a los humanos en ciertas actividades que estos preferían no realizar más. Durante la lectura, algunos de los comentarios registrados fueron: “con uno así no voy más a la escuela”, “lo dejo en casa así mi vieja piensa que estoy estudiando y estoy de joda en el boliche”, “así la re cuerneo a mi novia” y la réplica de Evelyn a este último comentario: “así seguro que te cuernean a vos”. Esta estudiante, más tarde, contó que el cuento le había parecido una telenovela y por eso, el final, no la sorprendió: “típico, una infidelidad”. Durante el intercambio se propuso, oralmente, escribir un cuento de ciencia ficción situado en Argentina. Andrés y Joel escribieron, entonces, “La esquina del futuro”.

En la esquina del futuro hay un robot con un parlante grande que suena fuerte, que tiene entrada USB, y en la panza una heladera para el “tang” (una bebida especial) que tiene un lugar para guardar el medicamento por si alguien se siente mal... Después de tomar un juguito y el medicamento por si les duele la cabeza en el baile, salen los pibes de la esquina (Rulo, Durito, Negro, Morza, el Pata y el robot “el chapa”). En el baile lo mandan al Chapa a chamuyar a la pibita que le gusta al Durito, total si lo corta no tiene el sentimiento de la vergüenza, pero si sale el chamuyo va el durito. Y si pinta el bondi el Chapa va al frente y si se come alguna no importa porque no le duele, le duele al otro. A la salida del baile iban pateando para el barrio y se cruzaron con otra banda que tenían otro robot pero no era nada al lado del chapa y este quería boxiar y el chapa le ganó, le sacó la heladera y todo el medicamento para el dolor de cabeza y la otra banda se fueron sin robot. Guardaron para el otro día el juguito tang y el medicamento en el chapa y se quedaron escuchando música hasta que cantó el gallo.

Mariana Chaves (2005) ha analizado a través de diarios, revistas, programas radiales y televisivos, entre otros discursos que circulan de manera masiva, la construcción de estereotipos de los jóvenes como un actor social sin capacidad de acción. Estas representaciones sociales se instituyen, de hecho, como un “obstáculo epistemológico” -tal como la autora los nombra- para el conocimiento del otro (Chaves, 2005: 19). Recuperemos, en un movimiento inverso, algunas de sus voces al representar la esquina y otros espacios barriales. En este caso, Andrés y Joel no encuentran que la esquina sea un espacio negativo. Allí comienzan y cierran la narración: es la cifra a través de la cual caminan por el barrio, van al baile y vuelven al mismo punto. La esquina no es, como a veces se suele presentar en los medios masivos, un acontecimiento contemporáneo surgido de la “última crisis social” pero tampoco un caso en donde solo podemos encontrar exclusión, marginalidad y fragmentación social¹⁵⁰. La

150 Hay una serie de trabajos sociológicos que dan cuenta de la exclusión, marginalidad y fragmentación social en relación al “tiempo ocioso” de jóvenes que pasan sus días completos en esquinas de sus barrios. Principalmente, dando cuenta cómo

esquina, además, ha sido el espacio de encuentro desde el origen de los barrios rioplatenses como se documenta en parte importante de la música, la poesía y la literatura argentina desde fines del siglo XIX.

En los últimos cien años distintas manifestaciones musicales, que sintetizamos desde los primeros tangos de Ángel Villoldo hasta las actuales letras de cumbia villera, han centrado su poética no únicamente en tópicos barriales (entre ellos, la esquina), sino que han utilizado el registro popular del habla para sus letras. Pero solo señalar una continuidad letrística sería hacer un recorte que nos aleja ciertamente de la totalidad de la producción social de sentido y de la representación del mundo (Angenot, 2010: 17). Si sorteamos los recortes más exigüos de los análisis formales anclados en fuertes tradiciones disciplinares, podríamos pensar el lugar del barrio y de la esquina en una concatenación mayor de discursos que recupera el tema barrial entramado en el habla popular: desde el Jorge Luis Borges de “Hombre de la esquina rosada”, las aguafuertes de Roberto Arlt y, previamente, las crónicas periodísticas de Soyza Reilly y Last Reason, la poesía de Enrique Santos Discépolo y los poetas del tango de la década del ´20 y el ´30, el teatro de Alberto Vacarezza, los poetas lunfardescos, las novelas de Joaquín Gómez Bas, pasando por algunos cuentos de Bernardo Kordon, Haroldo Conti y Roberto Fontanarrosa y *Flores robadas en los jardines de Quilmes* de Jorge Asís, hasta la serie *Okupas* y el nuevo cine argentino, la poesía de Washington Cucurto y Oscar Fariña, *Kryptonita* de Leonardo Oyola, la letrística de Damas Gratis, Pibes Chorros y Meta Guacha, *La virgen cabeza* de Gabriela Cabezón Cámara, “Corte Rancho” de César González o la revista *La garganta poderosa* para nombrar solo

hay una serie de instituciones del Estado (entre ellas, la escuela) que han abandonado su función de integradora social. En “La ‘barra de la esquina’: violencia y exclusión social” (1995) de Silvia Kuasñosky y Dalia Szulik estudian a un grupo de jóvenes del sur del Gran Buenos Aires. Las autoras analizan a dicho grupo a partir de la “ruptura total con la normatividad social” que se expresa “en relación a su inscripción en el mundo de la ilegalidad: consumo de drogas y delincuencia”, “en relación a su exclusión del mercado laboral”, “en relación a sus conductas reproductivas, ya que no llegan a constituir un sistema familiar típico” (Kuasñosky y Szulik, 1995: 165-166). Este abordaje negativo de la esquina describe, sin duda, una realidad de exclusión social que es vivida, asimismo, por los mismos habitantes de los barrios periféricos tal como señala Ferraudi Curto (2014) en su trabajo etnográfico sobre la politicidad popular en los propios territorios en el que explica que quienes veían “una orientación hacia el futuro en tanto quienes llevaban adelante la urbanización se definían a sí mismos como ‘los hijos del barrio’ (y el trabajo destinado a sacar de la ‘esquina’ a los pibes era clave en la justificación cotidiana de sus tareas -y en el reconocimiento de los vecinos-” (Ferraudi Curto, 2014: 18). Considerando estos dos ejes de análisis, por un lado, no dejar de entender la esquina como parte de desigualdades sociales mayores (Kuasñosky y Szulik, 1995) y que son voces de los mismos barrios que hablan de “sacar a los pibes de las esquinas” (Ferraudi Curto, 2014), nosotros damos cuenta, por un lado, de la pluralidad de “las esquinas”, es decir, los distintos modos en que los alumnos las nombran ya no siempre en clave negativa pero, por otro lado, viendo su historicidad desde el origen de los barrios rioplatenses como un lugar representado de distintas maneras. Hasta, de hecho, solo para mencionar un caso local la noción de *la barra de la esquina* si bien posee su especificidad social contemporánea también no deja de ser parte de un imaginario social de larga duración. Así, *La barra de la esquina* fue también una película comercial de 1950, éxito de taquilla, protagonizada por el cantor Alberto Castillo. No homologamos estas distintas esquinas solo observamos que poseen, además, de unas dinámicas contemporáneas, unas representaciones sociales de larga duración y, asimismo, como ahora vemos en diversos ejemplos distintos modos de representarla. En particular, dar cuenta de lo anterior es lo que nos permite repensar problemas de enseñanza de la literatura, por ejemplo, el barrio en la literatura argentina.

algunas producciones artísticas más o menos conocidas, pero que conviven con otras menos prestigiosas o prestigiadas. Pero igual de significativas desde esta perspectiva discursiva, como lo son el periodismo deportivo, la tradición del humor nacional, las propagandas de productos de consumo masivo, los diarios sensacionalistas y algunas producciones teatrales y televisivas masivas. En todas ellas, no encontramos únicamente el tópico barrial sino además el registro popular del habla.

A su vez, este fenómeno discursivo no aparece solo en las producciones de circulación pública y masiva sino en los usos cotidianos: en la charla del bar, en la mesa familiar, en la discusión política, etc. La esquina de “La esquina del futuro” opera en una serie que puede recordarnos de manera más inmediata a la letrística de la cumbia villera pero que se extiende a campos de sentidos más amplios, aunque relacionados en una totalidad interdiscursiva (Angenot, 2010: 23). En suma, si realizamos un desclausuramiento de los campos discursivos tradicionalmente investigados como si existieran aislados y fueran autónomos en la totalidad discursiva (Angenot, 2010: 22) podríamos relevar el tópico de la esquina en discursos de procedencias históricas, sociales y culturales diversas, pero cointeligibles.

Evaristo Carriego, por ejemplo, a principios de siglo XX, en *Misas Herejes*, había escrito sobre la esquina como reunión de amigos en el poema “El guapo”: “La esquina o el patio, de alegres reuniones, / le oye contar hechos, que nadie le niega: / ¡con una guitarra de altivas canciones / él es Juan Moreira, y él es Santos Vega!” (Carriego, [1908] 2013: 109). En una novela reciente, *Kryptonita* (2011) de Leonardo Oyola, aparece la esquina y la juntada de barrio en las historias de un grupo de superhéroes en versiones arrabaleras -la novela supone qué hubiera sucedido si Superman en vez de caer en Smallville (Kansas) desde su planeta Krypton hubiese caído en Los Eucaliptos, una villa de La Matanza-. ¿Pero qué podríamos encontrar en común en las esquinas de Evaristo Carriego, de Leonardo Oyola y de Andrés y Joel? La esquina se presenta, con sus variaciones, como el lugar donde uno se *curte*: es un conocimiento que exige poner el cuerpo y, a su vez, la esquina como lugar de pertenencia convierte a los participantes en iniciados donde es central compartir ciertos usos de la lengua como índice de haber vivido, y a veces sobrevivido, a ciertas experiencias.

Recuperamos, nuevamente, a Sandra Sawaya (2008c). En sus trabajos sobre las prácticas de lectura y escritura en barrios de la periferia de San Pablo ha utilizado el concepto de *cartografiar el barrio* para explicar un modo narrativo característico de niños y jóvenes de dichos barrios. Este concepto nos permite ir más allá de una interpretación formalista de “La esquina del futuro” y, con ello, analizar la apropiación que se hace del género de ciencia ficción desde la experiencia de estos jóvenes y sus maneras de sentir y explicar el mundo que también y tal vez, sobre todo, constituyen *formas*

originales en cuanto no solo hay formas de representación que podemos reponer de diversos consumos y prácticas culturales, sino que hay formulaciones particulares. En todo caso este cartografiar el barrio se extiende toponímicamente sobre otros espacios y discursos. En “La esquina del futuro” el barrio es un modo de narrar construido en su propia voz. Una escritura que es atravesada por la memoria colectiva local y en la que quedan las huellas de la experiencia en las orillas contemporáneas, en las que se ponen en conflicto distintos discursos sociales sobre los modos de caracterizar y evaluar las periferias urbanas. Discursos que no hay que entender como oposiciones totales e invariables ni siquiera, de hecho, distribuidos proporcionalmente en los distintos sectores, clases y grupos sociales. Muchas veces se superponen en un mismo individuo. En efecto, anteriormente hemos explicado detalladamente la presencia de relatos sobre seres sobrenaturales entre los niños y los jóvenes de las periferias urbanas. Pero estos seres, en sus reformulaciones contemporáneas, también poseen una nueva inscripción territorial. El Pomberito y el Lobisón no solo son vistos en montes y selvas sino en esquinas, arroyos y baldíos de los barrios del Gran Buenos Aires. Por ejemplo, Fernando, un niño de 10 años que asistía al taller de lectura y escritura que dictábamos en el Comedor Municipal “Hugo Stunz”, entre los años 2005 y 2009, trabajo que anteriormente ya desarrollamos en profundidad, escribió sobre la aparición de la Llorona en el barrio¹⁵¹:

Resulta que la Llorona y los hijos se iban a bañar al arroyo y los hijos se le ahogaron. A la Llorona la mataron los soldados y se revivió el espíritu y empezó a matar señores, chicos, todo eso. Y siempre va a llorar al puente de 12 y 514.

El lugar donde Fernando ubica a la Llorona es una esquina donde se emplaza el puente que cruza el Arroyo del Gato. Aparece, entonces, en coordenadas precisas del barrio. Lo que observamos de esta inscripción territorial en cuanto recurrencia es la de emerger como un espacio del que los niños y jóvenes constantemente hablan, refieren, cuentan, opinan. No obstante, estas representaciones sobre el barrio -que son también modos retóricos y estilísticos de referirlo- no son lineales y concentran distintas contradicciones, tensiones, posicionamientos opuestos que dan cuenta del discurso social como totalidad (Angenot, 2010). No es, como veremos, el “barrio idealizado”.

Mariana Provenzano (2015), en un trabajo que estudia los escritos de sus alumnos en la Escuela Secundaria N° 5 ubicada en el barrio de Tolosa del Gran La Plata, se detiene en un análisis que recupera

151 En realidad, Fernando no escribió el texto, sino que nos lo dictó. Sí acompañó el escrito con un dibujo como se puede apreciar en el Anexo de la tesis.

los cruces discursivos e ideológicos de los mismos escritos. La escuela es descrita por la autora como una institución que recibe jóvenes de la periferia de la ciudad, más específicamente de los barrios conocidos como El Churrasco, El Mercadito y de la bajada de la Autopista La Plata-Buenos Aires, donde muchos alumnos son hijos de trabajadores del Mercado Regional de Verduras, albañiles o peones de los stud del Hipódromo de La Plata (Provenzano, 2015: 169). La autora estaba a cargo de un curso de cuarto año en la materia Literatura, en el que habían estado analizando algunas notas periodísticas que describían distintas situaciones contextualizadas en barrios de las periferias. Los alumnos, en el transcurso de estos intercambios, le fueron contando a la docente historias de sus barrios que corroboraban o contrastaban con lo leído. Atenta a estas inquietudes de los estudiantes les pidió que escribieran relatos (incluyendo quienes quisieran aspectos autobiográficos) sobre sus barrios. Así, una alumna escribió el siguiente texto:

Quando estoy en la calle con mis amigas a la tarde tipo 18 hs veo a los vecinos que salen a sus puertas a tomar mate, los chicos andan en bicicleta por la calle hasta las 20 hs más o menos. Después entran a cenar, y a la noche ya se juntan los chicos y chicas más grandes que paran en la esquina hasta las 3 y 30 de la madrugada. (...) También hace dos meses atrás veía muchos allanamientos, escuchaba muchos tiros. Yo salía a la puerta y ya estaban todos los vecinos chusmeando en la puerta para saber qué pasaba, los perros aullaban, las criaturas lloraban, los policías andaban por los fondos y etc., “un barrio muy tensionado” con mucho miedo. (...) Hay un par de personajes dignos de conocer como el Toto, Pablín, el Oji, el May, etc. Son buenos los pibes, trabajadores y pelean por lo que quieren. Les decimos “los chicos del barrio”. Hablan educadamente con personas mayores y con los pibes usan palabras todas villeras o tumberas, corte piola, wachín, salchicha, pescado, gato. Los cuatro son re piolas (Provenzano, 2015: 165).

Provenzano realiza un análisis del escrito considerando los distintos niveles de discursos sobre el barrio que se entraman en el mismo texto destacando en el comienzo del relato el uso de referencias temporales, a manera de una crónica periodística; posteriormente, señala el uso entre comillas acerca de que su barrio se encuentra “muy tensionado” (tópico que suele aparecer en los medios de comunicación locales) y, cuando finaliza se refiere a sus amigos como “los chicos del barrio” que “paran” en la esquina, entonces, su mirada cambia y confronta estilísticamente con los episodios que antes venía describiendo (Provenzano, 2015: 165).

Este escrito que cita Provenzano es representativo de muchos otros que hemos recuperado tanto en nuestro propio trabajo docente como en la lectura de trabajos de otros docentes en relación a nuestro rol en la formación de maestros y profesores. En particular, se trata de la tensión característica entre distintas representaciones sociales sobre el mismo espacio en un mismo discurso. La inscripción territorial que anteriormente explicamos no únicamente como el hecho de nombrar un espacio sino, a

su vez, como modos retóricos y estilísticos de referirlo, no debe entenderse a modo de *una* perspectiva ideológica -como anteriormente reseñamos críticamente respecto de nuestra primera perspectiva ubicada en el *bom sauvage*-. Comprensión que prima en algunos discursos progresistas y educacionales que omiten las concepciones de las clases populares que no corroboran sus posicionamientos ideológicos. Hemos mostrado, anteriormente, a las esquinas, a las ocupaciones de tierra, al delito como instancias de negación o negativización de los niños y jóvenes. Pero estos discursos no pueden entenderse solamente como “algo de afuera” que llega a los barrios porque replicaría el tipo de “derrame de ideas” arriba/abajo que revisitamos con Carlo Ginzburg [1976] (1999), sino que es desde ahí mismo que también se formulan estos posicionamientos ideológicos.

En el año 2014, en un sexto año de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas”, en un curso a cargo nuestro, leímos junto con los estudiantes algunas aguafuertes de Roberto Arlt. En particular, nos detuvimos en el trabajo que hace el autor cuando describe zonas y personajes de la ciudad de Buenos Aires. En las lecturas, los alumnos se referenciaban en sus barrios para opinar de las descripciones de las aguafuertes. De esta manera, algunos ratificaban con experiencias propias “tal cual, en mi barrio es así”, y otros discrepaban “eso ya no sucede”. Para cerrar el tema, propuse que retomáramos este trabajo de descripción barrial con los comentarios primeramente presentados oralmente para, así, realizar un escrito propio. Nos detenemos en cuatro de estos trabajos para analizar las contradicciones sociales en las representaciones de los barrios. Primero, el escrito de un alumno llamado Brian:

No es muy difícil imaginarse las cosas que pasan en un barrio, gente ricachona y delincuentes de los de ahora, pero mi barrio no es para cualquiera, no es ni “más que menos” ni “menos que más”, es igual a todos.

Todos los días al levantarme y vagar por el barrio sé que tengo a los malvivientes pungas que no conformes con robarte, te apuñalan o peor... pero hay uno de ellos que marca el estilo ante todos esos malvivientes, su jefe “El Marito”, tiene sus códigos, sus tatuajes al descubrimiento, sus puñaladas y según él mató a varios gorrudos ya. Al seguir recorriendo el barrio en una esquina tengo a “Doña Poggio”, muy anciana ya, que va todos los días con su chango en la verdulería y sus harapos viejos. Más adelante está “Don Cacho”, un viejito de 80 y pico de años que si pasás y le pisás su jardín de rosas te pone un bastonazo en la nariz. Luego tenemos a Isaura y Carla que pasan en un carro todo destartalado vendiendo papa y cebollita; los viejos al acercarse y comprar y dándoles charla, los nietos le roban los cajones del otro lado. En la otra cuadra está la pizzería “El mojarra” que su delivery Franco te lleva las pizzas sin queso y todas partidas porque maneja como un desgraciado.

Los pibes del barrio que se juntan en la oscuridad de la plaza Almafuerde a chupar unas birras, unos porros y charlar de las pibas, estos son del turno noche que se encargan de que a la noche puedas salir tranquilo sabiendo que ellos te resguardan. En el turno tarde están los pibes Cristo y Andy que se encargan que no vengan extranjeros a invadir, así los chicos jóvenes pueden jugar tranquilos a la pelota o algo.

En estas tardes cando me voy al súper Chino la cajera Ilda me chusmea toda la que no sé del barrio para estar al tanto. Al lado del súper Chino está la parrilla de Floripa y Rosendo que todos los fines de semana salen a regalar chuletas de cerdo, carne y el resto que les queda a los pobres vagos de la calle. Como en todos los barrios está la

vieja loca llamada “Clara” que cuando te habla se le cae la dentadura y siempre mendiga plata para poder reponer los dientes que le faltan a la pobre...

En fin, este es mi barrio, no sé si como otros pero bueno no hay otro lugar que no quiera estar que no sea mi barrio... FIN.

El escrito de Brian, como el de la alumna que presenta Provenzano (2015), expone en un mismo texto posicionamientos no resueltos en tanto hay “malvivientes pungas que no conformes con robarte, te apuñalan o peor” pero, también, “no hay otro lugar que no quiera estar que no sea mi barrio”. Se trata de cierta retórica de un *hic et nunc* arrabalero que no responde a un discurso encomiástico e ingenuo, sino que señala su lugar de pertenencia “a pesar de”. Este “estar arrabalero” se encuentra, desde ya, en las letras de la cumbia villera o el rock chabón, por ejemplo, en “Una nueva noche fría” de Callejeros: “Una nueva noche fría en el barrio / Los transas se llenan los bolsillos / Las calles son nuestras / aunque el tiempo diga lo contrario”¹⁵². Pero ya se presentaba en algunas letras y poemas de tango, por ejemplo, luego de describir el desolado y salvaje panorama de un barrio de la ciudad de Buenos Aires, Celedonio Flores confirma en “Arrabal Salvaje” su pertenencia barrial: “Es este mi arrabal, así lo veo, / así lo quiero ver cuando me muera...” (Flores, [1929] 1975: 36).

Nos interesa señalar estas miradas contradictorias de la vida cotidiana barrial porque tensionan uno de los mandatos de los eslóganes educacionales acerca de que la literatura debe proveer “otras figuras identificatorias diferentes” (Petit, 2014), “el encuentro con la cultura ajena” para “la construcción de su propia identidad a través de las lecturas” (Nieto, 2010: 135-136) o “lo curricular tiene un rol fundamental para la producción de nuevas subjetividades” (Bombini, 2011: 317), que reproducen antiguas concepciones morales que apelan, a la vez, a una concepción modélica de la lectura. Pero, de hecho, los mismos textos literarios que son propuestos por el canon escolar están lejos de estas “figuras identificatorias diferentes”. Al menos, no podríamos considerar así a Silvio Astier, el protagonista de *El juguete rabioso* [1926] (1997) de Roberto Arlt. Esta novela (ya desde su propio título) sintetiza esta representación opaca, contradictoria y violenta de la vida barrial y no proyecta ninguna visión inocente para “la construcción de su propia identidad” o “para la producción de nuevas subjetividades”. Es decir, escritos como los de Brian dan cuenta de contradicciones vivas y complejas que no pueden desaparecer por mandatos ideológicos ya que son constitutivas de la realidad social

152 En el período que incluye nuestro trabajo de campo (desde el 2005 hasta la actualidad) hemos trabajado con gran parte de los grupos, respecto de la enseñanza de la poesía, la consigna de buscar letras de canciones que les interesen. En todos los grupos, al menos uno de los alumnos, ha traído letras de canciones de Callejeros (inclusive estando la agrupación disuelta desde el año 2010 posterior a la tragedia acontecida en República Cromañón). “Una nueva noche fría” pertenece al disco *Presión* (2003). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=a6a2LhKQJ7Y>

contemporánea. Hay una ilusión performática en la palabra progresista cuando se cree que dará forma a esas *tabulas rasas* de las identidades populares y, en resolución *Deus ex machina*, los niños y jóvenes “se liberarán” de sus “ataduras atávicas” o “barriales”. En cambio, “Arrabal salvaje” de Celedonio Flores, “Una nueva noche fría” de Callejeros o *El juguete rabioso* de Roberto Arlt (en concordancia con estas voces de los alumnos de los barrios de la periferia urbana) reponen contradicciones más complejas que las de los eslóganes educacionales.

También, existen escritos de alumnos que no presentan estas contradicciones en un mismo nivel y muchos son más evidentes en sus valoraciones, sean positivas o negativas. Por ejemplo, otro alumno del mismo curso, William, escribe un texto más desencantado del barrio:

Mi barrio es un poco tranquilo, depende los días están en las esquina los vago fuma porros, que se sienten polenta por solo fumar. Yo tengo un grupo de amigos que siempre a la tarde vamos a la cancha de atrás a jugar un fulbito y raras veces se arma quilombo por no querer pagar la coca. El barrio cambia por completo a la tarde noche cuando empiezan a venir gente desconocida a robar o a juntarse en las esquinas para entrar en algunas casas. No hay mucho control, la policía las veces que entra siempre salen con los vidrios rotos y tienen miedo a que los roben.

Los distintos escritos de los alumnos no nos permiten suponer, tampoco, posicionamientos personales, ya que son realizados en el contexto escolar y donde se juegan sus expectativas en relación a lo que supone que la institución, el docente, sus compañeros pueden esperar. También son escritos circunscritos a una inmanencia espacial y temporal específica, por ello, es difícil saber cuánto hay de una creencia más o menos firme de lo que se escribe. Nos son significativos para referir a los distintos discursos sociales que circulan ampliamente y que existen y perduran más allá de nuestro rol docente, y más allá (o más acá) de nuestra afinidad con estos discursos.

Un ejemplo de un relato de signo contrario, por menos no sujeto a lo que, en principio, consideraríamos una semantización más negativa, es el siguiente escrito de Tamara también estudiante del mismo curso que venimos refiriendo de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas”:

En el barrio, mi barrio José Hernández hace veinte años aproximadamente no había agua, luz, gas, asfalto ni muchos vecinos; el dueño de estas tierras era un tal Villa Zelmira y tenía varios empleados y sociedades con medianeros (personas dedicadas a la cosecha de frutas y verduras). De este último rubro venía Don Rodolfo Lamaizón, mi abuelo paterno... Cuando puso los pies en mi barrio José Hernández estaba indignado porque en el mismo no había agua, ni luz. Él mismo con un grupo de vecinos se dispusieron a cavar la tierra, hasta encontrar los pozos de agua; pasaron quince días desde que habían empezado a cavar sin encontrar ni una gota

de agua, hasta que el más joven de los medianeros mi abuelo pasó una noche buscando, cavando, sudando y encontró el pozo de agua... luego de esto hicieron conductos de agua para el barrio, todas las familias estaban contentas porque ya podían comenzar a sembrar sus productos y nunca más faltó el agua en José Hernández. Gracias a ese grupo de fruticultores hoy en las casas de mi barrio no falta, ni va a faltar agua.

Es válido, en parte, abordar estas tensiones sobre la representación de un espacio (un barrio que es visto desde diversas ópticas) en las disputas por las interpretaciones legítimas, pero aún más, en las disputas por *un* territorio material y simbólico que no se da en un dualismo esquemático de conflictos de clase delimitados en sus intereses y representaciones de manera tajante. Edward Said ha fundamentado en *Cultura e Imperialismo* (Said, 1994: 48), retomando a Antonio Gramsci, que la hegemonía se establece como una forma de organizar lo geográfico. Desde esta óptica, cuando las diversas manifestaciones de las culturas subalternas remiten a sus lugares de pertenencia no los entendemos como “actos ingenuos”, sino que se inscriben en la continua conflictividad entre distintos discursos y grupos sociales en torno a diversos ejes, entre ellos el de centro/periferia (Chaves, 2005, 2011, 2012; Chaves y Vecino, 2012). Este conflicto que está en el escrito “La esquina del futuro” de los alumnos Andrés y Joel se presenta, asimismo, en los poemas de Evaristo Carriego o Celedonio Flores, en *Kryptonita* de Leonardo Oyola o en la serie *Okupas*, como ya hemos dicho.

La cotidianidad escolar, entramada en los discursos que la atraviesan, prolonga esta conflictividad social como hace notar Mariana Provenzano (2015) al señalar que en algunos escritos de alumnos se presentan las tensiones entre las representaciones altamente negativizadas de los discursos hegemónicos y las propias maneras de representarse a sí mismos, sus barrios y sus prácticas cotidianas. Es posible que los modos narrativos de corte barrial -y, a su vez, una serie de expresiones barriales que se descubren en el aula y en otros espacios escolares- tensen algunas prácticas docentes. Principalmente, si queremos analizar los escritos de los alumnos sobre su mayor o menor autonomía en relación a una hegemonía discursiva en los términos anteriormente citados de Said (1994), en cuanto sostener la ilusión ya revisada críticamente en los distintos eslóganes educacionales de que la literatura los liberará de estas contradicciones. Estas contradicciones no pueden ser resueltas de modo espontáneo por la “lectura literaria” porque son parte material y simbólica de nuestra sociedad y aparecerán una y otra vez en las intervenciones de los alumnos. De cierto modo, es un hecho constitutivo: la cultura escolar existe atravesada por las contradicciones existentes previamente. Por ejemplo, en el año 2014, en un escrito del mismo sexto año de la Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas”, uno de los estudiantes, Franco, escribe:

Me mudé a mi barrio a la edad de 11 años, este es un barrio muy tranquilo y lo bastante grande como para conocer muchas personas, está lleno de anécdotas en las cuales formé parte de unas cuantas. En el conocí a mis mejores amigos, los cuales fueron encuentros muy raros, a mi mejor amigo lo conocí en un disturbio que duró dos meses, en el cual se encontraban dos bandos, el de los del barrio y el de los usurpadores, fue una batalla campal literal debido a que hubo vecinos armados disparando y revoleos de piedras lo cual hicimos con mi mejor amigo apenas entramos en confianza, los usurpadores querían ocupar terrenos que no les correspondían y así formar una villa, cosa que los vecinos no querían y así se armó una guerra, vino todo el destacamento de la policía de Arana y la infantería cortando así la pelea. Los del barrio salieron ganando y los usurpadores se tuvieron que ir por donde habían venido escoltados por la policía debido a que nosotros nos habíamos quedado con bronca y los seguimos tirándoles piedras...

Como en los mismos textos del canon escolar, el ya nombrado *El juguete rabioso*, por ejemplo, no hay “buenos” y “malos” de manera evidente. Mucho menos, la conflictividad social se resolverá porque un docente explique dónde están “los buenos” y “los malos” y cómo alcanzar una sociedad idílica poscrisis. Un intercambio del aula es con las voces opuestas de Franco, Tamara, William y Brian. No únicamente con *una* de ellas. Ni tampoco la literatura les proveerá el “pensamiento crítico” (es decir, lo que piensa el docente que “está bien”) para que los alumnos, sin más trámite, abandonen sus posicionamientos ideológicos porque la literatura “les abrió los ojos” respecto de lo equivocados que estaban por pensar de tal modo. Sus opiniones, como vimos en sus escritos, fueron elaboradas en experiencias de vida concretas, muchas para sobreponerse de situaciones extremas, y poseen sentido y valor para ellos.

El ingreso del barrio al cotidiano escolar, de este modo, se da con unos tópicos y unas voces, también mediante el ingreso de los conflictos sociales irresueltos, y las contradicciones estructurantes de una sociedad desigual, ahora vehiculizadas en interpretaciones, opiniones, debates, escritos de los alumnos. Un último ejemplo, en este caso de la Escuela Secundaria N° 17 de La Plata, en el año 2009, en donde Mariano un alumno de la materia Prácticas del Lenguaje que teníamos a cargo, escribió:

Ricardo siempre tenía el fierro a la cintura para ver si tenía alguna tramoya para hacer. Era alto, pelado, cara cortada, dedos ásperos, aliento a cloaca.

Un día estaba sentado en la esquina y porque sí para la policía, como siempre él tenía el fierro y para que no lo agarren sale corriendo. Los policías lo persiguen y le tira tiros para que no lo agarren y él llega atrás de los edificios y ve a una chica andando en moto. Él la ve, la para y le dice: “¿Tenés hora?”. Ella le dice que sí, cuando va a buscar su reloj, le apunta con el fierro. Él le dice dame la moto, se la lleva y él se escapa de la policía pero ellos no se dieron por vencidos después de unas semanas pasan por el barrio, lo ven y se repite el mismo caso.

Corre, tira tiros pero esta vez no había nadie para robarle. “¿Qué hago?”, dijo [...] lo salió a correr un policía esta vez, entonces él estaba escondido y le da un tiro en la cabeza y lo mata. Entonces desde ese día saltó la bronca

con el barrio y desde el día ese hasta ahora se tirotean con la policía y no se puede vivir en ese barrio que viven a los tiros. Un día finalmente matan al chico que robó y se acabó todo el quilombo que había en el barrio. FIN.

Mariano, quien vivía en Altos de San Lorenzo, un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata, se “enorgullecía” de ser amigo de ladrones. Y contaba, cada vez que podía, sus historias. Entre ellos, estaba “Ricardo, el tira tiros” quien protagoniza la narración. Si bien en sus relatos orales lo presentaba de manera heroica, cuando escribe es el ladrón el centro del conflicto que se resuelve únicamente con su desaparición: “un día finalmente matan al chico que robó y se acabó todo el quilombo que había en el barrio”. El relato fue acompañado con un dibujo que reproduce el estereotipo de “pibe chorro”. Estos sentidos que se desagregan de los escritos de los alumnos, pero que se podrían presentar en una anécdota contada oralmente o en la interpretación de un texto literario, poseen una doble condición de “hecho disruptivo”: para aquellos discursos “más conservadores” porque introduce un mundo barrial, una periferia social y cultural, relatos de “ladrones”, “droga”, “armas” y “violencia”; pero una mirada “más progresista”, también modélica y aleccionadora, encontrará sus límites en una concepción barrial que no es concesiva ni inocente: para decirlo en la imagen de Arlt, ahora el *juguete* está *rabioso*. Ambos discursos educativos buscan monopolizar la clase con su voz y abonan en la creencia iluminista que prohibir temas o sobredimensionar moralmente con la voz del docente producirá efectos positivos en los alumnos, es decir, “construirá subjetividad”. Volviendo a Elsie Rockwell, se supone que “una población educada e inteligente” es el objetivo escolar que resolverá los problemas sociales o, dicho de otro modo, “la ignorancia explica la pobreza social y la educación traería riqueza a todos” (Rockwell, 2012: 702). En esta máxima educacional se articulan los enunciados de que “el barrio es pobre”, entonces “los alumnos son pobres”, y efectúan “las lecturas que también son pobres” y, por lo tanto, la literatura los sustraerá de esta pobreza material y cultural. El cotidiano escolar, la historia no documentada de la escuela, muestra otra realidad social, más compleja, variada y contradictoria. La lectura de textos literarios, los intercambios, los debates, la escritura, la resolución de consignas, o toda instancia que habilite más o menos el espacio para la voz y la interpretación de los alumnos traerá todos los sentidos de una época y no solo los que el docente convalida.

No existe, en definitiva, una enseñanza que esté escindida de los distintos conflictos sociales. La enseñanza de la literatura no puede ponerse “por fuera” de esta conflictividad social, o redimirla como se propone en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. El barrio como tema, el barrio como voz, el barrio como una disputa de interpretaciones sociales, se

convierten en posibilidades didácticas en pos de reingresarlos en la disciplina escolar si se resolidarizan en una enseñanza de la literatura que recupere algunos de los ejes con que distintos autores han pensado la historia y la literatura argentina (Adamovsky, 2012; Argumedo, 1993; Bocco, 2015b; Dussel, 1992; Fernández Retamar, 2008; Mailhe, 2010; Rama, [1974] 2004; Viñas, [1982] 2003, [1964] 2005). Por ejemplo, para mencionar solo algunos textos y temas provenientes del canon escolar, en “El hambre” de la primera fundación de Buenos Aires, en los genocidios a los pueblos indígenas, en la violencia sexual y política de “El Matadero” de Esteban Echeverría, en el odio étnico-racial constitutivo de las clases medias inmigratorias en “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher o en la “infancia” que se “enrabia” en la vida porteña de *El juguete rabioso* de Roberto Arlt. Se trata de sentidos sociales que no son privativos de la literatura, por el contrario, son constitutivos de nuestra historia, nuestro cotidiano, nuestras aulas y que los alumnos con sus intervenciones no hacen otra cosa que actualizar.

5. CONCLUSIÓN

Una revisión crítica de las políticas públicas y educativas, los diseños curriculares y las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en el marco del actual proceso de mercantilización y pauperización del sistema educativo argentino (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), que lleva adelante la alianza de gobierno Cambiemos, que no solo ha significado un empobrecimiento salarial y un deterioro aún mayor en la infraestructura escolar sino además una profundización en la coordinación de políticas acordadas con los organismos internacionales y dependencia directa a sus estándares y requerimientos, podría parecer discordante con las mismas revisiones críticas que hemos propuesto. Sin embargo, creemos que un análisis exhaustivo de estas perspectivas dominantes, que dé cuenta en su producción ideológica de las recurrencias históricas en un modo de entender a las clases populares y el rol del Estado, en tanto concepciones eurocéntricas, de clase y civilizatorias de larga duración, pone de relieve las continuidades y profundizaciones de la política educativa actual.

En principio, porque como se ha señalado, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, se consolidan hacia la década de los noventa en un proceso que comienza en la posdictadura y continúa. Aún más, las reformas educativas planteadas en los noventa, sin dejar de considerar los ajustes y reformulaciones que se hicieron a partir del año 2003 en un relativo contrapeso a la hegemonía neoliberal -como podrían ser algunos aspectos de la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, y la conformación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)-, han establecido algunas matrices no discutidas tales como la atomización del sistema educativo, algunos conceptos clave de la enseñanza orientados al mercado y la eficiencia educativa y, como particular interés de nuestra investigación, la disociación entre la investigación y el trabajo docente, en una pauperización simbólica de profesores y maestros a manos de dispositivos pedagógicos que se autolegitiman como únicas instancias válidas de enunciación sobre la escuela, las disciplinas escolares y los problemas de la enseñanza. A su vez, como describimos y explicamos detenidamente, estas perspectivas dominantes reproducen valores, conceptos, ideologías que niegan o negativizan fenómenos sociales y culturales relativos a las clases populares. Y si consideramos al fracaso escolar en el marco de sus lógicas intraescolares (modos de pensar la enseñanza, los contenidos de las disciplinas escolares, la comunicación entre docentes y alumnos, la circulación de prejuicios y valoraciones negativas sobre los niños y jóvenes de los sectores populares, entre otros), en especial en la actualización de los preconceptos fundantes de una sociedad clasista y racista (Souza Patto, 1999), se

hace todavía más visible la necesidad de una revisión de estas perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.

La investigación no se redujo a visitar las perspectivas dominantes en una concepción unificada en términos epistemológicos ni metodológicos, ni de tradiciones disciplinares de la enseñanza de la literatura. Fuimos señalando los encastres entre los distintos actores, perspectivas y tradiciones de conocimiento (Cuesta, 2011), deteniéndonos particularmente en los eslóganes propios de estos discursos educacionales (Fonseca de Carvalho, 2001), en donde se entiende a manera de definición de “la literatura” en sus distintas imágenes cristalizadas tales como “construcción de conocimiento”, “construcción de significado”, “capacidad cognitiva”, “competencia lectora”, “construcción de la subjetividad”, “experiencia de lectura”, “experiencia única”, “experiencia inefable”, “mundos posibles”, “derecho a la metáfora”, “bien cultural”, “derecho ciudadano”, “ingreso a la cultura escrita”, “acontecimiento”, entre varias otras, en una enunciación disociada de la realidad escolar y que abona constantemente a desajustes en el trabajo docente al legitimarse no solo por fuera de una reflexión didáctica sino, además, en un abordaje que valida el conocimiento especulativo y abstracto de la escuela, la disciplina escolar, los docentes, los alumnos y el cotidiano escolar en sus distintas manifestaciones.

Estas perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores están sobredeterminadas por una mirada de la escuela, que ya ha sido caracterizada con Elsie Rockwell (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009) por su construcción “desde arriba”, en tanto enunciación pedagógica legitimada que establece una historia documentada de la escuela:

Por ello, aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real. Esa tradición por ejemplo nos ha enseñado a ver en la escuela, dentro de ella, lo pedagógico y fuera de ella -en las causas, efectos o resultados de la escolaridad- lo político. Por su parte los análisis críticos -reproduccionistas, en particular- incorporan la “transmisión ideológica” al juego pedagógico, pero siguen sin darle lugar a “lo político” dentro de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 3).

Esta historia documentada de la escuela nos ha enseñado a ver solamente “buenas” y “malas” prácticas en la docencia, “docentes que no leen”, alumnos con las “competencias insuficientes” para un “desarrollo” óptimo y distintos órdenes de una institución que se percibe solo como reproductora de un estado de “opresión” e “ignorancia” y que será “redimida” por el “saber de los especialistas”. Así, la

institución escolar únicamente funcionará cuando los docentes y alumnos se actualicen teóricamente según las retóricas e ideas de los especialistas. Esta historia documentada (en sus inflexiones más o menos reaccionarias o más o menos progresistas) ha ocultado, en cambio, su propia materialidad, es decir, encubre o ignora sus propias implicancias políticas e ideológicas. Dicho de otro modo, no hay análisis posible del sistema escolar sin examinar a las perspectivas dominantes que son las encargadas del diseño de la política educativa y curricular, de las orientaciones del trabajo docente, de la creación de los eslóganes educacionales que operan como sentido común académico y como formas de control y disciplinamiento sobre las otras áreas de saberes, en la legitimación de los contenidos a ser enseñados, en la articulación de los conceptos dominantes que promueven los organismos internacionales o instituciones de peso regional o global.

Estas perspectivas dominantes, de hecho, ocupan un lugar específico y jerárquico en la estructura de reproducción de sentidos hegemónicos en la sociedad, aunque se presenten a sí mismas en términos de “progresismo” y “cambio social”. Como señala Terry Eagleton [1983] (1998), “el humanismo liberal se redujo a una conciencia impotente de la sociedad burguesa” pero no porque fuera una manifestación puramente externa de esta sociedad, sino porque posee una “relación esencialmente contradictoria con el capitalismo moderno” ya que “forma parte de la ideología ‘oficial’ de esa sociedad, y a pesar que las ‘humanidades’ existen para reproducirla, al orden social dentro del cual en cierto sentido existe casi no le puede dedicar ningún tiempo” (Eagleton, [1983] 1998: 237). No obstante, no nos detuvimos únicamente a indagarlas como producciones intelectuales en sus implicancias ideológicas generales sino, por el contrario, como un dispositivo pedagógico central en la producción de política educativa basada en concepciones sobre la escuela que podemos definir, de nuevo, siguiendo a Elsie Rockwell (Ezpeleta y Rockwell, 1983a; Rockwell, 2009), en una mirada “desde arriba”. Sobre esta noción, en nuestro análisis que particulariza el caso de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en Argentina, desagregamos un “desde afuera” ya que encontramos otra particularidad de los especialistas en el área: posicionamientos fuertemente especulativos que prescinden, inclusive, de las mismas dinámicas institucionales, sus territorialidades, las lenguas que se hablan, los cánones escolares y todo lo que remita en concreto a las escuelas, el cotidiano escolar y al trabajo docente. Se omiten, entonces, las referencias a instituciones de enseñanza, disciplinas escolares, políticas educativas relativas a sus jurisdicciones, programas de estudio, manuales; todavía menos existe una reconstrucción documental del cotidiano escolar y el trabajo docente a partir de registros, escritos de alumnos, entrevistas, es decir de un trabajo de campo

sostenido en el tiempo. En algunos casos, solo hay “escenas” que ratifican los mencionados posicionamientos.

No obstante, no quisimos detenernos en una indagación pura de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores porque hubiera sido otro modo de reproducir esta mirada “desde arriba” y “desde afuera” de la escuela que continuaría sin dar cuenta de su movimiento “desde abajo”, del trabajo docente, del cotidiano escolar, de los alumnos, de sus consumos culturales, de sus lenguas, de las consignas escolares, de las reapropiaciones del saber disciplinar que se dan efectivamente en las aulas. En un contrapunto metodológico con estas perspectivas dominantes, avanzamos en el estudio de las recurrencias del cotidiano escolar y el trabajo docente, en particular respecto de intervenciones de los alumnos, dando énfasis a los fenómenos que relacionamos a la noción de *culturas populares*. A partir de las recurrencias que relevamos en nuestro trabajo de campo, y validadas por voces de distintos docentes y estudiantes -si bien recortamos como espacio principal de la investigación a la ciudad de La Plata y el sur del Gran Buenos Aires-, destacamos una serie de temas para la reformulación de los problemas de la enseñanza de literatura.

La vastedad y complejidad de este desplazamiento epistemológico, que encontramos iniciado en Carolina Cuesta (2011) en términos de lo que la autora llama una metodología circunstanciada, y que habilita a reformulaciones de los problemas teóricos a construir sobre la enseñanza de la literatura a partir del cotidiano escolar, nos impidió desarrollar todos los aspectos que encontramos relevantes de las intervenciones de los alumnos. En suma, algunos temas no pudieron ser abordados (como las lenguas indígenas o modos del humor popular) y otros solo de manera parcial (como los consumos culturales y las reapropiaciones de los alumnos de la cultura de masas). No obstante, se pudo particularizar en otros registros de estas intervenciones de los alumnos, por ejemplo, los problemas de la enseñanza del mito y la leyenda o de los géneros realista y fantástico en relación a lecturas e interpretaciones de los niños y jóvenes que no convalidan las premisas seculares de algunos conceptos clave de la enseñanza de la literatura, también la presencia del barrio como inscripción territorial en el cotidiano escolar. Tampoco, nos detuvimos en una visión abstracta y especulativa de las clases populares y las culturas populares, sino que las introdujimos con dos objetivos concretos: primero, para describirlas y explicarlas en los contextos educativos y segundo, para que su estudio se articule con la producción de investigación didáctica. Producción didáctica, además, que no responde a “la” originalidad de “un” investigador, sino que la didáctica de la literatura de perspectiva etnográfica, línea en la que se inscribe esta investigación, recupera ya modos de trabajo llevados a cabo por los docentes

en y desde el cotidiano escolar, a manera de desarrollos colaborativos entre distintos actores e instituciones. Porque únicamente de este modo se pueden reformular los problemas de la enseñanza de la literatura, revisar críticamente las políticas educativas y curriculares, para poner en contexto y discusión al trabajo docente, para focalizar en categorías teórico literarias respecto de relatos, lecturas y escrituras de los estudiantes que no logran, o persiguen explicar. Es decir, por último, buscamos colocar nuevamente en el centro de las preocupaciones didácticas ya no a la autolegitimación de campos, enfoques, perspectivas cada vez más reducidos a la sociabilidad académica, sino al trabajo docente, al cotidiano escolar y a las intervenciones de los alumnos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Accame, Jorge (1996). “Instrucciones para descubrir a una bruja” en *El Puente del Diablo*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Acha, Omar (2008). “Migración interna y formación de parejas en Buenos Aires en los años del primer peronismo: una perspectiva de historia social sobre una zona popular” en *Anuario IEHS*, Número 23, Tandil.
- Actis, Beatriz (1998). *Literatura y escuela*, Homo Sapiens, Rosario.
- Adamovsky, Ezequiel (2012). *Historia de las clases populares en Argentina 1880-2003*, Sudamericana, Buenos Aires.
- (2014). “La cuarta función del criollismo y las luchas por la definición del origen y el color del ethnos argentino (desde las primeras novelas gauchescas hasta 1940)” en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera Serie, Número 41, Buenos Aires.
- (2015). “El criollismo en las luchas por la definición del origen y el color del ethnos argentino, 1945-1955”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Volumen 26, Número 1.
- Aguiar e Silva, Vitor Manuel de (1981). *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid.
- Alabarces, Pablo y Rodríguez, María [comps.] (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, Paidós, Buenos Aires.
- Alarcón, Cristian (2003). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia: Vidas de pibes chorros*, Norma, Buenos Aires.
- Aliano, Nicolás (2010). “Culturas populares: orientaciones y perspectivas a partir del análisis de un campo de estudios” en *Sociohistórica*, Número 27, La Plata.
- Almada, María E.; Duarte, María D.; Seppia, Ofelia; Etchemaite, Fabiola; Genaro, Diego (1997). “Leer en la escuela, la construcción de los sentidos del texto literario en el aula” en *Voces de un campo problemático. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995], Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 493-505.
- Alonso María et al. (2016). *Avanza. Lengua y literatura 1. Prácticas del lenguaje*, Kapelusz Norma, Buenos Aires.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1980). *Conceptos de sociología literaria*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

----- [1983] (2016). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Althusser, Louis [1970] (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Alvarado, Maite (1996). “La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción” en *Versiones*, Número 6, Buenos Aires, pp. 17-25.

----- (1997). “Escritura e invención en la escuela” en Gustavo Iaies [comp.], *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, AZ, Buenos Aires.

----- (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura” en Maite Alvarado [coord.], *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso / Manantial, Buenos Aires.

----- (2013). *Escritura e invención en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, México.

Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria (1986). *Taller de escritura con orientación docente*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

----- (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Álvarez, Gabriela Fernanda (2012). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación* [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Amado, Elba R. (2003). “Hacia una didáctica social: la formación del lector” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 297-302.

----- (2005). “Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3, Número 3, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 11-18.

- (2007). “Formación docente y Didáctica de la Lengua y la Literatura” en Gema Fioriti y Patricia Moglia [comps.], *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*, Cuadernos del CEDE, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, pp. 89-96.
- Amar, Hernán Mariano (2013). *Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)* [Tesis de Maestría], Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Ambrosetti, Juan Bautista (1917). *Supersticiones y leyendas: Región misionera. Valles calchaquíes. Las pampas*, La Cultura Argentina, Buenos Aires.
- Amin, Samir (1989). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Anderson, Perry (1987). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, México.
- Andreani, Héctor (2014). *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y táctica de una comunidad bilingüe*, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero.
- Andruetto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*, Comunicarte, Córdoba.
- (2015). *La lectura, otra revolución*, Fondo de Cultura Económica, México
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2013). “Chapitre 14. La civilisation et les races” [en línea] en *1889. Un état du discours social*.
- Angenot, Marc; Bessière, Jean; Fokkema, Douwe; Kushner, Eva [dirs.] (2002). *Teoría literaria*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Antezana, Luis H (1999). *Teorías de la lectura*, Plural / CESU, La Paz.
- Apple, Michael [1979] (1986). *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- Arguedas, José María [1971] (1996). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, ALLCA XX / Ediciones Unesco, Madrid.
- Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.
- Arlt, Roberto [1926] (1997). *Obras*, tomo I, Losada, Buenos Aires.

Auyero, Javier (1997). "Wacquant en la villa" en *Apuntes de investigación del CECyP*, Año 1, Número 1, pp. 7-12.

Bahloul, Joëlle (2003). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, Fondo de Cultura Económica, México.

Bajour, Cecilia (2007). "La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria" en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005], Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de La Plata, San Martín, pp. 36-42.

----- (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura" en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Número 253, Buenos Aires.

Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil" en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Número 158, Buenos Aires.

----- (2010). "La conversación literaria como situación de enseñanza" en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Número 282, Buenos Aires.

Bajtin, Mijail [1965] (1988). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Alianza Editorial, Madrid.

----- (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

Bal, Mieke (1998). *Teoría de la narrativa. Introducción a la narratología*, Cátedra, Madrid.

Barán, Taly (2016). "Duendes y responsabilidad estatal: una lectura de género de las víctimas del Pombero" [en línea], *Revista Andén*, Buenos Aires.

Barthes, Roland [1957] (2003). *Mitologías*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- [1970] (1980). *S/Z*, Siglo XXI, México.

----- [1973] (2014). *El placer del texto* en *El placer del texto y la lección inaugural*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- [1977] (2014). *Lección inaugural* en *El placer del texto y la lección inaugural*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Bas, Alcira; Klein, Irene; Lotito, Liliana; Vernino, Teresita (1999). *Escribir. Apuntes para una práctica*, Eudeba, Buenos Aires.

Bautista, Rafael (2012). *Del mito del desarrollo al horizonte del Buen Vivir*, Ediciones Yo soy si tú eres, La Paz.

Beigel, Fernanda (2016). “El nuevo carácter de la dependencia intelectual” en *Cuestiones de Sociología*, Número 14, Universidad Nacional de La Plata.

Bentolila, Rosario (2010). “Los caminos imaginarios de la memoria” en *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los Posgrados de la Facultad de Humanidades*, Número 11, Universidad Nacional del Nordeste.

Bernasconi, Luisina (2017). “Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Número 14, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Bernat, María Sofía (2018). *Transformaciones socio-urbanas y vida cotidiana: el caso de la relocalización de un asentamiento de Ringuet (2013-2017)* [Tesis de Doctorado], Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo, A. (2004). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I: Identidad, Utopía, Integración (1800-1930)*, Biblos, Buenos Aires.

----- (2006). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo II: obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*, Biblos, Buenos Aires.

Bibbó, Mónica (2003). “Sobre la escisión Escritura / Literatura en la enseñanza” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 275-278.

Bixio, Beatriz y Heredia, Luis (2000). “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras” en *Interdisciplina*, Año 1, Número 1, Publicación del CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

Blache, Martha y Dupey, Ana María (2007). “Itinerarios de los estudios folklóricos en la Argentina” en *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, Tomo XXXII, Buenos Aires, pp. 299-317.

Blache, Martha y Magariños de Morentín, Juan Ángel (1987). “Lineamientos metodológicos para el estudio de la narrativa folklórica” en *Revista de Investigaciones Folklóricas*, Volumen 2, pp. 16-19.

Blake, Cristina (2014). “La escritura ficcional como vía para la reconstrucción subjetiva” [en línea] en III Jornadas de Extensión del Mercosur, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Bocco, Andrea (2013). “Postas heterodoxas en la literatura de fronteras” en Cecilia Corona Martínez [comp.], *Mapas de la heterodoxia*, Babel, Córdoba.

----- (2015a). “Literatura fronteriza: un modo de emergencia de la heterodoxia literaria” en Cecilia Corona Martínez y Andrea Bocco [comps.], *Más allá de la recta vía. Heterodoxias, rupturas y márgenes*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

----- (2015b). “Algunas reflexiones sobre la periodización de la literatura argentina” [ponencia] en *VIII Congreso Nacional de Literatura Argentina*, UADER, Paraná.

Bombini, Gustavo [1989] (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, El Lugar, Buenos Aires.

----- (1996a). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda” en *Orbis Tertius*, Año I, Números 2/3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 211-218.

----- (1996b). “Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico” en *Textos*, Barcelona, Año III, Número 9, Editorial Graó, pp. 91-106.

----- (1997a). “La enseñanza de la literatura puesta al día” en *Versiones*, Números 7/8, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 65-70.

----- (1997b). “Sujetos, Literatura y Currículum” en *Voces de un campo problemático. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995], Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 137-141.

----- (1998). “Peregrina y extranjera. Sobre literatura y escuela” en *Versiones*, Número 9, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 76-80.

----- (2000). “Campo de la didáctica de la lengua y la literatura: algunos desafíos” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- (2001a). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Año 1, Número 1, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 24-33.
- (2001b). “La literatura en la escuela” en Maite Alvarado [coord.], *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Manantial, Buenos Aires, pp. 53-74.
- (2002). “Sabemos poco acerca de la lectura” en *Lenguas vivas*, Año 2, Número 2, Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”, Buenos Aires, pp. 28-32.
- (2003). “Formación docente y saberes” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, Córdoba, pp. 233-236.
- (2004). “La lectura, una práctica posible” [en línea] en *El monitor de la educación*, Número 1.
- (2005). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina. 1860-1960*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (2006a). “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural” en *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 27-44.
- (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- (2007). “Biblioteca Escolar y comunidad: apuntes sobre una relación en ciernes” en *Pensar el libro*, Número 5, Cerlalc / Unesco.
- (2008). “La lectura como política educativa” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 46, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 19-35.
- (2011). “Conferencia de cierre” en *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SMA Ediciones, Salta.
- (2015). “Volver a ‘leer’ en la escuela” en *Revista Professare*, Volumen 4, Número 2, pp. 19-28.

Bombini, Gustavo y Cuesta, Carolina (2006). "Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza" en Gema Fioriti [comp.], *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 51-78.

Bombini, Gustavo y López, Claudia (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2017) [coords.]. *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Botto, Malena y Dubin, Mariano (2018). "La formación de maestros en la Universidad: aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación" en Laura Mombello [coord.], *Una mirada sobre la propia práctica. La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE*, Unipe: Editorial Universitaria, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1967). "Campo intelectual y proyecto creador" en Jean Pouillon et al., *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México.

----- [1979] (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.

----- [1989] (2014a). "Prefacio a la reedición de *La reproducción*" en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona.

----- (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Montessor, Buenos Aires.

----- (2010a). "La lectura: una práctica cultural" en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (2010b). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (2014b). *Homo academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude [1970] (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Brito, Andrea [dir.] (2010). *Lectura, escritura y educación*, Flacso / Homo Sapiens, Rosario.
- Broide, Martín (2009). “¡El Pomberito ha muerto! ¡Qué viva el Pomberito! Narración, experiencia y literatura en dos escuelas correntinas” en María Inés Palleiro y Fernando Fischman [coords.], *Dime cómo cuentas... Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1991). “The Narrative Construction of Reality” en *Critical Inquiry*, Número 18, University of Chicago.
- (2003). *La fábrica de historias*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2004). “Life as narrative” en *Social Research: An International Quarterly*, Volumen 71, Número 3, The Center for Public Scholarship, Nueva York.
- (2006). “Past and Present as Narrative Constructions” en *Narration, Identity and Historical Consciousness*, Berghahn Books, Nueva York.
- Bustamante, Patricia (2007). “¿Cómo se define un problema de investigación en las Didácticas Específicas? El caso de la Didáctica de la lengua y la literatura” en Gema Fioriti y Patricia Moglia [comps.], *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*, Cuadernos del CEDE, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, pp. 137-144.
- (2008). “La enseñanza de la literatura en educación de adultos: el caso de los Bachilleratos Salteños para Adultos” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 4, Número 4, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 81-110.
- Bustamante, Patricia y Campuzano, Betina [coords.] (2006). *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, Salta.
- Cabral, Celeste (2011). “Garabatos sobre una realidad presente de un pasado reciente: enseñanza, ficción, historia y memoria” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 2, Número 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Candela, Antonia; Rockwell, Elsie; Coll, César (2009). “¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula” en *Revista de Investigación Educativa*, Número 8, Instituto de Investigaciones en Educación / Universidad Veracruzana, Veracruz.

Cano, Fernanda; Cortés, Marina; Ornani, Carla; Katchadijan, Pablo; Masine, Beatriz; Petris, José L.; Setton, Jacobo (2008). *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*, Eudeba, Buenos Aires.

Carranza, Marcela (2009). “¿Por qué la literatura es también para los niños?” en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Número 261, Buenos Aires.

Carriego, Evaristo (2013). *Obra poética completa*, Museo Quinquela Martín, Buenos Aires.

Castedo, Mirta (1995). “Construcción de lectores y escritores” en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 16, Número 3, Buenos Aires, pp. 2-21.

----- (2007) "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes" en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 28, Número 2, Buenos Aires, pp. 6-18.

Castedo, Mirta y Torres, Mirta (2012). “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)” en Héctor Rubén Cucuzza [dir.] y Paula Spregelburd [coord.], *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Editoras del Calderón, Buenos Aires.

Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Chartier, Anne-Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Chartier, Roger (1982). *Lectures et lecteurs dans la France de l'ancien régime*, Le Editions du Seuil, París.

----- (1995). *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, Instituto Mora, México.

----- (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Manantial, Buenos Aires.

----- (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona.

Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.

Chauí, Marilena (2014). “Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil” en *Conformismo e resistência*, Grupo Autêntica, San Pablo.

Chaves, Mariana (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” en *Última Década*, Número 23, CIDPA, Valparaíso.

----- (2011). “Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia” en Jorge Carpio, *Las políticas sociales urbanas y la construcción de ciudadanía*, Paidós, Buenos Aires.

----- (2012). “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja” en Mariana Chaves y José Enrique Fidalgo Zeballos [coords.], *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos*, Espacio-Foro-CIC, Buenos Aires.

Chaves, Mariana y Vecino, Luisa (2012). “Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela” en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Volumen 1, Número 6, Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Chevallard, Yves [1985] (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.

Colombres, Adolfo (1984). *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Ediciones del Sol, Buenos Aires.

----- (2011). *Seres mitológicos argentinos*, Emecé, Buenos Aires.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, México.

Coluccio, Félix [1948] (1981). *Diccionario Folklórico Argentino*, Corregidor, Buenos Aires.

----- (2013). *Diccionario de Creencias y Supersticiones Argentinas y Americanas*, Corregidor, Buenos Aires.

Corach, Daniel (2012). “La Matriz Originaria: realidad poblacional y consecuencias” en *Encrucijadas*, Número 55, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Cornejo Polar, Antonio (1994). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad cultural en las literaturas andinas*, Editorial Horizonte, Lima.

Cortázar, Julio [1951] (1964). “Casa tomada” y “Las puertas del cielo” en *Bestiario*, Sudamericana, Buenos Aires.

----- (1964). “Continuidad de los parques” en *Final del juego*, Sudamericana, Buenos Aires.

Cortés, Graciela Norma (2018). *Alumnos migrantes bolivianos: Pensar la escuela multicultural* [Trabajo Final de Integración], Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.

Croce, Marcela (2008): “‘Estudios de género’: dos mujeres en pugna en la crítica literaria argentina” en *Caligrama*, Número 13, Belo Horizonte.

Cubero, Mercedes y Ramírez, Juan D. (2000). “Bases teóricas para una concepción heterogénea del pensamiento verbal” en *Anuario de Psicología*, Volumen 31, Número 1, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, pp. 3-23.

Cuesta, Carolina (2000). “El problema de la lectura: los diversos modos de leer literatura”, en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 203-210.

----- (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Número 1, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 9-18.

----- (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

----- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

----- (2010a). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas” en *Leitura: Teoria&Prática*, Número 55, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Campinas.

----- (2010b). “La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 5, El Hacedor, Buenos Aires.

----- (2010c). “Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina” en *El hilo de la fábula. Revista del Centro de Estudios Comparados*, Número 10, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

----- (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

----- (2013a). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” en *Literatura: teoría, historia, crítica*, Volumen 15, Número 2, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

----- (2013b). “Problemas metodológicos de la investigación y de la enseñanza en Didáctica de las lenguas y las literaturas” en Dora Riestra, Stella Maris Tapia y María Victoria Goicochea [comps.], *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche.

----- (2014). “Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística” en *Revista Pilquen*, Año XVI, Número 11, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

----- (2015). “Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales” en *Professare*, Volumen 4, Número 1, pp. 23-40.

Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [comps.] (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

Cuesta, Virginia (2016). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina – Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Culler, Jonathan (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*, Crítica, Barcelona.

Dalmaroni, Miguel (1997): “La moda y ‘la trampa del sentido común’. Sobre la operación Raymond Williams en *Punto de Vista*” en *Orbis Tertius*, Volumen 2, Número 5, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2011a). “La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la*

literatura, Año 2, Número 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2011b). “Leer literatura: algunos problemas escolares” en *Moderna språk*, Volumen 105, Número 1, pp. 140-152.

----- (2013). “El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen X, Número 10, pp. 129-156.

----- (2015). “Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana” en *452º F*, Número 12, pp. 42-62.

----- (2016). “Quién nos lee: la escuela y «un pueblo que falta»” en *El taco en la breca. Revista semestral del CEDINTEL*, Volumen 2, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 114-119.

Dalmaroni, Miguel y Gerbaudo, Analía (2012). “La insistencia de lo ilegible: la Escuela, los clásicos y el caso Saer” en *Revista Iberoamericana*, Volumen LXXVIII, Número 241, pp. 953-964.

Darnton, Robert [1984] (2002). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, Fondo de Cultura Económica, México.

----- (2003). *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*, Fondo de Cultura Económica, México.

de Certeau, Michel [1979] (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, México.

----- (1999). *La cultura en plural*, Nueva Visión, Buenos Aires.

de Diego, José Luis (2003). *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*, Ediciones Al Margen, La Plata.

----- (2013). “Lecturas de historias de la lectura” en *Orbis Tertius*, Volumen 18, Número 19, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 42-58.

Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*, Comunicarte, Córdoba.

Díaz Ledesma, Lucas Gabriel (2018). “*De espantos, salamancas y almamulas*”. *Mitos, género y religiosidad en experiencias populares santiagueñas* [Tesis de Doctorado], Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Díaz Rönner, María A. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

----- (2003) “Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles de la literatura infantil” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 221-226.

Díaz Súnico, Mora (2005). “El concepto de placer en la lectura” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen III, Número 3, pp. 21-32.

Di Mateo, Delia (2011). “Des-bordando el texto académico: otras costuras desde Bruner y Voloshinov” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 2, Número 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Di Meglio, Gabriel (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina I. Desde 1516 hasta 1880*, Sudamericana, Buenos Aires.

Duarte, María Dolores (2011). “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 2, Número 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Duarte, María Dolores y Almada, María Elena (2007). “Entre espejos y laberinto. El mundo de la novela juvenil” en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005], Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de La Plata, San Martín, pp. 100-113.

----- (2008). “La Didáctica de la literatura: zona de frontera entre la reflexión y el hacer” en Patricia Moglia y Carolina Cuesta [comps.], *Las Didácticas específicas y la formación del docente como profesional*, UNSAM EDITA, San Martín, pp. 24-34.

Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas. Persistencias y variaciones en las culturas migrantes* [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

----- (2014). “Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 9, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2015a). “La presencia del barrio en la escuela: lectura, escritura, literatura y cultura popular” en Margarita Papalardo y Carolina Cuesta [comps.], *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*, Dunken, Buenos Aires.

----- (2015b). “La esquina del futuro: escribir entre el barrio y la escuela” en SAGA. *Revista de Letras*, Número 3, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

----- (2016). “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor” en Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [comps.], *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

----- (2017) “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” en *Actas de las XXV Jornadas de jóvenes investigadores AUGM*, Tomo I, Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, Encarnación.

----- (2018). “Lenguas indígenas y cotidiano escolar: causas de una omisión estatal” en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Número 10, Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Universidade Federal de Santa Catarina / Universidad Nacional de Córdoba.

Dubin, Mariano y Provenzano, Mariana (2010). “Prácticas de escrituras en espacios de educación no formal” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 2, Número 5, El Hacedor, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1992). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, Plural Editores, La Paz.

----- (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Edgardo Lander [comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

----- (2014). “Eurocentrismo y modernidad (introducción a las lecturas de Frankfurt)” en Walter Mignolo [comp.], *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Ediciones del Signo, Buenos Aires.

Eagleton, Terry [1983] (1998). *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de Cultura Económica, México.

----- (2013). *Marxismo y crítica literaria*, Paidós, Buenos Aires.

Eco, Umberto (1981). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Lumen, Barcelona.

Eliade, Mircea [1963] (1981). *Mito y realidad*, Guadarrama, Barcelona.

Escobar, Ticio [1986] (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*, Museo del Barro, Asunción.

Escolar, Diego (2014). “La naturaleza impura de las cosas folklóricas. Interdisciplina, teleología y elaboración de un archivo huarpe” en *Corpus*, Volumen 4, Número 1.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983a). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa”, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

----- (1983b). “Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos*, Número 37, Editorial Era, México.

Fajre, Cristina (2003). “La formación docente: ¿saber?, ¿saber hacer?, ¿saber ser?” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 243-248.

Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan Lee; Duhalde, Miguel (2018). *La privatización educativa en Argentina*, Investigaciones Internacional de la Educación / CTERA, Buenos Aires.

Fernández, Mirta Gloria (2006). “Darse de bruces con el pomberito” en *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*, Biblos, Buenos Aires, pp. 53-67.

Fernández Retamar, Roberto (2008). *Lo que va dictando el fuego*, Biblioteca Ayacucho, Caracas.

Ferraudi Curto, María Cecilia (2014). “Las fronteras cambiantes entre lo político y lo social: Aportes etnográficos al debate en torno de ‘el 2001’ en Argentina” en *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, Número 34, Centro de Investigaciones Socio Históricas, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*, Paidós, Buenos Aires.

Flores, Celedonio [1929] (1975). “Arrabal salvaje” en *Antología poética*, Ediciones del Sol, Buenos Aires.

Fonseca de Carvalho, José Sérgio (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*, Artmed, Porto Alegre.

Ford, Aníbal (1991). “Cultura popular y (medios de) comunicación” en *Cuadernos*, Volumen 13, Número 13, Instituto Nacional de Antropología, Buenos Aires.

Frugoni, Sergio (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

----- (2010). “La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 1, Número 1, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas (estrategias para entrar y salir de la modernidad)*, Grijalbo, México.

García Orsi, Ana (2016). “Los años 70 según *Punto de Vista*: acerca de los usos de Raymond Williams en la posdictadura argentina” en Verónica Delgado y Geraldine Rogers [eds.], *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (Siglos XIX-XX)*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 318-329.

Garguin, Enrique (2009). “‘Los argentinos descendemos de los barcos’. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina” en Sergio Eduardo Visacovsky y Enrique Garguin [comps.], *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

Geertz, Clifford [1973] (2003). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

----- [1983] (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.

Genette, Gerard (1989). *Figuras III*, Lúmen, Barcelona.

Genisans, María Teresa (2003). “La formación docente en lengua y literatura: la experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de*

la lengua y la literatura [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 249-254.

Gerbaudo, Analía (2003). “Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, Córdoba, pp. 269-274.

----- (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

----- (2009). “Derrida en las pampas” [en línea] en *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata.

----- (2010). “La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 5, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 10-34.

----- (2011a). “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)” en Analía Gerbaudo [ed.], *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Homo Sapiens Ediciones / Universidad Nacional del Litoral, Rosario / Santa Fe.

----- [ed.] (2011b). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Universidad Nacional del Litoral / Homo Sapiens Ediciones, Rosario / Santa Fe.

----- (2013). “Lejos de la capilla. *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* de Gustavo Bombini” en *Bazar Americano*, actualización mayo / junio.

----- (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*, Ediciones Universidad Nacional del Litoral / Universidad Nacional de General Sarmiento, Santa Fe / Los Polvorines.

Giménez, Gustavo (2003). “La lectura de ficción en la escuela. Aportes para una reflexión” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 255-258.

Giménez, Gustavo; Ortiz, Florencia; Sánchez, María (2000). “Los sujetos y las prácticas escolares. Un acercamiento a las representaciones de los adolescentes respecto de la escritura” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 161-166.

Ginzburg, Carlo [1976] (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Barcelona.

Giroux, Henry (1983). “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis” en *Harvard Education Review*, Número 3, Cambridge.

----- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.

----- (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia” en *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Golluscio, Lucía y Ciccone, Florencia [supervisoras]. *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español / quechua-español*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

González, Ana (2006). “Culturas indígenas e interculturalidad” en Aldo Ameigeiras y Elisa Jure [coords.], *Diversidad cultural e interculturalidad*, Prometeo, Buenos Aires.

Goody, Jack (2006). *The Theft of History*, Cambridge University Press, Nueva York.

Gramsci, Antonio [1929-1935] (2011). *¿Qué es la cultura popular?*, selección a cargo de Anacleto Pons y Justo Serna, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

Gravano, Ariel y Guber, Rosana (1981). *Barrio sí, villa también*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro y Semán, Pablo (2005). “Presentación: la cuestión ‘cultura’” en *Etnografías contemporáneas*, Año 1, Número 1, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro y Varela, Mirta (2002). “Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina” en Daniel Mato [comp.], *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas.

Guber, Rosana (1999). “‘El Cabecita Negra’ o las categorías de la investigación etnográfica en la Argentina” en *Revista de Investigaciones Folclóricas*, Volumen 14, Buenos Aires.

----- (2006). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Norma, Buenos Aires.

----- (2008). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Paidós, Buenos Aires.

Guilar, Moisés Esteban (2009). “De la ‘revolución cognitiva’ a la ‘revolución cultural’” en *Revista Educere: Ideas y Personajes*, Año 13, Número 44, Universidad de los Andes, Mérida.

Halperin Donghi, Tulio (1994). *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Buenos Aires.

Hernández, José [1872] (1971). *Martín Fierro* [edición crítica a cargo de Carlos Alberto Leumann], Estrada, Buenos Aires.

Hernández Arregui, Juan José [1960] (2004). *La formación de la conciencia nacional*, Peña Lillo / Continente, Buenos Aires.

Herrera de Bett, Graciela (2000). “Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, Córdoba, pp. 145-149.

----- (2003). “La formación docente en las didácticas específicas de la lengua y la literatura” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 237-241.

----- (2010). “La producción curricular en Lengua y Literatura. Distintas perspectivas de análisis” en Gema Fioriti y Carolina Cuesta [comps.], *Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*, Cuadernos del CEDE 3, UNSAM EDITA, San Martín, pp. 77-88.

Hobsbawm, Eric (1989). *The age of Empire 1875-1914*, Vintage Books, Nueva York.

- Hoggart, Richard [1957] (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Incaminato, Natalí (2015). “Concepciones del sujeto y lo real en la crítica argentina reciente (2000-2012)” en *Actas del IV Congreso Internacional Cuestiones Críticas*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Ingaramo, Ángeles (2012). “La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas” en *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, Número 6, Universidad de Almería.
- (2013). “Revisando archivos: La enseñanza de la literatura en la *Revista Versiones*” en *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, GEISE / Universidad Nacional de Río Negro, Viedma, pp. 892-902.
- (2014). “Problemas de contacto entre la Teoría Literaria y la Didáctica de la Literatura: avances sobre el análisis de un caso” en Analía Gerbaudo [dir.], *II Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 92-106.
- (2015). “Importación de teorías literarias y conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina” en *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, Números 13-14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Iser, Wolfgang [1976] (1987). *El Acto de Leer*, Taurus, Madrid.
- Iturrioz, Paola (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Jara, Rosa Isabel (2011). “La literatura: ¿punto de partida o punto de llegada?” en *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SMA Ediciones, Salta.
- Jauretche, Arturo [1968] (2008). *Manual de zoncetas argentinas*, Corregidor, Buenos Aires.
- Kaufman, Ana María (2007). “Qué enseñamos” y “Cómo comienza la alfabetización” en Ana María Kaufman [coord.]; Celina von Wuthenau; Marcela Marguery; Andrea Zaidenband; Javier Maidana, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Aique, Buenos Aires, pp. 17-64.
- Kaufman, Ana María; von Wuthenau, Celina; Marguery, Marcela; Zaidenband, Andrea (2007). “El día a día en las aulas: actividades habituales” en Ana María Kaufman [coord.]; Celina von Wuthenau;

Marcela Marguery; Andrea Zaidenband; Javier Maidana, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Aique, Buenos Aires, pp. 89-135.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----- [dir.] (2015). *Historia de la provincia de Buenos Aires: El Gran Buenos Aires*, Edhasa / Unipe: Editorial Universitaria, Buenos Aires.

Korzeniewicz, Roberto (1993). “Las migraciones internas en los orígenes del peronismo: tres observaciones empíricas” en *Ciclos*, Año III, Volumen III, Número 5.

Kuasñosky, Silvia y Szulik, Dalia (1995). “La ‘barra de la esquina’: violencia y exclusión social” en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, Año 4, Números 6-7, Ediciones UNL, Santa Fe.

Labeur, Paula (2003). “Una manera de leer literatura en la escuela: la propuesta editorial de antologías” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 287-290.

----- (2010a). “Nueve minutos: Escritura vertiginosa en la formación docente en Letras” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 1, Número 1, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- [coord.] (2010b). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*, El Hacedor, Buenos Aires.

Labov, William (1967). “Narrative analysis” en *Essays on the Verbal and Visual arts*, University of Washington Press, Seattle.

Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

Lander, Edgardo [comp.] (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

Lerner, Delia (1996) “Es posible leer en la escuela” en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 17, Número 1, Buenos Aires.

----- (1998). “Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular” en *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*, Lectura y Vida, Buenos Aires, pp. 9-33.

----- (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica, México.

Lienhard, Martín [1990] (2003). *La voz y su huella*, Ediciones Casa Juan Pablos, México.

Liniers (2007). *Lo que hay antes de que haya algo*, Pequeño Editor, Buenos Aires.

Llinares, Joan B (2006). “Edward W. Said y la reflexión sobre Europa” en *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, Número 6, Universitat Jaume I de Castellón, pp. 37-63.

López Casanova, Martina; Fernández, Adriana y Fonsalido, María E. (2003). *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*, Universidad de General Sarmiento, Buenos Aires.

López Casanova, Martina y Fernández, Adriana (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta Didáctica*, Manantial, Buenos Aires.

López Corral, Manuela (2012). “Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Número 5, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2016). “Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas” en Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [comps.], *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

Lucas, Marcela Fabiana (2004). “Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural” en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Ludmer, Josefina (1977). *Onetti. Los procesos de construcción del relato*, Sudamericana, Buenos Aires.

----- [1985] (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*, Paidós, Buenos Aires.

Lukács, György [1923] (2009). *Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista*, Razón y Revolución, Buenos Aires.

Mailhe, Alejandra [comp.] (2010). *Pensar al otro / pensar la nación. Intelectuales y cultura popular en Argentina y América Latina*, Ediciones Al Margen, La Plata.

----- (2012). “Las distorsiones del espejo: Una lectura comparativa de la psicología de las multitudes en Argentina y Brasil” en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2014). “El archivo de *Archivos*: un latinoamericanismo eurocéntrico en la psiquiatría y la criminología de principios del siglo XX” en *Varia Historia*, Belo Horizonte, Volumen 30, Número 54.

----- (2017a). “Ricardo Rojas: viaje al interior, la cultura popular y el inconsciente” en *Anclajes*, Volumen XXI, Número 1, pp. 21-42.

----- (2017b). “Creencias y supersticiones en conflicto: visiones de la religiosidad popular en la Argentina de entresiglos” en *Orbis Tertius*, Volumen 22, Número 26, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Maldonado, Norma Elizabeth (2017a). *Historias de terror que circulan entre nuestros alumnos de la escuela primaria: sus consumos y juegos* [Trabajo Final de Integración], Universidad Nacional Pedagógica, Buenos Aires.

----- (2017b). “Terror en la escuela. Historias que circulan entre alumnos de la escuela primaria” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 8, Número 15, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Malinowski, Bronislaw [1922] (1986). *Los argonautas del pacífico occidental*, Planeta-Agostini, Barcelona.

Margulis, Mario (1975). *Migración y marginalidad en la sociedad argentina*, Paidós, Buenos Aires.

Martínez, Angelita (2009). *El entramado de los lenguajes*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires.

Martínez Sarasola, Carlos (2005). *Nuestros paisanos los indios*, Emecé, Buenos Aires.

Massarella, Matías (2016). “La enseñanza de la poesía en la escuela Secundaria: la tradición escolar y lo no documentado” en Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

----- (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria* [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Merklen, Denis (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Gorla, Buenos Aires.

----- (2016). *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

----- (2017). “Intelectuales de los suburbios” [en línea] en *Anfibia*, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Mignolo, Walter [comp.] (2014). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Ediciones del signo, Buenos Aires.

Míguez, Daniel y Semán, Pablo [eds.] (2006). *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Biblos, Buenos Aires.

Mihal, Ivana (2009). “Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura” en *Revista Pilquen*, Número 11, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

Montes, Graciela (1997). “La frontera indómita” en *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995], Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 127-135.

----- (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Fondo de Cultura Económica, México.

----- (2006a). “La verdadera educación solo se da persona a persona” [en línea], entrevista de Judith Gociol en *El monitor de la educación*, Número 8, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

----- (2006b). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Munita, Felipe (2017). “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo” en *Educação e Pesquisa*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, pp. 379-392.

Nagy, Mariano (2013). “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Número 23, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Negrin, Marta (2007). “¿Quién dijo que el año está resuelto? Los usos de los libros de texto en las clases de Lengua y Literatura” en Gema Fioriti y Patricia Moglia [comps.], *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*, Cuadernos del CEDE, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, pp. 89-96.

----- (2008). “Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza” en Raúl Menghini y Marta Negrín [comps.], *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?*, Ediuns, Bahía Blanca, pp. 149-157.

Neufeld, María Rosa (1993). “El concepto de cultura en Antropología” en Mirta Lischetti [comp.], *Antropología*, Eudeba, Buenos Aires.

Nieto, Facundo (2010). “Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen VII, Número 7, pp. 123-142.

----- (2011). “El lector argentino y la tradición. Apuntes para una didáctica de la historia literaria occidental” en *El hilo de la fábula, Revista del Centro de Estudios Comparados*, Número 11, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

----- (2012). “La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen X, Número 10, pp. 101-127.

----- (2012-2013). “Resignificar las recetas. Apuntes para un debate sobre la formación docente en Lengua y Literatura” en *Itinerarios Educativos*, Universidad Nacional del Litoral, pp. 158-171.

----- (2013). “La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI” en *Enunciación*, Volumen 18, Número 2, Bogotá, pp. 49-55.

----- (2014). “El ‘programa Alvarado’. Aportes para una renovación de la didáctica de la literatura” en *Exlibris*, Año 3, Número 3, pp. 35-48.

Nofal, Rossana (2003). “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión” en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Número 23, Universidad Complutense de Madrid.

Novick, Susana (2008). “Población y Estado en Argentina de 1930 a 1943. Análisis de los discursos de algunos actores sociales: industriales, militares, obreros y profesionales de la salud. Estudios Demográficos y Urbanos” en *Estudios Demográficos y Urbanos*, Número 23.

Novaro, Gabriela (2015). “Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes” en *Linhas Críticas*, Año 21, Número 44.

----- (2017). “Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas” en Leda Maria de Oliveira Rodrigues [org.], *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização: Brasil, Argentina e EUA*, Editora Escuta, San Pablo.

Olea Franco, Rafael (2008). “Horacio Quiroga y el cuento fantástico” en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Volumen 56, Número 2, México, pp. 467-487.

Orquera, Fabiola [ed. y coord.] (2010). *Ese ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un “campo” cultural: Tucumán, 1880-1975*, Alción Editora, Córdoba.

Otero, Mariana (2017). “Entrevista a Emilia Ferreiro: si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura” [en línea] en *Otras voces en educación*.

Oviedo, Marínés (2018). “¿La distancia cultural y lingüística ya no es un tema? Dilemas en la formación docente inicial” [ponencia] en *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Grupo de Estudios en Interaccionismo sociodiscursivo / Universidad Nacional de Comahue, Bariloche.

Oyola, Leonardo (2011). *Kryptonita*, Random House, Buenos Aires.

Palleiro, María Inés (2013). “Archivos de narrativa y matrices folklóricas: Oralidad, escritura y génesis” en *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

----- (2014). “Folklore y artes performativas” en Ana Soledad Torres y Paula Llewelyn [eds.], *Folklore latinoamericano XIII*, Ediciones del Área Transdepartamental de Folklore del Instituto Universitario Nacional del Arte, Buenos Aires.

Palleiro, María Inés y Fernando Fischman [coords.] (2009). *Dime cómo cuentas... Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Pampillo, Gloria (1982). *El taller de escritura*, Plus Ultra, Buenos Aires.

Pampillo, Gloria; Albajari, Augusto; Di Marzo, Laura; Méndez, Alicia y Sarchione, Ana (1999). *Permítame contarle una historia*, Eudeba, Buenos Aires.

Pampillo, Gloria; Aren, Beatriz; Klein, Irene; Méndez, Alicia y Vernino, Teresita (2010). *Escribir. Antes yo no sabía nada*, Prometeo, Buenos Aires.

Panesi, Jorge (1996) [2014]. “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria” en *El taco en la brea*, Año 1, Número 1, Santa Fe.

- (2000). *Críticas*, Buenos Aires, Norma.
- Patte, Geneviève (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Peláez, Agustina (2012) [coord.]. *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Perelman, Flora et al. (2010). “Elaboración del Diseño Curricular de la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires: Decisiones fundadas en la didáctica de la disciplina y en las disciplinas de referencia” en *Actas del 1er. Congreso Internacional de Didácticas*, UNSAM EDITA, San Martín, pp. 1-13.
- Peroni, Michel (2002). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Petit, Michèle (2000). “Elogio del encuentro” [en línea] en *Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People)*, Cartagena de Indias.
- (2001). *Del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (2008). *Una infancia en el país de los libros*, Océano Travesía, México.
- (2014). “¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?” en *Enunciación*, Volumen 19, Número 1, pp. 157-167.
- (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Piacenza, Paola (2001). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Número 1, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 86-98.
- (2002). “Enseñanza de la literatura y canon escolar” en *Textos en contexto. La literatura en la escuela*, Lectura y Vida, Buenos Aires, pp. 45-60.
- (2003a). “Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976” en *Revista de Letras*, Número 8, Publicación de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario, pp. 152-165.

----- (2003b). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la Escuela Media Argentina (1966-1976)” en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 97-104.

----- (2007). “La escena de lectura adolescente: hipótesis teóricas, representaciones literarias” en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005], Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de La Plata, San Martín, pp. 145-151.

Picallo, Ximena y Bórquez, Carolina (2014). “Algunos apuntes para pensar la enseñanza de la literatura patagónica en sintonía decolonial” [ponencia] en *X Encuentro de Difusión de Proyectos de Investigación, I Encuentro Nacional del ILLPAT*, Trelew.

Pineau, Pablo (2012). *Historias del enseñar a leer y escribir*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Provenzano, Mariana. (2015). “Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura” en Cuesta, Carolina y Papalardo, María Margarita [comps.], *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata: Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*, Dunken, Buenos Aires.

----- (2016a). “Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia” en Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

----- (2016b). “Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 7, Número 12, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Puiggrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.

Quereilhac, Soledad (2010). *La imaginación científica. Ciencias ocultas y literatura fantástica en el Buenos Aires de entre-siglos (1875-1910)* [Tesis de Doctorado], Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

----- (2015). “Reflexiones sobre una sensibilidad de época. La imaginación científica en la literatura y el periodismo (1896-1910)” en *Badebec*, Volumen 4, Número 8, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander [comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

Quiroga, Horacio (2002-2003). “El Lobisón” [1906], “El almohadón de plumas” [1907] y “El yaciyateré” [1917] en *Cuentos*, dos volúmenes, Losada, Buenos Aires.

Quiroga, Nicolás (2016). “Mezclando cosas. Migrantes internos, peronismo y temperamentos regionales” en *Avances del Cesor*, Volumen XIII, Número 14.

Rama, Ángel [1974] (2004). “Rodolfo Walsh: la narrativa en el conflicto de las culturas” en Ana María Barrenechea et al., *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*, Norma, Buenos Aires.

----- [1982] (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*, Ediciones El Andariego, Buenos Aires.

----- [1984] (1998). *La ciudad letrada*, Arca, Montevideo.

Ramos, Jorge Abelardo [1954] (2014). *Crisis y resurrección de la literatura argentina*, Peña Lillo / Continente, Buenos Aires.

Ratier, Hugo (1971). *Villeros y villas miserias*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Reitano, Emir (2017) [coord.]. *Desnudar la mirada eurocéntrica*, EDULP, La Plata.

Riestra, Dora [comp.] (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Rivera, Iris (1997). *Hércules. Más que un hombre, menos que un dios, A-Z*, Buenos Aires.

Robin, Régine [1993] (2002). “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura” en Angenot, Marc et al. [dirs.], *Teoría literaria*, Siglo XXI, México, pp. 51-56.

Rockwell, Elsie (1986). “Cómo observar la reproducción” en *Revista Colombiana de Educación*, Número 17, Centro de Investigaciones IUP (Universidad Nacional de Bogotá), Bogotá.

----- (1992). “Los usos magisteriales de la lengua escrita” en *Nueva Antropología*, Volumen XII, Número 42, Asociación Nueva Antropología, México.

----- (2000a). “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la Escritura” [en línea] en *DiversCité Langues*, Volumen V.

----- (2000b). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Interações*, Volumen V, Número 9, Universidade São Marcos, San Pablo.

----- (2001). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares” en *Educação e Pesquisa*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, San Pablo.

----- (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Ediciones Pomares, México.

----- (2006a). “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela” en *Cultura Escrita & Sociedad*, Número 3, Universidad de Alcalá, Madrid.

----- (2006b). “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación” en *Educação em Revista*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

----- (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares” en *Revista de Antropología social*, Número 16, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

----- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

----- (2012). “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar” en *Educação & Sociedade*, Volumen 33, Número 120, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

----- (2015). “Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa” en *Educación, Formación e Investigación*, Volumen 1, Número 1, Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, Córdoba.

Rockwell, Elsie y Garay Molina, Claudia (2014). “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente” en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Volumen II, Número 3, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México.

- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). “La práctica docente y la formación de maestros” en *Investigación en la Escuela*, Número 4, Universidad de Huelva, Huelva.
- Roldán, Gustavo (2008). *Bestiario de Seres Mágicos, mitológicos e imaginarios*, Guadal, Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto (2004) [coord.]. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Rosenblatt, Louise [1938] (2002). *La literatura como exploración*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Said, Edward [1978] (2003). *Orientalism*, Vintage Books, Nueva York.
- (1994). *Culture and Imperialism*, Vintage Books, Nueva York.
- (2004). *El mundo, el texto y el crítico*, Debate, Barcelona.
- Salaberría, Ramón (2000). “Entrevista a Michèle Petit” en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Número 23, Buenos Aires.
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- (2010). “Una dupla de terror: Poe y Quiroga” en Paula Labeur [coord.], *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*, El Hacedor, Buenos Aires.
- (2011). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*, Ediciones Universidad del Litoral, Santa Fe.
- [coord.] (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*, EDULP, La Plata.
- Sardi, Valeria y Blake, Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*, La Bohemia, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1992). *La Imaginación técnica: Sueños modernos de la cultura argentina*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1995). *Borges, un escritor en las orillas*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (1996). “Oralidad y lenguas extranjeras. El conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX” en *Orbis Tertius*, Número 1, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2007). *Escritos sobre literatura argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Sarmiento, Domingo Faustino [1845] (1977). *Facundo*, Ayacucho, Caracas.

----- [1849] (2011). *Educación popular*, Unipe: Editorial Universitaria, Buenos Aires.

----- [1882] (2011). *Conflicto y armonías de las razas en América*, Terramar, Buenos Aires.

Sawaya, Sandra (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica* [Tesis de Doctorado], Universidad de San Pablo, San Pablo.

----- (2006). “Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas” en *Estudos Avançados*, Número 58, Instituto de Estudos Avançados (IEA), Universidad de San Pablo, San Pablo.

----- (2008a). “Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil” en *Revista Iberoamericana de Educação*, Número 46, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

----- (2008b). “Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar” en *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*, Moderna, San Pablo.

----- (2008c). “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 4, Número 4, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 54-75.

----- (2011). “A infancia na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças” en *Psicologia USP*, Volumen 12, Número 1, Universidad de San Pablo, San Pablo.

----- (2013). “Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita” en *Estudos Avançados*, Número 78, Instituto de Estudos Avançados (IEA), Universidad de San Pablo, San Pablo.

----- (2014). “Prácticas de lectura: articulaciones entre la extensión y la investigación” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 8, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Scheffler, Israel (1978). *A linguagem da educação*, Edusp / Saraiva, San Pablo.

Semán, Pablo (2001). “Cosmológica, holista y relacional: una corriente de la religiosidad popular contemporánea” en *Ciencias Sociales y Religión*, Año 3, Número 3, Associação dos Cientistas Sociais da Religião do Mercosul, Porto Alegre, pp. 45-74.

----- (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Gorla, Buenos Aires.

Siro, Ana (2002). “Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el tercer ciclo” en María Elena Rodríguez [dir.], *Textos en contexto 5. La literatura en la escuela*, Lectura y Vida, Buenos Aires, pp. 81-103.

Souza Patto, María Helena (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, Casa do Psicólogo, San Pablo.

Stapich, Elena (2007). “Apología de la cigarra. Acerca de la formación de la disposición estética” en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005], Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de La Plata, San Martín, pp. 162-170.

Stapich, Elena y Cañón, Mila (2011). “Infancia, lectura y mercado” en *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, Año XIII, Número 14.

Svampa, Maristella (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Temporetti, Félix (2006). “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza” en *Revista Itinerarios Educativos*, Santa Fe, Año 1, Número 1, Universidad Nacional del Litoral, pp. 89-102.

Thompson, Edward [1963] (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Crítica, Barcelona.

Todorov, Tzvetan (1980). *Introducción a la Literatura Fantástica*, Premia, México.

Trigo, Abril (2003). *Memorias migrantes: Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*, Beatriz Viterbo, Rosario.

----- (2005). “Historia personal de los estudios culturales latinoamericanos. Una pregunta molesta” en *Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana*, Año I, Número 1-2, La Plata, pp. 112-131.

Turin, Joëlle (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*, Fondo de Cultura Económica, México.

- Vaamonde, Silvia (2017). *Problemas de enseñanza de la mitología griega en la escuela primaria: revisando algunos presupuestos* [Trabajo Final de Integración], Universidad Nacional Pedagógica, Buenos Aires.
- van Dijk, Teun (1980). *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI, México.
- Viñas, David [1964] (2005). *Literatura argentina y realidad política*, Santiago Arcos Editor, Buenos Aires.
- [1982] (2003). *Indios, ejército y frontera*, Santiago Arcos Editor, Buenos Aires.
- Villares, Joan (2006). "Edward W. Said y la reflexión sobre Europa" en *Recerca. Revista de pensamiento y análisis*, Número 6, pp. 37-63.
- Viotti, Nicolás (2010). "El lugar de la creencia y la transformación religiosa en las clases medias de Buenos Aires" en *Apuntes de Investigación del CECYP*, Número 18, pp. 39-68.
- White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona.
- Williams, Raymond [1977] (2000). *Marxismo y literatura*, Península / Biblos, Barcelona.
- Zunini, Patricio (2014). "Entrevista a Beatriz Sarlo: Somos hijos de los viajes que otros hicieron antes" [en línea] en blog de *Eterna Cadencia*, 12-09-2014.

ANEXO

7.1. Registro de Silvia Astrada (2014), Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” (Berazategui)

En el marco de un proyecto que se envía a continuación, mediante el que nos proponemos publicar en el hall de la escuela una galería de personajes sobre seres de la mitología griega, con la intención de informar a los padres sobre este tema, a través de la literatura.

Anterior a esta clase se desarrollo otra dónde se les propuso a los alumnos una mesa de libros que circulan a través de la biblioteca áulica enviada este año por el Ministerio de Educación de la Nación, para que ellos mismos seleccionen lo que les pudiera interesar para hacer un proyecto con el que trabajaríamos este año. Luego de seleccionarlos dictaron a la señorita y agendamos en un afiche algunos títulos que les interesara leer, así fue como descubrieron un libro BESTIARIO DE SERES MÁGICOS E IMAGINARIOS, escrito por GUSTAVO ROLDAN, se interesaron por la imágenes pero también comenzaron a relatar entre ellos algunas historias que conocían de los cómics y de la televisión, también les conté que en la caja había otro libro relacionado con algunos de los temas que relata Gustavo Roldán en su libro, les sugerí que también sería importante leerlo para conocer más sobre los mitos griegos, Hércules, más que un hombre menos que un dios, de Iris Rivera. En ese momento me dijeron que Hércules no era un dios, era un héroe. Entonces, pensé en hacer circular esta información que algunos tenían y que sin duda resulta valiosa para hacer un proyecto en el aula, fue así como nació este proyecto, que si bien ya lo tenía pensado en mi planificación anual, tuve que someterlo a algunos cambios porque desconocía la información que ellos traían.

Registro de clase del día 4 de abril

La docente inicia la clase diciendo:

Habíamos visto que había un libro de Hércules con el que les conté que íbamos a trabajar, se acuerdan?. En este libro de seres mágicos, la docente lee el título completo, Se acuerdan que les conté que hay seres de la mitología griega pero también hay otros que son imaginarios.

A: cómo los míos!

D: Cómo son los tuyos

A: el capitán dientes de sable, el principito..... etc.

D: y de dónde son? Por qué son imaginarios?

A: son de la televisión.

D: leen y juegan con vos

A: sí, vamos a la escuela imaginaria.

D: Por eso son justamente imaginarios, por que todo sucede dónde?

A: en la tele

D: en la imaginación

A2: Señor, te puedo decir algo

D: escuchemos a Ariel

A2: Yo soy misionero, viste. Y allá viste que hay todo monte. Mi papá una vez se encontró con un lobo no hombre lobo, viste ese que es como un perro que se parece a un lobo.

D: en el monte? Y qué pasó?

A1: y después se encontró con el pomberito.

D: con el pomberito? Lo conoce?. Es interesante lo que dice el compañero.

A1: el pomberito es amigo de mi tío, le da cosas.

D. Lo conoce?. Pero no entonces no es imaginario.

A1: NO. Y además hay un pájaro allá que te vuelve loco.

A2: El pomberito existe.

A1: en serio eh, mirá que yo no te miento.

D: No estamos diciendo que estas diciendo mentiras por eso te estoy escuchando.

Otros Alumnos comentan sobre el juego de la copa.

A3: el juego de la copa vos le pones la mano

D: pero eso es un juego.

D: eso tiene que ver con lo que estamos hablando?

Algunos alumnos: no.

A1: pero es un juego maldito, mira vos giras la copa.....

D: (interrumpe) bueno si, si pero volvamos a lo que estábamos hablando. Lo recuerda.

D: vos que querías decir , facundo?

A4: es el juego de la copa.

D: y que pasa cuando juegan al juego de la copa?

Varios alumnos: aparecen fantasmas....

D: aparecen fantasmas?

D: y cómo es un fantasma?

A1: es una especie de plasma.

D: de plasma?

A1: es transparente.

Hablan varios a la vez.

D: como decía Ariel?

A1: un fantasma es de otro mundo, transparente, vos metes la mano y es transparente.

D: aja, y alguien lo vio a eso?

A5: yo lo vi.

A6. Mi mamá dice que no existen.

Varios hablan a la vez.

D: algunos creen y otros no.

D: como decís?

A7: yo vi una momia.

D: bueno eso sí existe de verdad.. Antes hace muchos años en algún lugar que se llama Egipto, cuando una persona moría lo momificaban, lo envolvían en unas telas para que perduraran.

A: las pirámides.

D: escuchen

A2: cuando hacían algo malo le cortaban la lengua , le ponían escarabajos, y lo encerraban en una tumba por mil años, hasta que encuentren un libro negro maldito, que hace que reviva y el dorado hace que saque toda la inmortalidad..

D: mira vos. Qué dijo mamá? (dirigiéndose a otro alumno)

A5: mamá dijo, que en mi casa había unos duendes.

D: unos duendes? Cómo serán los duendes?

A5: es petisito como el pomberito.

Hablan varios a la vez.

D: dejen terminar a Martín.

A5: una vez abrí una ventana y vi todos duendes corriendo por todas partes.

D: aja. Priscila quiere decir algo.

A8: Las sirenas son verdaderas. Son lindas pero muerden.

D: hay muchos seres. Bueno vamos a volver al libro?. Vamos a volver....

En este libro entonces, escrito por Gustavo Roldán, ya el año pasado leyeron de este autor que murió hace poquito, y también leyeron de Laura Devetach, con la señorita Miriam, se acuerdan?. Gustavo Roldán era su esposo. Este libro ahora lo vamos a ir leyendo pero también les voy a contar algo, Gustavo Roldan, vivió muchos años en el monte chaqueño porque era de ese lugar, exactamente del Chaco, contestándole a un alumno. Entonces como el vivió muchos años ahí, conoció un montón de estas cosas de las que ustedes estaban hablando recién, de lo que decía Ariel, entonces muchos de sus cuentos los hizo en torno al monte chaqueño conociendo tanto como lo conocía, conoció muchas historias pero también imaginó muchas historias con animalitos que estaban en ese monte. Pero acá en este libro, también hace alguna relación no precisamente al monte chaqueño pero si hace alguna relación a seres que aparecen también en la mitología de nuestro país, como son las leyendas saben lo que son las leyendas verdad?. Cómo los hombres lobos.

También hay historias de otros seres como el centauro, la hidra, en ese momento un alumno interrumpe y dice:

A1: La hidra es como una serpiente, pero que tiene seis cabezas.

A2

A: Yo veo a mi papá a la noche con dos cabezas. Como una rama acá y como una cabeza. Yo le tengo miedo.

D: pero no es tu papá, será algo que te imaginas.

Algunos alumnos comentan entre sí.

D: volvamos,

A9: es como san la muerte, yo lo tengo en mi casa, si vos mentís él no te va a querer.

D. ahhh, mira vos.

A9:también estuvo muchos años en prisión, así que te lleva a la prisión.

D. Entonces, en este libro, vamos a encontrar algunos que si existieron en la mitología griega y otros que son absolutamente imaginarios, por eso comienza su libro así: Inasibles como los pensamientos los seres mitológicos se mueven con entera libertad en ese límite casi secreto de los sueños y la realidad. Que querrá decir con esto de se mueven en ese límite entre los sueños y la realidad?

A2: que algunos no son reales o que vos podes verlos como yo vi a esa víbora.

D. En este libro vamos a encontrar un índice. Los nombro.

D: no voy a leer todo hoy. Hoy vamos a leer una que está relacionada con Hércules. Es justamente como dijo el compañero, la hidra.

Varios alumnos. Yo se la historia, cada vez que le cortaban la cabeza le crecían muchas cabezas.

D: esto está relacionado con Hércules. Vamos a escuchar con atención cuando leo porque hay palabras muy difíciles.

Luego de leer, la docente muestra los dibujos que parecen en el libro. Se abre un espacio de intercambio.

7.2. Entrevista de Silvia Astrada a Ariel (2014), Escuela Primaria N° 14 “Rosario Vera Peñaloza” (Berazategui)

La siguiente entrevista se realiza en el aula de 3° Año A, durante el desarrollo de una secuencia de relatos populares. El alumno que actúa como informante se llama Ariel, y es oriundo de la provincia de Misiones, sus padres emigraron desde allí hace algunos años. Es un alumno que presenta un vínculo permanente con sus parientes que aún viven allí, periódicamente los visita y se nutre de estos relatos.

Mientras Ariel, brinda esta información, los demás alumnos están realizando otras tareas, en algunos momentos de la charla algunos se han acercado a escuchar y también quieren participar, pero Ariel no se los permite diciendo que esto es algo que sabe porque su familia se lo contó.

La entrevista tiene por objeto indagar acerca de cómo el niño conoce el relato y las costumbres del Pomberito.

Docente: ¿Cómo es el pomberito?

Ariel: El pomberito es tipo un hombre, los ojos tiene todo rojo y no tiene esto... (señala una imagen que parece en el libro de Colombres, en la que el pomberito aparece con una túnica), tiene orejas más largas, no tiene esos vestidos, es todo desnudo, solamente que tiene pelos. Es pelo todo pelo, por que mi tío me contó.

Docente: ¿Él lo vio?

Ariel: Sí, porque mi tío es amigo de él. Vos le tenés que dar de comer y de tomar.

Docente: ¿qué le tenés que dar de tomar?

Ariel: De tomar whisky y de tomar cualquier cosa.

Docente: ¿y dónde lo encuentra?

Ariel: Vos pones la comida en el monte y él viene.

Docente: ¿y cuándo te contó todo esto, tu tío?

Ariel: Mi tío me contó cuando yo fui a Misiones. Cuando yo tenía seis.

Docente: ¿el Pomberito defiende a tu tío?

Ariel: Sí, él lo defiende. El Pomberito ataca si alguien va al monte y aparece algún peligro, ahí ataca. Para atraerlo, no viene así nomás, vos le tenés que hacer una invocación.

Docente: ¿y cómo es eso?

Ariel: Nooo, eso todavía mi tío no me enseñó, porque eso es algo de maldad.

Docente: ¿tu mamá también lo sabe?

Ariel: Si, todos lo saben, ellos viven en Misiones. Todos lo saben. Mi mamá dice que yo nunca tengo que salir a la noche a fuera de la casa, porque el Pomberito puede andar por ahí, y si lo ves te puede atacar. Pero allá hay muchas historias, tenés lobo, tenés hombre lobo, tenés yasi yateré.

La entrevista sigue pero hasta aquí se relata este fragmento.

7.3. Registro de Norma Maldonado (2015), Escuela Primaria “Mariano Moreno” (Hudson)

El presente registro fue tomado en una clase de Prácticas del Lenguaje de 5° año, escuela primaria, del Instituto Mariano Moreno.

El tema sobre el cual se reflexionó y se charló fue “Mitos y leyendas”, similitudes y diferencias.

En clases anteriores los alumnos habían investigado qué eran mitos y qué eran leyendas.

Se habían leído dos textos, uno de mitos y otro de leyendas.

En ésta clase exactamente retomamos lo anterior, y el objetivo era realizar un cuadro comparativo, al final de la clase.

Pero a raíz de todo lo charlado, surge o es introducido por un alumno, su inquietud, que paso a detallar.

Kevin: Señor, las leyendas que leímos son de los aborígenes!

Julieta G.: Pueblos aborígenes, Kevin!!! (Lo corrige haciendo gestos de que él ya debe saber que no los puede llamar así).

Docente: Sí!!!!

Kevin: Mi abuelo me contó, que allá , en el Chaco, se habla mucho del Pomberito. Y cuando busqué por internet lo que vos pediste, me aparecía también “leyendas urbanas”.

Docente: Aaaaah, sí. Bueno el Pomberito es una leyenda urbana.

Varios alumnos hablan a la vez, acotando que también la escucharon, y que les contaron otras más.

Debido a esto, surge la siguiente pregunta por parte de una alumna:

Lara: Y... Señor ¿Qué son las leyendas urbanas?

Docente: ¿Qué son las leyendas urbanas? ¿Qué piensan ustedes que son las leyendas urbanas?

Griterío total para hablar. Hablan todos a la vez.

Docente: No, no, no, vamos a organizarnos. Todos vamos a participar, pero... ordenadamente!! Gerónimo, sí!!!

Gerónimo: son como las de la dama de blanco, como el lobizón!!! No, Señor??!!

Otra vez, desorden total. Griterío: “yo,yo,yo,...”

Tobías: (con gesto de “yo me sé todo”), la del Pomberito me la contaron. Las que leímos son distintas, porque son fantasiosas, tienen magia.

Carolina: claro, se creen!!

Docente: ¿Cómo que se “creen”? ¿Cuáles? No entiendo. (Hago gesto de estar confundida).

Caro: Y sí , que se creen. Estas!!! (Se refiere a las urbanas) Sí, Señor, porque mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio.

Docente: ¿A quién?

Caro: al Pomberito!!!

Santiago: es porque las de antes suenan como cuentos (relatos fantásticos). En cambio lo del Pomberito es real, porque tu abuelo lo vio, entonces lo creés!!!

Kevin: Síiiiiii, mi tío también lo vio, pero en el Chaco!! (RE feliz, de que otra persona también lo vio).

Tobías: Señor, pero más vale que éstas son ciertas, porque no puede ser que en dos minutos una mujer o una persona se convierta, por ejemplo: en un árbol!!!(Realiza, a sus compañeros gestos y muecas de no ser creíbles, y ser aprobado por sus pares.)

Bruno: También está la de la chica de la mancha de café!

Como, algunos de sus compañeros no la saben, lo invito a que se las cuente.

Lara: ¡Ay, no Señor!! No me gustan, me dan miedo!!!

Sus compañeros se ríen, como en un acto de que “no tengas miedo porque acá no va a pasar”.

Morena: O sea Señor, que las leyendas urbanas, son leyendas actuales!!

Docente: Sí!!!

María: ¿La Llorona, también es una leyenda urbana???

Tobías: Aaaaah, sí, yo vi un dibujito!!!

Bruno: yo vi la película!!! La podemos ver!!! Dale, Señor!!!

Alumnos a coro: Síiiiiiiii!!!

Como finalización de la clase los chicos armaron, primero en forma oral un cuadro comparativo con las diferencias y semejanzas, entre mitos, leyendas y leyendas urbanas (que no estaban en la planificación), me lo dictaron y fui copiando en el pizarrón el cuadro. Finalmente lo hicieron en sus carpetas.

Fue tal el entusiasmo y las ganas de saber más leyendas urbanas, que los alumnos propusieron traer para la próxima clase, fotocopiadas, impresas o copiadas, leyendas extraídas de internet o escuchadas por un familiar.

Como cierre del tema, se proyectará la película en dibujos animados de “La Llorona”.

Debo aclarar que hubo dos nenas que no querían ver la peli ni leer el libro que les propuse “Monstruos argentinos” de Nicolás Schuff.

Puedo aportar que, la peli se vio con mis 36 niños, y más también ya que Kevin trajo en un pendrive una versión de la Llorona, pero con pasajes cómicos.

El libro ya fue leído por TODOS, incluidas la dos nenas que tenían miedo!!!

Micaela trajo también en pendrive, un capítulo del Chapulín Colorado, que yo le propuse, sobre “La Llorona”.

7.4. Registro de María Emilia Ferreyra (2017), Escuela Técnica N° 6 “Albert Thomas” (La Plata)

Definitivamente no era para nada buena la estrategia de llegar temprano con el fin de no perderme parte del dictado de la clase. Era un día de lluvia y la circulación de chicos era un poco más reducida. Esta vez, me dirigí directamente a la portera para darle aviso que necesitaba anunciarme en preceptoría. Llegué, no había nadie. Es así que comencé la espera nuevamente y me sugirieron ir a buscar algún directivo a mesa de entradas porque quizás allí se encontraba alguna autoridad. Una vez que me indicaron el lugar, me presenté, pregunté por la vicedirectora y me comunicaron que estaba en reunión con los padres de un alumno de la institución. Sí o sí debía aguardar en esa oficina a que se desocupase. Había sido raro no ver a esa autoridad oficiando de vigilante a primera hora de la mañana.

Aguardé allí, esperé en el pasillo. Gracias a eso tuve oportunidad de ver con más detenimiento los afiches hechos por los estudiantes. Claramente eran de materias específicas de taller (o eso intuía). Imágenes de circuitos, de lo que creía que eran máquinas (motores), algo de biología o por el estilo. Afiches exclusivamente comunicando cosas técnicas, nada de literatura, nada relacionado a algo social.

Al golpear la puerta para poder ingresar a la clase, me recibieron tanto los/as chicos/as como la profesora de manera más simpática que la primera vez. Ya no me miraban como incomodados por mi presencia, sino que me daban lugar como una estudiante más que efectivamente soy.

Como era de esperarse, la clase ya había tenido su comienzo. No pude constatar si allí (tal como cuando yo asistía al secundario) la profesora pasaba lista nombrando a todos por su apellido, por su nombre solo o lisa y llanamente el nombre completo. Creía que en ese detalle encontraría una pista acerca del grado de confianza/acercamiento existente entre profesora y alumnado, como también (en ese gesto preciso e imposible de disimular que hacen los/as docentes cuando no tienen ni idea de a quiénes quieren formar) si efectivamente la profesora sabe o ignora por completo sus nombres. La primera clase me resultó extraño e incómodo que a todos les dijera “vos” o “chica”/”chico” seguido de una referencia espacial como para que sí o sí se diera por aludido/a la persona correcta a quien quería dirigirse. También me resultó curioso que la cantidad de estudiantes en ese curso no fuera tan numerosa como para justificar la imposibilidad de acordarse de todos. Quizás (arriesgo a pensar), la profesora corre la mala suerte de ser una de las famosas “profesoras taxi” en el que la preocupación más primordial pasa por llegar a tiempo a trabajar en distintas escuelas y lograr un sueldo digno que baste para vivir mes a mes. En ese contexto, el nombre de los pibes y pibas pasa a un segundo plano y lamentablemente se les quita toda importancia a la idea de que son sujetos y ni hablar de eludir o truncar sus subjetividades dentro del aula. Trato de inclinarme por este presupuesto que me parece más factible que el hecho de simplemente tener total desinterés sobre el otro a quien se educa.

Estaban en plena relectura de “La leyenda del Gauchito Gil” cuando irrumpí en la clase. Escuché lo que quedaba hasta su final. Luego, sin darle tiempo a nada a la profesora, una alumna que la clase anterior había intentado participar sin éxito, se le acercó y le extendió un libro traído de su casa. Supe que se llama Dalma por el intercambio que tuvo con la profesora. Dalma reclamaba saber qué estaba mal en su libro, que no decía exactamente lo mismo que la leyenda que acababan de leer. Las historias que se narraban eran muy diferentes aunque compartían los puntos centrales. Tampoco entendía por qué minutos antes la profesora había dicho que bien podía pensarse en la historia como un cuento fantástico. Desde esta instancia comienza a escucharse un murmullo bien bajo entre chicos que están sentados cerca mío. Apenas puedo distinguir que se quedaron pensando en eso de que el Gauchito Gil pudiera ser un cuento fantástico como los que habían leído en el año. Con ese panorama, la docente no tuvo más remedio que aclarar un poco el panorama y admitir que no existe una única versión para las leyendas ya que la principal vía de transmisión era la oralidad y como tal, nunca iba a ser exacta. También dedicó un tiempo a explicar que tanto mitos como leyendas no tienen un autor conocido sino que forman parte de la tradición de una cultura.

Esas respuestas parecieron haber conformado a la duda de los alumnos.

Tras la intervención de Dalma y las aclaraciones pertinentes, se propuso continuar con la lectura de un texto aclaratorio sobre el contexto en el que podría situarse al Gauchito Gil. Varios/as se ofrecen para leer los dos Lucas y Luciano son los mejores candidatos seleccionados por la profesora (La convocatoria que tiene la lectura me sorprende mucho ya que contrasta con la imagen que me figuraba de lo que podía ser un aula cuando se plantea la lectura. Probablemente, para conformar esa imagen me remitía a mis vivencias en el colegio o a los talleres en el barrio). Por turnos pautados por los distintos párrafos, comienzan la lectura del texto de historia que sirve para unificar los distintos comentarios que se habían compartido en relación al “celestes y rojos” que tanto había llamado la atención con anterioridad. Mientras se desarrolla la lectura, me percaté que han faltado chicos a la clase y estoy segura que son chicos ya que las cuatro chicas están ubicadas exactamente en el mismo lugar que en el primer encuentro.

Dalma, nuevamente interpela a la docente. Le muestra que en su libro figura el nombre de una persona como autor. Por este motivo, la profesora ya no tan animada como en la primera participación de la alumna, debe aclarar que no se trata de un “autor” sino posiblemente se trate de la persona que se encargó de escribir esa versión en particular. Acto seguido, se dispone a leer la versión que figuraba en el libro de la alumna. Allí, la diferencia inicial es la existencia de una figura femenina como motor del accionar del gaucho. Santino, ni bien concluye la lectura plantea que se trata de una versión mucho más amorosa, más romántica. La docente le presta atención pero manifiesta su descontento por la apariencia física del chico, su comportamiento cual “rebelde”. Santino se encontraba sentado en una de las hileras del medio del lado de la pared de la puerta (teniendo en cuenta que la habitación cuenta con cuatro hileras de pupitres), al fondo de todo (al lado mío). Él es un chico que se mantiene aislado de todo el resto del grupo por elección (no como en el caso de Lucas que sus compañeros no tratan) y pretende dar la imagen de ser una mezcla entre freaky y rebelde: una remera de Korn, campera, pantalón y zapatillas negras. Pelo negro, con flequillo largo en los ojos, capucha puesta, algunas tachas, un par de uñas pintadas de negro y, curiosamente, sentado como chinito tal como yo me encontraba en ese momento. La profesora no lo dejó proseguir con lo que quería exponer y se dispuso a dejarlo en ridículo ante el resto del curso, indicando cada una de las características que evidentemente no le caen bien. Comenzó diciendo que era imposible que nadie lo escuchase si se pretendía comunicar de la manera en que se encontraba (cabe aclarar que por el contrario, se lo escuchaba perfectamente y era absurdo el supuesto consejo). Remarcó que si se sacaba la capucha y mínimamente se peinaba un poco, los demás lo iban a escuchar y a tomar en serio. Aseguró al chico que de no tomar sus consejos ella desestimaría su participación. Tras una pausa, haciendo caso omiso a todas esas críticas, Santino terminó por dar su perspectiva en torno al texto. Él quiso remarcar cómo la persona que escribió la segunda versión busca dilatar más la historia en su escritura, mostrándolo al Gauchito como un hombre común que luego se vuelve héroe.

Federico (otro compañero), no pide la palabra ni espera su turno. Cuenta sin muchos rodeos que en su casa todos son creyentes del Gauchito Gil y que su papá le contó la versión que se la transmitió su abuelo en la mismísima Corrientes. Expuso que no estaba para nada de acuerdo con que la profesora tildase de “cuento fantástico” a esa historia, ya que realmente había acontecido y los milagros ocurren. Contó el por qué el Gauchito es seguido por tanta gente, haciendo alusión a que allá por Corrientes circula la idea de que ese gaucho era como un Robin Hood pero de acá. Así dio lugar a otras tantas voces que se sumaban a la idea de que la historia no podía ser cuento, que todos conocían o habían visto alguna vez alguna casita roja con su imagen y que por algo era tan conocido. Federico, de remate, también cuestionó que se hable de leyenda cuando para muchos es un santo.

Volviendo a la lectura, Julieta y Santiago hicieron hincapié en la importancia del poncho, haciendo un paralelismo con el poder de defensa. Por este motivo, la profesora cuenta cuál es la funcionalidad que se solía dar al poncho en una pelea.

La docente, notando que Santino se había sacado la capucha y peinó su pelo para un costado, le propuso releer la versión de Dalma. Junto con esto, la profesora con tono burlón (y para mitigar la exposición a la que lo sometió previamente) lo invita a “pasarse al lado de la luz”, aprovechando el doble sentido que Santino rápidamente captó (por un lado porque al fondo estaba bastante oscuro y por otro lado como guiño a Star Wars que se ve que a él le gusta). Durante su lectura, la docente hizo diversas acotaciones sobre los puntos que le parecía pertinente resaltar. Cuando en el texto aparecen comillas, Santino las marca y eso le da pie a la profesora para indicar que presten atención a las cosas que dice (por ejemplo, cuando se enfatiza en cómo una familia de poder hace de todo para perjudicarlo). Entretanto, un alumno llega tarde y pasa desapercibido (la profesora había dejado la puerta abierta y no se percató de su llegada).

Finalizada la lectura, los chicos indicaron como diferencia con la primera versión, el hecho de que en este relato aparezca palabras en guaraní. Lucas, que siempre fue dejado de lado, encontró su momento de protagonismo. Fue en ese momento en que se hizo alusión a su procedencia y se lo hizo partícipe de la clase sin ningún reto de por medio. Por otra parte, Franco distinguió que en la primera versión se presenta al Gauchito como una persona que no le gusta pelear. Sin embargo, en la segunda versión muestran cómo va a la guerra y es un hombre rebelde. Bautista remarca que en esta última versión, la historia está contada desde un pasado aún más remoto de la vida del gauchito (antes, durante, después, lo cual lo detecta a partir de los verbos que aparecen en el texto. La profesora cambia el eje y pretende que no se fijen en esos detalles, sino que se concentren en lo narrado), mientras que en la primera solo se concentra en el conflicto. Tal como indica Bautista, la segunda versión presenta más motivos para que un sector justifique su odio y su asesinato, rebelde a las ordenes de su función (es transgresor).

Otra intervención retomó la palabra “pueblerío” que todos detectaron como un sustantivo colectivo que suena despectivo. Pacheco pidió la palabra y explicó que para la gente adinerada, dueña de las tierras en que mataron al gaucho, no quería que la gente humilde fuera a meterse en su propiedad.

La profesora, luego señaló a un chico como “el chico que llegó tarde” para que de cuenta de otra diferencia entre las versiones. Él propuso entonces el modo de muerte.

Santiago dijo haber encontrado más narración y descripción en la segunda versión mientras que la primera se queda con el conflicto político.

Ignacio por su parte, notó que en ninguna versión se menciona el lugar específico.

A Gabriel le pareció importante retomar el cómo cambian los verbos según las versiones, lo que se quiere contar y desde dónde.

Federico insistió con problematizar su categoría y la profesora hizo caso omiso.

Abruptamente, se pasa a trabajar con mito. La profesora por eso indicó algunos personajes que aparecen en el texto del cuadernillo: Epimeteo, Zeus, Prometeo. Como todos tenían el cuadernillo menos Lucas (el chico señalado como el problemático de la clase), un compañero se sentó con él en su pupitre para compartir el material. Así, Lucas se ofreció para leer. Santiago y otros compañeros interrumpieron al final de cada párrafo pretendiendo continuar con la lectura. Sin embargo, la profesora solo atinó a preguntar qué tipo de acentuación le corresponde a la palabra “cólera” (todos respondieron sin dificultad).

En el mito que leyeron se menciona una jarra que esparció males. Por esto, la docente consultó si alguien sabía de qué estaba hablando. Por este motivo Benjamín explicó brevemente de qué se trataba el mito de Pandora, recordando lo que había visto en algunos dibujitos y lo que dieron en la primaria.

Luego, la profesora les propuso detallar diferencias entre mito y leyenda, lo que fue confuso. De algún modo se construyeron definiciones para esas categorías que luego fueron modificadas por completo por la docente. Diferenció cosmogonía de antropogonía.

La clase de buenas a primeras volvió a la leyenda, estaban mareados con las definiciones dadas. Como no podían hablar todos, dos de las niñas se comentaban lo que consideraban al respecto. El resultado: reto de la profesora por hablar. Todos citan muchas leyendas y ningún mito. Para aclarar el panorama, la docente realizó un cuadro comparativo gigante en el pizarrón cuyos encabezados decían: “El Gauchito Gil” y “La creación de los hombres”. Así, intentó distinguir leyenda de mito y el problema surgió cuando los alumnos encontraban más similitudes que diferencias, sumado a que persistía la imposibilidad de encasillar al gaucho en un texto de esas características.

A raíz del revuelo, la docente decidió dar por finalizada la clase veinte minutos más temprano. Los chicos se dispersaron pero sin moverse de su pupitre y otros se acercaron a la profesora para hacerles más consultas. Antes de salir al recreo recuerdan el examen pospuesto y por eso fijan fecha para dentro de dos clases.

7.5. Registro de Verónica Scherencov (2015), Escuela Secundaria Básica N° 5 (La Plata)

La escuela que elegí para trabajar una problemática de la didáctica de la literatura fue la Escuela Secundaria Básica N° 5, ubicada en la calle 530 entre 115 y 115 bis, de La Plata. Doy clases de Prácticas del Lenguaje en un 2° año del turno tarde, dos veces a la semana, martes y miércoles, dos horas reloj cada día, (un total de 4 horas).

El grupo es numeroso, bullicioso, por momentos violento de forma verbal y física. Los chicos son 36, con asistencia de 34, siempre, nunca menos. La asistencia es muy buena.

Los alumnos no me escuchan ni se escuchan entre sí. Tratar de plantear una clase se torna engorroso y desgastante. La misma transcurre entre pedidos de silencio, de que no conversen entre ellos, de calma, de que cada uno se quede en su lugar, sentados en las sillas (no en las mesas), de no tirarse con papelitos, que no usen cerbatanas, que apaguen las computadoras, los celulares, en fin un caos.

Hay intentos institucionales por intervenir en la disciplina, sin éxito alguno. Se realizaron reuniones docentes para charlar y comparar las prácticas didácticas, mediante las cuales pude notar que he logrado trabajar con ellos, o tal vez, trabajar más que otros docentes con los que me reuní, a pesar del descontrol. Estos encuentros me han servido para colaborar con docentes más desesperanzados que yo y servirme de herramientas que ellos utilizaron y les dieron resultado a las cuales no había apelado. Intercambiar visiones del grupo y sobre cada uno de los chicos. Concluimos que los alumnos no dejan de asistir a la escuela porque se encuentran cómodos y sobre todo acompañados. Se sienten dueños de la situación y del control del aula.

La escuela cuenta con un gabinete psicopedagógico que no da abasto con las problemáticas que presenta la institución en general, motivo por el cual ha establecido prioridades para tratar con los diferentes grupos. Solo han atendido casos puntuales de disciplina en mi curso, pero no al grupo. Atienden en primera instancia los casos de adicciones, de violencia fuera de la escuela, de alumnos que roban, chicas que se lastiman con pequeños cortes en determinadas zonas del cuerpo (piernas, muñecas), de pérdida de familiares del núcleo más primario (madre/padre/hermanos), a los que se les realiza un seguimiento dentro y fuera del aula. Con estas prioridades es muy difícil que se atiendan los problemas del salón.

El grupo no presenta dificultad en el aprendizaje, pero sí un absoluto desinterés por las lecturas propuestas por el programa. No he conseguido que se interesen salvo en raras excepciones y por muy escaso tiempo.

Teniendo en cuenta que estoy en el aula con ellos desde principio de año es sumamente desmoralizante, solo presentan trabajos cerca de la fecha de cierre de notas y aquellos alumnos que les tienen miedo o sumo respeto a sus padres.

No les importa la escuela y lo manifiestan abiertamente.

Narrar una escena

Ya pasaron quince minutos de la hora de inicio de la clase. Los chicos (veintinueve de un total de treinta y seis) se acomodan y retomo con lo trabajado la semana anterior: el cuento fantástico. Trato de apelar a su memoria y comenzar una charla, hasta que ingresan otros dos alumnos. Se saludan, con todos y cada uno de los que estaban en el aula, por supuesto a mí también me saludan, respetuosamente con un beso.

Lleva bastante tiempo que se vuelvan a acomodar. Acomodar; no callarse, para retomar la charla que quería tener con ellos, así introducir el tema del día; cuando entran tres alumnos más, (para esto ya pasaron treinta minutos de la hora de ingreso). Llegan acompañados de la preceptora que les recuerda a todos que: -No deben llegar tarde. Frase que escucho por enésima vez desde que empezó el año. Mensaje, que a su vez, no escuchan porque los chicos están saludándose entre ellos nuevamente y hablándome a mí, sin oírlo, a ella y a sus amenazas de dejarlos libres.

Pido silencio, a estas alturas, por millonésima vez sin conseguir éxito alguno. Les pregunto qué películas han visto que recuerden y relacionen con el género. Nadie me responde, hablan entre ellos.

Me siento en el escritorio, firmo el parte; ellos, hablan y comienzan a tirarse con bollitos de papel. Algunos me reclaman que ponga orden y pida silencio. Vuelvo a caminar por el aula y a intentar hablar con ellos, retiro los bollitos de papel, trato de poner orden. Mientras tanto, algunos alumnos se paran y van a hablar con otros, sobre que van a hacer a la salida, sobre mensajes que se acaban de mandar al grupo de wasap, o se insultan por lo que mandaron al grupo, seguido de juego de mano. Otros se acercan y me preguntan por la tarea de la semana anterior porque hay cosas que no entendieron. Les pido que me esperen y separo a los que se están pegando, les pido que se sienten en su lugar, que se sienten en la silla, (no en la mesa), que no jueguen de mano, que no usen cerbatana, (a lo que acudieron apenas le quite los bollitos de papel).

Explico a los que me preguntaron puntualmente alguna duda y comienzo a escribir en el pizarrón la consigna de trabajo del día sin haber podido hablar con ellos.

Localización de problemáticas desde lo disciplinar literario

Ya he mencionado que estamos trabajando el cuento fantástico. Leímos “La boda” y “La sogá” de Silvina Ocampo sin mucho éxito en cuanto a participación y debate entre ellos y conmigo que es a lo que apunto, conocerlos, saber cómo leen, que opinan sobre la literatura como disparador para abordar cualquier otro tema.

Cuando leímos “La boda”, no se cuestionaron ni el final, ni lo que sucede con las protagonistas, nada, ningún tema, no les interesó. Con “La sogá”, hicieron una pequeña participación, se entusiasmaron un poco y generó dudas y preguntas:

Alumno: ¿Qué pasó con Toñito? ¿Se murió? ... No puede ser! Eso es todo un verso...No se lo cree nadie. Mirá que lo va a matar una sogá...

Alumno: Usted trae cada porquería para leer, son todos cuentos tristes, siempre se muere alguien.

Alumna: ¡Pobrecito!

Profe: ¿Por qué?

Alumna: Porque no tenía ni un amigo Toñito.

Intento relacionar esto que me dice la alumna para llevarlo a las historias personales y saber cómo y con quiénes están ellos cuando salen del colegio, pero no tuve éxito. Me pidieron volver a leer el cuento.

Lo que pretendía era constatar si lo que se había hablado en la reunión realizada con los docentes de este segundo, tenía asidero, si los chicos no faltan al cole, porque realmente en sus casas están solos todo el día.

Apelo a un último cuento que genere lo que estoy buscando antes de pasar al cuento de ciencia ficción. Llevo “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga. Este es un cuento que personalmente no me atrae demasiado, pero que sé que provoca reacción de los alumnos y hacia ella voy. Como supongo que algunos de ellos ya lo leyeron, porque tengo repetidores de esa y de otras escuelas, voy preparada para esa situación.

Construcción de un corpus de otros objetos culturales no literarios

Me puse a investigar sobre el cuento, su origen y adaptaciones y es así como doy con algunos cortos sobre el cuento que bajé de youtube “El almohadón de plumas” (adaptación del cuento a video) y la historieta de Adolfo Bayúgar, además del artículo periodístico “Un caso raro” del diario La Prensa de 1880, en el que se inspiró Horacio Quiroga para realizar el cuento.

Con todo el material reunido ingreso al aula y conversamos un rato hasta que se puede comenzar algo parecido a una clase. Me refiero con esto a la forma de actuar del curso, que detallé en la escena, ese bullicio y hablar unos sobre otros constante. Les pregunto: “Alguien leyó “El almohadón de plumas”?”, más de la mitad me responde que ya lo leyeron en otra escuela y cómo lo analizaron.

Invito entonces a que lo cuenten a los compañeros que no lo leyeron y sucedió que todos comenzaron a contarlo y a corregirse entre ellos y a dar detalles que creyeron haber olvidado. Aprovechando el entusiasmo realizamos una lectura grupal. Les comento el artículo periodístico donde se inspiró Horacio Quiroga para crear el cuento, se los leo y comienzan a decir:

Alumna Ludmila: –Profe, yo tengo un almohadón de plumas... ésta noche lo miro bien antes de dormir

Alumno Josué: –Profe, es un bichito que se cría en las gallinas, me contó mi abuela que existe.

Alumno Rodrigo: –En el campo eso pasa todo el tiempo, siempre aparece algo raro... (en alusión al título del artículo periodístico), yo que crío caballos en el campo sé lo que le digo.

Profe: -¿Tu familia cría caballos?

Alumno Rodrigo: -Sí, por eso faltó tanto, vivo re-lejos...

Josué toma el cuento y los trastocó de fantástico a realista para él era una lectura totalmente natural, ese bicho existía. Rodrigo lo cree posible porque en el campo suceden cosas raras todo el tiempo.

Creo que es la primera vez desde que comenzó el año que realmente hago contacto con ellos, con todos, por fin pudimos conversar todos juntos.

Trato de retomar el hilo y les pido silencio para ver la versión en video del cuento, pregunto si alguien la vio, en cualquiera de sus variantes, porque hay muchas versiones. Me dicen que no, así que aprovecho y les muestro el que llevé. Para mi grato asombro, lo vieron con atención y se rieron durante los delirios de Alicia que aparecen en imágenes.

Hablaron un poco entre ellos pero teniendo en cuenta lo revoltoso del curso, casi nada. Pero también conversaron relacionando al cuento con el video y la historieta que hice circular durante la lectura, el texto llegó, se instaló y se conversó. Se abrieron a contarme cosas de su familia y de su entorno.

7.6. Registro de Alejandra Prieto (2014), Escuela Primaria N° 54 (Berazategui)

[Breve descripción de la escuela: La Institución educativa donde se desarrollará la investigación se encuentra ubicada en el barrio 1° de mayo en la periferia de Berazategui, conurbano bonaerense. El barrio se originó a partir de una toma organizada de terrenos fiscales y unos años más tarde debido al alto crecimiento poblacional en la zona, se creó la escuela. El barrio se destaca por la fuerte identidad comunitaria, su organización y capacidad de autogestión que permitió a sus habitantes, a través del trabajo cooperativo mejorar el lugar y conseguir entre otras cosas la unidad sanitaria. La escuela cuenta con una matrícula de 600 alumnos repartidos en 20 secciones, 10 en el turno mañana y 10 en el turno tarde, con un alto porcentaje, aproximadamente un 70% de niños nacidos en Bolivia o que son hijos de bolivianos que emigraron de su país de origen, principalmente por problemas de falta de empleo y pobreza, asentándose en esta zona con precarias condiciones socioeconómicas. Los niños inmigrantes bolivianos provienen en su mayoría de los valles andinos (Tarija, Oruro y Cochabamba) [...] La comunicación oral en castellano es escasa en los hogares, las abuelas hablan quechua y los niños muchas veces aprenden a hablar quechua antes que castellano y conviven con las dos lenguas].

Lectura por parte del docente del cuento: “Lo que hay antes de que haya algo”, de Liniers, espacio de intercambio entre lectores y luego los alumnos completan de manera individual la ficha con los datos del libro (nombre del lector, título, autor, ilustrador, editorial, comentario de la obra). Esta actividad se desarrolla en el marco de una secuencia sobre la mirada del mundo, según el personaje niño a través del libro álbum.

La clase se desarrolla el día jueves 10 de abril (paro nacional) con 20 alumnos presentes de los 28 que son en total y con la orientadora escolar que se encuentra en el aula de manera ocasional sentada en el escritorio de la maestra, leyendo material bibliográfico.

Docente: Les voy a leer el segundo libro de la agenda de lectura, acomódense para poder ver todos, recuerden que por las características del género libro-álbum (libro para leer y mirar) deben escuchar y también observar atentamente las ilustraciones.

Algunos alumnos corren las sillas para acercarse, otros se ubican en los pasillos o se quedan dónde están.

Docente: También recuerden que los comentarios los realizamos al final de la lectura.

La orientadora escolar deja de leer, levanta la vista y se pone en situación de espectador.

El maestro lee el cuento sin detenerse y sin interrupciones por parte de los alumnos. Al finalizar la lectura pregunta: -¿Qué tiene en común este cuento con el que leímos anteriormente?

Distintos alumnos:

- Hay monstruos
- Es de noche
- Está en su pieza, en la cama
- También hay un niño y está solo
- No tienen hermanos

Docente: Me dijeron que hay monstruos y niños ¿Qué otros personajes aparecen?

Alumnos: (todos)

- Los papás
- El papá y la mamá

Docente: -¿Qué función cumplen los padres en estos cuentos?

Alumnos: (silencio)

Docente: -Es decir ¿Para que aparecen los papás en estos cuentos? ¿Para que acuden los niños a ellos?

Enrique: -Para que los ayuden

Matías: -Sí, porque tienen miedo buscan a sus papás

Docente: -¿En qué momento empieza a sentir miedo el niño?

Tobías: -Cuando sale corriendo a la pieza de los padres.

Erika: -No, antes

Docente: -¿A qué parte te referís?

Erika: -Cuando aparecen los monstruos

Giovanni: -No, cuando aparece el monstruo grande

Docente: -A ver les vuelvo a leer (lee nuevamente desde el principio hasta la parte que el niño corre a la habitación de sus padres)

Varios al mismo tiempo dicen que siente miedo antes de que aparezca la nube, el árbol, el monstruo grande (diferente denominación pero coinciden en la parte a la que se refieren)

Maico: -Porque él ya sabe que el monstruo va a venir. -Seño volvé para atrás (hace el movimiento con las manos para que pase las páginas y le dice al docente cuando detenerse) –ahí seño lee esa parte.

Docente: Lee la página señalada por Maico.

Maico: -Tiene miedo porque sabe quién va a venir, tiene miedo antes de que venga el monstruo.

Wendy: -Los monstruos pequeños también le tienen miedo al monstruo grande.

Docente: -¿Cómo te das cuenta?

Wendy: -Porque tienen cara de miedo (se levanta y muestra la página donde están los monstruos y señala a uno de ellos)

Tobías: -Sí y ninguno habla, el único que habla es el grande.

Docente: -Hay algo que me llamó la atención, cuando el niño se acuesta con sus papás vuelven a aparecer los monstruos. ¿En qué momento sucede esto? ¿Cuándo vuelven a aparecer? (muestra la última página)

Enrique: -Cuando los papás se duermen.

Docente: -¿Por qué creen que sucede esto de que los monstruos aparecen cuando los papás no están o están dormidos?

Varios:

-Porque se los imaginan a los monstruos.

-Porque es un sueño.

Enrique: -Porque los grandes no pueden verlos, los niños nada más.

Docente: -Enrique dice que solo los niños pueden verlos, entonces existen los monstruos.

Enrique: -Es un cuento y en los cuentos puede ser que existan los monstruos.

Toca el timbre.

Docente: Salimos al recreo y después realizamos la ficha de registro lector sobre el cuento.

Salen todos y se acerca la O.E al docente, le pide el libro, lo mira y dice: -¡Qué hermoso libro!, me encantan las hojas; cuántas cosas que dicen los chicos.

Un par de minutos más tarde, Karen (alumna) se acerca al maestro en el patio y le dice si puede decirle algo (con el libro abierto en sus manos).

Docente: -Sí Karen, ¿qué pasa?

Karen: -Seño lo que dijo Wendy no es verdad, el monstruo que hace así (realiza el mismo gesto que el monstruo con su boca) no le tiene miedo al más grande porque mirá (muestra varias páginas) siempre está así, además está de espaldas y no puede verlo.

Docente: -¡Qué buena observación Karen! Está muy bien, pero igual eso no significa que Wendy no tenga razón, simplemente ella tiene una opinión distinta. Te felicito, me gustó mucho lo que pensaste.

Terminado el recreo, vuelven al aula, el docente realiza la ficha en el pizarrón y los alumnos la copian y completan.

El docente les recuerda que el comentario final debe ser breve y no debe brindar demasiada información.

Los alumnos preguntan datos del libro, como por ejemplo cuál es la editorial.

Todos se ponen a realizar la actividad.

Wendy le pide al docente llevarse el libro a su casa.

El docente se lo presta con la condición de que sin falta lo devuelva al día siguiente porque lo necesita para leer en el otro quinto.

24/8/09

El alma mula.

agustín

7A

LENGUA

Fluoración

El alma mula era un alma en pena "que había muerto"; El alma mula sabía de noche cuanto ~~estuvos~~ estovos durmiendo ~~la mañana~~ si te hogarraba ~~esta alma~~ dormido te mata y te vos convirtiendo en alma mula también.

Quel mente el alma mula esta en los campos a mi me los contaron que estaba en Santiago del estero.

Porque estas durmiendo y se escucha que se mueven las sillas o los mesos. Cuando escuchas eso tenes que levantarte en seguida y prender todas las luces.

Porque cuando le da la clarida se va. no me acuerdo mas.

FIN Agustín

Éxito

Trabajo Práctico Entrega el 21-8-09
ME LE CONTOMITIO

Nadia

El arison

Aricha

Un día tu abuela estaba en su casa y escucho algo y se fue rapido adentro de su casa ella no sabia bien que hera y me lo conto a mi y yo tampoco sabia, bueno despues de tres dias escucho debuelta el ruido y le agarro un miedo que no sabia que hacer biste que ella tiene gallinas en una noche escucho el ruido y al otro dia en contro a dos de sus gallinas muertas estaban mordisqueadas y todos los pelos por todos lados claro como que heran de un perro grande ella cuando se iba a comprar le desia a la señora que es lo que escucho pero la señora no sabia nada ella tu abuela se preguntaba que era pera a la noche escucho el ruido y esta bes tu abuela bio que no tenia más gallinas muertas pero las

gallinas cagaban mucho pero al otro día
no encuentro ni una cagada de gallina le
pregunto a una señora claro que esa
señora era otra y le dijo lo que encuentro
ese pelo que parecía de perro y le dijo
que tenga cuidado ¿pero de qué? le dijo
tu abuela del orison ¿que es eso? es
parecido a un perro pero grande y la
señora le dijo a tu abuela el por las
noches se va al sementerio y come
los muertos frescos y ~~tu~~ abuela se fue
a su casa y me dijo a mi lo que me dijeron
por que yo también pregunte y me dijeron
lo mismo y después no es mucho más el
ruido y eso fue lo que me contó tu abuela.

Fin

region = de Paraguay
me lo contó mi tío pero
a él le contó su mamá o sea
mi abuela.

LA HISTORIA DEL BOMBERITO

estefanía

ME CONTARON que el Bomberito que cuando vos
decís 3 veces Bomberito te aparece y un amigo de
mi mamá él lo vio dice que es chiquito y tiene
un sombrero grande y él solo no vio mucho tam-
bién lo vieron.

LA HISTORIA DE LA LLORONA

si vos decís la 7 nombre de la Llorona en el
espejo pones la luzes apagada y nombra los
nombre te aparece en el espejo.

LA HISTORIA DEL MIL KILLO

a mi tío en la Rioja a mi tía le apareció
el mil killo cuando estaba comiendo solo
por que estaba de fiesta y a fuerzo lo
en traba en la mesa y se fue a denteo
y le apareció el mil killo y se asusto
todo y todo entraron a denteo y le

preguntaron que le aso y le contalo que lo que le pa-
sa ~~le aso~~.

Lo esquimo en el futuro

Joel, JM

En lo esquimo del futuro hoy un robot con una parlante grande que suena fuerte, que tiene entrada USB, y en lo fuerza una heladera para el "tang" (uno bebida especial) que tiene un lugar especial para guardar el medicamento por si alguien se siente mal.

Andrés, DS

Después de tomarse un jugito y el medicamento por si les duele lo congo en el baile, salen los fibres de lo esquimo (Pulo, Durito, Negro, morza, el Pata, y el robot "el chapa")

En el baile lo mandan al chapa o chamuyo a lo fibro que le gusta el Durito, total si lo corto no tiene el sentimiento de lo verguenza, pero si solo el Chamuyo no el Durito.

Y si pinto el boudi el chapa no el frente y si se come alguno no importa porque no le duele, le duele el otro.

A lo solido del baile iban pateando para el borie y se cruzaron con otro boudo que

tenian tres robot pero no era modo al lado del
chapo y este queria boxear, y el chapo le ganó
y le saco lo heladero y todo el medicamento
para el dolor de cabeza y los otros bandos se fueron
sin robot. guardaron para el otro día el juguete
tang y el medicamento en el chapo y se quedaron
escribiendo música hasta que contó el gollo.

7.11. Escrito de Fernando (2006), Comedor Municipal "Hugo Stunz" (La Plata)

[LA HORRORA] 02-09-07 AUTORES: FERNANDO
RESULTA q.e. la Horra y los hijos se iban a bañarse al Arroyo.
y los hijos se la ahogaron. y a la Horra le vararon los
soldados. y se revivio el espiritu y expuso a ~~var~~ varar los
chicos, foto eso. y siempre va a loer al puente. DEIZY

Descripción de la Horra: la cara roja y sangre y feta y
si la ves te roe de un susto. que si en un ojo de noche
y una vela se te aparece detrás ojo.
NO DEJAS q'te lleve de la mano, y'te lleve al espiritu.



23/9/14

BRIAN
6^{to} 6^{ta}

Traabajo Práctico N° 3

Escibir un relato que tenga como tema central un barrio. Pueden retomar personajes, características, maneras de hablar, anécdotas o algún otro aspecto de la vida barrial. Pueden retomar hechos verídicos, es decir, que hablen vividos o suponen que pasaron o inventar uno nuevo.

Mi BARRIO

No es muy difícil imaginarse los cosas que pasan en un barrio, gente treachona y delincuentes de los de ahora, pero mi barrio no es para cualquiera, no es ni "más" que menos ni "menos" que más, es igual a todos.

Todos los días al levantarme y pasear por el barrio ve que tengo a los malvivientes puros que me conformes con relatarlo, te apuntalar o peor me paro hay uno de ellos que marca el estilo ante todos esos malvivientes, su jefe "El Marito", tiene sus castigos, sus tutos de descubrimientos, sus puntaladas y según el mote a veces formales ya. Si seguir recordado el barrio e una esquina tengo a "Dona Poggio" muy anciano ya, que vea todos los días ca su

charanga en la verduería y mis amigos viejos. Mas adelante
esta "Don Cachó" un viejito de 80 y más de años, que va
pues y le pigo de su jardín de cosas te pone un lastimero
en la nariz. Luego tenemos a Trauma y Carlo que pasan
en un carro toda destortilado vendiendo papa y colollita,
los viejos al hacerarse y comprar y dándoles charla, los nietos
le roban los cajones del otro lado. En la otra cuadra
esta la pizzería "El Mojón" que en delibery pronto te
lleva los pizzas sin queso y todos portidos porque maneja
como el extranjero.

Los pibes del barrio que se juntan en la oscura de la plaza
almuerzo a chupar unos birras, unos puros y dardos de los
pibas, estos son los del turno noche que se encargan de que a la
noche puedas salir tranquila sabiendo que ellos te resguardan.

En el turno tarde estan los Pibes crista y el Sindy que se
encargan que no vengan extranjeros a invadir, así los chicos
jóvenes pueden jugar tranquilos a la pelota u algo.

En estas tardes cuando me voy al Super Chino la cafetera
±lala me chusmea toda la que nose del loco por estar
al tanto. Al lado del Super Chino esta la papilla de florecita y
Korand que todos los puros de semana roban a regalados chulitas

BRIAN

6to 6to

de corda, como y el resto que le queda a los pocos metros de la
calle. Como en todos los barrios esta la mujer la mamá "Mamá"
que cuando te habla se le cae la dentadura y siempre mendiga
plata para poder reparar los dientes que le faltan a la vida...

En fin este es mi barrio, no es ni como otros pero bueno
no hay otro lugar que me quiera estar que no sea en Mi
Barrio... FIN

MI BARRIO

William

Mi barrio es un poco tranquilo, depende los días están en las esquinas los vagos fuma porro, que se sienten poleta por solo fumar.

Yo tengo un grupo de amigos que siempere a la tarde vamos a la cancha de almas a jugar un futbolito y raras veces se arma gulombo por no querer pagar la coca. El barrio cambia por completo a la tarde noche cuando empiesan a venir gente desconocidas a robar o a juntarse en las esquinas para entrar en algunas casas. No hay mucho control, la policia las veces que entra separe ssten con los vidrios rotos y tienen miedo a que los roben.

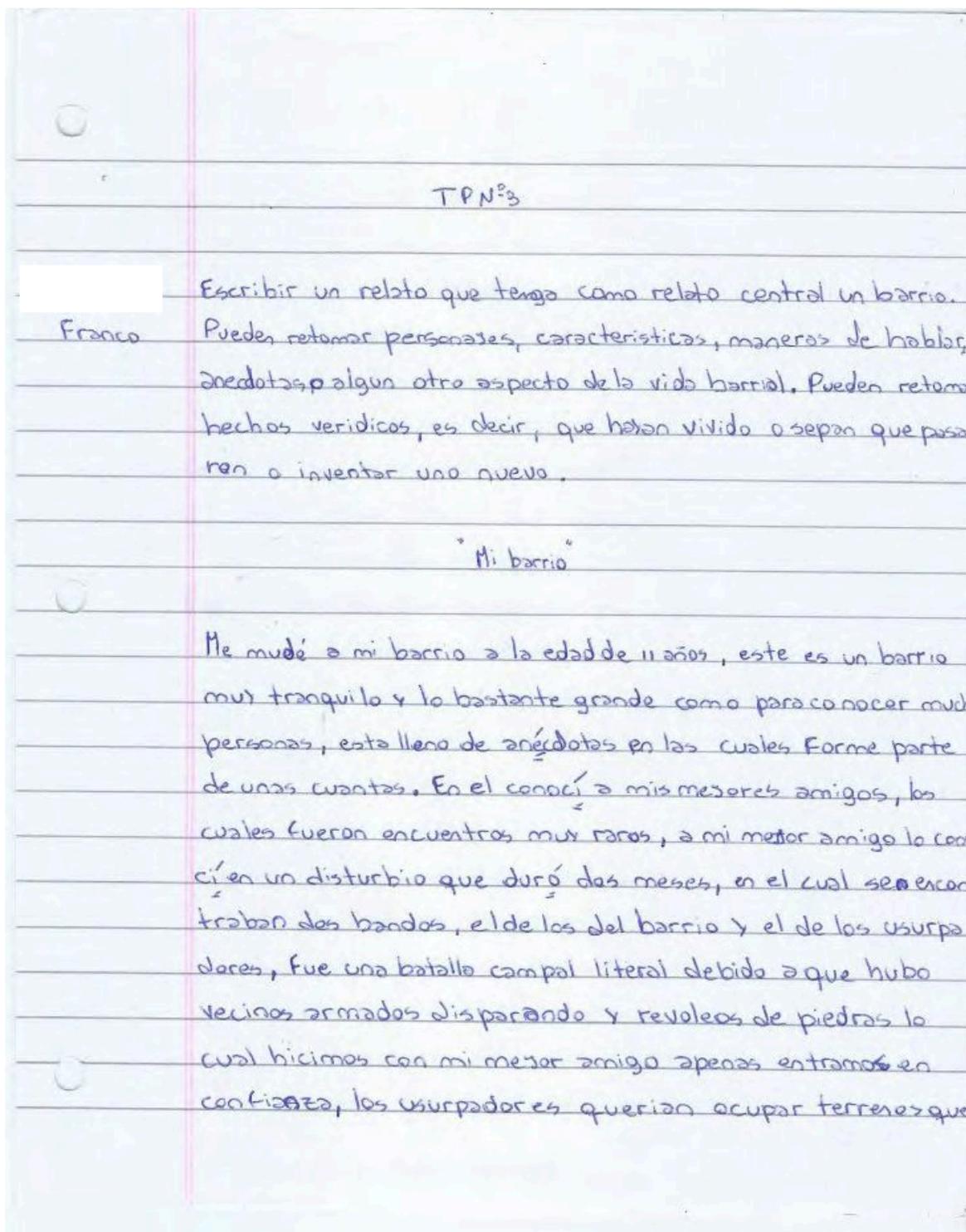
4/11/2014 Historia de un barrio

TAMARA
6°6ª

En el barrio, mi barrio José Hernández hace vein-
te años aproximadamente no había, agua, luz,
gas, asfalto ni muchos vecinos; el dueño de estas
tierras era un tal Villa Zelmira y tenía varios
empleados y sociedades con medimneros (personas de-
dicadas a la cosecha de frutos y verduras). De
este últimos tubo unío Don Rodolfo Lamaizón, mi
abuelo paterno... Cuando puso los pilos en mi
barrio José Hernández estaba indignado porque
en el mismo no había agua, ni luz. El mis-
mo con un grupo de vecinos se dispusie-
ron a cavar la tierra, hasta encontrar los
pozos de agua; pasaron quince días desde
que habían empezado a cavar sin encon-
trar ni una gota de agua; hasta que el más
joven de los medimneros mi abuelo pasó una
noche buscando, cavando; sudando y en-
contró el pozo de agua... luego de esto
hicieron conductos de agua para el ba-

rio, todas las familias estaban contentas porque
ya podían comenzar a sembrar sus productos
y nunca más faltó el agua en José Hernández.
Gracias a los grupos de fruticultores hoy en las
casas de mi barrio no falta, ni va a fal-
tar agua.

7.15. Escrito de Franco (2014), Escuela Técnica N° 6 "Albert Thomas" (La Plata)



no les correspondían y así formar una villa, cosa que los vecinos no querían y así se armó una guerra, vino todo el destacamento de la Policía de Arana y la infantería cortando así la pelea. Los del barrio salieron ganando y los usurpadores se tuvieron que ir por donde habían venido escoltados por la policía debido a que nosotros nos habíamos quedado con bronca y los seguimos tirando piedras. El encuentro con mi mejor amigo creo que fue mucho más tranquilo, era la primera vez que me había enamorado tanto de una persona, todo esto transcurrió en una Fiesta del barrio donde se conocían muy pocas personas. Había muchísimas personas pero yo solo estaba interesado en ella, solo faltaba juntar un poco de valor e ir a hablarle y eso fue lo que hice.

Estuvimos hablando varias horas y mientras hablábamos yo pensaba muchas cosas, me caía tan bien que no quería que fuera una cosa de una noche, pero también pensé que los noviazgos de ahora no duraban mucho y sentía que todo iba a ir muy bien si solo éramos mejores amigos por que no quería perderla nunca. Hasta el día de hoy conservo a los dos con los cuales hacemos muchísimas travessuras a cualquier hora del día y disfrutando cada momento de nuestras vidas.

Ricardo el tira tiros

Mariano
1º A
Ricardo siempre tenía el fierro a la cintura para ver si tenía alguna trampa para hacer. Era alto, pelado, con cortado, dedos largos, dientes a chocar.
Un día estaba sentado en la esquina y por que sí para la policía, como siempre él tenía el fierro y para que no lo agarran solo corriendo. Los policías lo persiguen y le tira tiros para que no lo agarran y él llega atrás de los edificios y ve a una chica cuidando un moto. Él la ve, la para y le dice "¿Tienes hora?" ella le dice que sí, cuando va a buscar su reloj. La apunta con el fierro y él le dice dame la moto, se la lleva y él se escapa de la policía pero ellos no se dieron por vencidos después de una semana pasen por el barrio, lo ven y se repite el mismo caso.

Corre, tira tiros pero esta vez no había nadie para detenerlo. "¿Qué hago?" dijo y entonces piensa lo soltó a correr un policía esta vez entonces él estaba escondido y le da un tiro en la

Cabeza y lo mata. Entonces desde ese día
Saltó la Blanca con el barrio y desde el día
ese hasta ahora se tiraron con la policía y
no se puede vivir en ese barrio que arden
a los tiros. Un día finalmente mataron al chico
que robó y se robó todo el quibambó que
había en el barrio. Fin

EL RICHARD

