

Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura

Paola Piacenza¹
ppiacenza@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario – Universidad Nacional de San Martín
Argentina

Recibido: Mayo, 2020
Aceptado: Mayo, 2020

RESUMEN

En este artículo queremos proponer una discusión acerca de la diferencia entre una enseñanza de la literatura como institución, es decir, atenta a la historiografía literaria, la aplicación de métodos de análisis y al catálogo de obras y autores de las diversas tradiciones nacionales y una enseñanza que construya problemas para el aprendizaje a partir de la propia literatura y sus modos de representar la realidad y relacionarse con la lengua. Correlativamente, esta oposición implicará desestimar una didáctica fundada en las ideas de “comprensión” - en la acepción cognitivista del término -, y desarrollar prácticas que permitan la producción de nuevos textos (Barthes, 1971) por los estudiantes, concebidos, en este contexto, como lectores y escritores.

Palabras clave: literatura, enseñanza, lectura, texto

¹ Doctora en Humanidades y Artes (Mención Literatura). Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Licenciada y Profesora en Letras. Ha sido becaria del CONICET y del Fondo Nacional de las Artes. Enseña e investiga sobre teoría literaria y enseñanza de la literatura en la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Ha dictado cursos y seminarios de posgrado en diversas universidades en la Argentina, los Estados Unidos y Chile). Ha publicado *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta* (Miño y Dávila, 2017).

Literary knowing and the teaching of literature

Paola Piacenza
ppiacenza@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario – Universidad Nacional de San Martín
Argentina

Received: May, 2020

Accepted: May, 2020

ABSTRACT

In this article we pursue a discussion about the difference between the teaching of literature as an institution, that is to say, with emphasis on the history of the national literatures, the implementation of methods of analysis and cultural reproduction and a teaching which proposes problems for learning from the literature itself, its ways of representing reality and dealing with language. This kind of teaching implies the discarding of a cognitivist conception of reading and the choosing of specific manners of reading that lead to meaning production by students now conceived in the class as readers and writers of new texts (Barthes, 1971).

Keywords: literatura, teaching, reading, text

Introducción: Ustedes, ¿les temen a las brujas?

Ustedes, ¿les temen a las brujas? Dice el dicho popular que no existen; pero que las hay, las hay. El discurso dóxico incurre frecuentemente en estas contradicciones que, no obstante, solo lo son a los ojos de quienes creen que hay una única verdad y es la que profesan. La lógica “de tercero incluido” de este tipo de razonamientos incluye la posibilidad de afirmar la “existencia” más allá de las evidencias; la prevención de sostener una reserva ante algo que se intuye no se ha terminado de conocer. Otro tanto ocurre con la literatura: no necesita de la realidad para que le diga qué puede decir o pensar.

Si buscamos la palabra “bruja” en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, encontramos diez acepciones distintas que van desde el adjetivo y el sustantivo que refieren a la capacidad para hechizar hasta la descripción estereotipada del personaje literario: “en los cuentos infantiles o relatos folclóricos, mujer fea y malvada, que tiene poderes mágicos y que, generalmente, puede volar montada en una escoba”; para terminar con el consabido prejuicio que asocia la brujería a lo femenino. Sin embargo, si ahora nos dirigimos a otro estante de la biblioteca y abrimos la novela *Las Brujas* de Roald Dahl (1983), lo primero que hallamos es “Una nota sobre las brujas”; una advertencia preliminar en la que el narrador desordena los sentidos prescriptos por el diccionario y alerta a los lectores:

En los cuentos de hadas, las brujas llevan siempre unos sombreros largos negros ridículos y capas negras, y van montadas en el palo de una escoba.

Pero este no es un cuento de hadas. Este trata de BRUJAS DE VERDAD.

Lo más importante que debes aprender sobre las BRUJAS DE VERDAD es lo siguiente. Escucha con mucho cuidado. No olvides nunca lo que viene a continuación.

Las BRUJAS DE VERDAD visten ropa normal y tienen un aspecto muy parecido al de las mujeres normales. Viven en casas normales y tienen TRABAJOS NORMALES.

Por eso son tan difíciles de atrapar. (Dahl, 2017, pp.9-10)

La nota de Dahl habita metódicamente los intersticios de las distintas acepciones del diccionario y nos ofrece lo inimaginable (Rancièrre, 2019) del mundo para que cuando levantemos los ojos de la página, sospechemos lo suficiente acerca de lo que damos por cierto como para no quedar atrapados. Este texto dice que la literatura no quiere ser una “obra de imaginación,” por oposición a lo real del mundo, sino participar de él, en los confines de lo representable, para actuar sobre nuestras certezas y volver actual lo que es pura posibilidad: las BRUJAS DE VERDAD.

Hace mucho, mientras observaba una clase de primer grado en un aula de niños de seis años, la docente narraba, en voz alta y con el libro en la mano, la historia del cuento *El regreso de las hadas* de Ricardo Mariño (1996). Frente al conjunto de la clase, relataba animadamente la historia, con la atención concentrada de todos los chicos, hasta que, llegado un punto, se detuvo y avisó: “no se vayan a asustar pero fue entonces que apareció una bruja”. Inmediatamente se produjeron unos incómodos segundos de silencio hasta que uno de los chicos preguntó: “¿por qué nos vamos a asustar si no es de verdad?”. La advertencia de la docente había

transgredido el pacto ficcional (que implicaría que no hay de qué asustarse porque las brujas son parte del universo de la historia y, además, personajes “fabulosos”) y arrojado a su joven estudiante a la realidad desde donde este reclamaba no solo por su tranquilidad sino por una explicación más compleja que la que puede ofrecer una clase de Literatura que desconoce lo que el lector literario aprende por sí mismo cuando sabe leer.

El propósito de este artículo es formular una propuesta para la enseñanza de la literatura que atienda a los saberes propios de lo literario, y a las prácticas críticas de lectores y escritores, que permita, en los distintos niveles de enseñanza, prescindir de modos de conocimiento que les son ajenos y, en consecuencia, ignoran la condición distintiva no solo del objeto sino del aprendizaje en cuestión. Así, en la anécdota escolar que reseñaba, la maestra, ajena a las solicitudes de la ficción, interrumpió su relato; temerosa de perturbar a sus alumnos con la amenaza de seres imaginarios (“de papel”) cuya única potencia puede verificarse en las páginas de la historia. El niño, conocedor de la lógica del “como si fuera verdad” de la literatura (Hamburger, 1995), le pregunta por el alcance del mundo ficcional más allá del dominio que le es propio. Esto no significa, necesariamente, que el chico no pudiera sentir miedo ante la posibilidad de la llegada de una bruja pero, en todo caso, una preocupación de la misma condición que la amenaza: puro juego; puro cuento.

Permítanme un quiasmo para nombrar, entonces, la oposición fundamental sobre la que quiero organizar nuestra discusión: la enseñanza de la Literatura – como institución– y una clase en la que la *literatura enseña*. O, en otras palabras,

la diferencia entre una clase en la que la literatura es un objeto sometido a un discurso extraño y otra pensada como una ocasión en la que se deja que la literatura enseñe – muestre *qué puede* (Giordano,1995) y forme en sus términos– al lector/estudiante.

A propósito, Jean-Marie Schaeffer, en su libro *Pequeña ecología de los estudios literarios* (2013), sostuvo que, a pesar de las alarmas que se han encendido últimamente con respecto a una “extinción” del objeto literario (por el desarrollo de otras narrativas digitales y audiovisuales), lo que está verdaderamente en crisis son los estudios literarios –más precisamente, la enseñanza de la literatura– antes que la “cosa” literaria. Efectivamente, el conflicto entre estas dos dimensiones de la clase –las razones de un lenguaje atado al mundo y las del objeto– es el que está en la base del desencuentro entre la maestra y el alumno en la breve anécdota que refería. El niño no pregunta porque no comprende: por el contrario, ambos han “comprendido” la emergencia de las brujas en el relato pero cada quien en sus propios términos, es decir, según las premisas de sus marcos referenciales; que no coinciden.

No recuerdo cómo prosiguió el intercambio en aquel salón de escuela pero vuelvo a esa escena cada vez que pienso en el interés de enseñar literatura a pesar de los discursos que niegan que tal cosa pueda ser posible ya sea desde el campo de la teoría literaria (por los presupuestos de la imposibilidad de transmisión de lo singular literario) o desde una pedagogía funcionalista que solo reconoce las razones del pensamiento formal.

Saberes de lo literario

Así como sería esperable que, en una clase de Ciencias Naturales, los estudiantes experimentaran y desarrollaran, por ejemplo, habilidades para la observación y clasificación o bien que, en una clase de Ciencias Sociales, aprendieran a construir un archivo o a formular hipótesis a partir de una fuente; sería igualmente deseable que, en una clase de Literatura, los estudiantes pudieran apropiarse de algunos de los modos propios de decir y conocer que reenvían a “lo literario”. A este respecto, en el marco de la teoría literaria y en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Bombini, 2001; 2008), se han ensayado distintas especulaciones acerca de la naturaleza de esos saberes entre los que queremos destacar – a los fines de este artículo - el poder de formular conjeturas – teóricas y ficcionales -, la capacidad de contribuir a ampliar las posibilidades de lo imaginable; Nussbaum, 2010) al detentar lo inimaginable (Rancière, 2019) tanto como lo “imaginante” (Angenot, 2015).

El “triumfo” de la semiosis sobre la representación –para decirlo en los términos de Barthes en la *Lección inaugural* (1993)– está en la base de su potencia para operar en relación con el mundo no para dar cuenta de “la realidad” o su alternativa (como se piensa desde un realismo ingenuo) sino de lo real representado por los otros discursos –lo que se puede decir y lo que no, en el confín de la gramática de una lengua: concretamente, la operación que reconocíamos en la “Nota sobre las brujas” de Roald Dahl). Así, Marc Angenot (2015), frente a la pregunta acerca de “qué sabe la literatura” responde que:

La literatura es, en efecto, “polisémica”, y desprovista de conclusión y advertencia semántica, no por contraste con lo de afuera, con la no literatura –que sería monosémicamente y “consensualmente” capaz de conocer un mundo inteligible y transparente– sino precisamente porque refleja en sinécdoque ya no “lo real” –como hace poco dijimos– sino el discurso social en su confusa agitación y su incapacidad esencial de jamás poder conocer esa realidad cuyo enigma, decididamente, no se resuelve (Angenot, 2015, p.271).

En 1484, el papa Inocencio VIII decretó una bula que inició la persecución, martirio y muerte de mujeres bajo la acusación de brujería. Con la complacencia y legitimación de la Iglesia, las personas encontraron una explicación a acontecimientos que no entendían en un dominio sobrenatural que, sin embargo, se consideraba en términos de “realidad” y claramente se identificaba con la “verdad”. De hecho, no solo se redactaron “instrucciones” y “métodos” para reconocer brujas sino que se procedió a ejecutarlos a través de un amplio espectro de atrocidades y crueldades. Estas eran “brujas de verdad” con minúscula porque vivían entre los mortales pero había forma de distinguirlas. Gracias a las orientaciones del tratado conocido como *Martillo de brujas*, fueron perseguidas, torturadas y asesinadas. Estos efectos de verdad tan eficaces son el “enigma” de la realidad, al que refiere Angenot, y que se establece en ese espacio que media entre las palabras y las cosas pero que queda oculto por la multiplicidad de discursos en los que vivimos y que nos hacen creer que estamos ante la cosa y no frente a su signo. Por su parte, la literatura, a través de la ficción, no opera como “un discurso más” que encubre esa falta de coincidencia entre lo real y la realidad sino que se

instala justamente en la cesura que los otros discursos ocultan para volverse creíbles o funcionales. En ese sentido, las propuestas de enseñanza que solo buscan remitir las obras a la “realidad” (histórica, social, biográfica de sus autores) no solo persiguen un objetivo falaz sino empobrecedor de todo lo que la literatura puede ofrecer al lector. Antes bien, dejar que la *literatura enseñe* significa, también, crear las condiciones para que esas “otras verdades” emerjan en conflicto con lo que, aparentemente, es la sustancia del mundo. De ahí el uso activo del participio presente “imaginante” con el que describe Angenot el papel de la literatura, por eso mismo Rancière remite lo literario a lo “inimaginable” antes que a lo imaginable.

Sin embargo, en términos generales, la tendencia en las aulas suele dirimirse entre los polos opuestos de una enseñanza marcadamente reductora de la singularidad de lo literario con distintos fines transitivos (la comprensión lectora, el conocimiento de la Historia de la Literatura o de los procedimientos retóricos, el aprendizaje de la lengua a partir de ejemplos literarios) o, por el contrario, a una práctica caracterizada por encuentros de lectura supuestamente exentos de cualquier tipo de mediación y definidos según las prerrogativas del “placer” o motivaciones morales (individuales o de la corrección política) en los que el sentido, entonces, precede a lo que el texto pueda significar –la lectura sale a la búsqueda de aquello que ya sabe que encontrará (la enseñanza, el mensaje, el placer mismo)- contra la falsa expectativa de un encuentro “franco” con la obra.

A pesar de que la complejidad semántica de una página literaria es una evidencia no solo para la teoría sino para el propio “sentido común”, asistimos a diario a la pretensión por lo menos paradójica de enseñar literatura mediante

consignas de trabajo de tipo objetivo o a través de cuestionarios que, si bien abiertos, aspiran a respuestas codificadas que aceptan una única opción como válida. No hay teoría literaria que no haya reconocido un régimen de sentido propio de lo literario ya sea como principio de un uso particular del lenguaje, como parte o como efecto de la estructura. De esta manera, cualquiera sea el marco en el que se inscriba la práctica de enseñanza, el aprendizaje literario resulta incompatible con un ejercicio de opción múltiple o con la elección del mejor resumen de un cuento excepto las expectativas de la enseñanza sean tan elementales como la referencia a un dato.

También y aunque, en principio, es una opción más adecuada porque habilita al menos la escritura y el ensayo de ideas, este malentendido también se comprueba en las llamadas *respuestas de lector* que apelan a una interpretación moral o de “opinión” sobre los textos u obras validada en los términos incalculables de la “expresión personal”. Si las primeras niegan la condición diferencial del régimen del sentido de lo literario en el seno de los otros discursos sociales; las segundas, desconocen al objeto mismo al demandar un tipo de respuesta en la que la referencia a lo literario es meramente accidental. Ambos caminos, en síntesis, obliteran cualquier posibilidad de formación en y por la literatura. En todos estos casos, se trata de saberes sobre la literatura o en torno a la literatura o que toman a la literatura como excusa para otra cosa. En ningún caso, se trata de transmitir o apropiarse de una experiencia desde la literatura.

La alternativa es operar desde “dentro” de los géneros y formas textuales, retóricas y discursivas. Habitar esos objetos y dominios con consignas de lectura y

escritura que permitan la apropiación y que, de ese modo, se conviertan en recursos y dispositivos para los estudiantes. Se trata de identificar cómo ciertos textos reconocidos como literarios y otros discursos le dan forma a nuevos sentidos, recrean objetos ya existentes, participan de distintas series fundadas en migraciones, préstamos, evocaciones. Por cierto, la serie de “las brujas” es la que aquí nos ha permitido explicar y argumentar un modo de enseñar literatura que se vuelve visible en el diálogo entre concepto y objeto y nueva conceptualización en y por ese objeto.

Si la lectura hace lo suyo, también la escritura como su necesario complemento: la invitación a los *saberes de lo literario* solo estará completa si también se produce según esas matrices de sentido. Leer literatura implica el ejercicio de la especulación, la conjetura que supone la no contradicción, la ambigüedad, la ironía y paradoja, la hipérbole y los destinos de la semejanza. La clase de literatura solicita promover la argumentación, la digresión ensayística, la interrogación, el análisis, el diálogo entre textos, la comparación y el reconocimiento de lo intraducible en los términos de otras esferas discursivas. Todas estas operaciones y figuras son accesibles a las distintas edades de la vida –como lo comprueba cualquier buen ejemplo de literatura infantil– solo cambiarán los personajes, las palabras y la ocasión.

En buena medida, esta tendencia a la elección de ejercicios de tipo directivo u objetivo, la opción por respuestas objetivables y contenidos “calculables” responde a la hipótesis que reduce la idea de lectura a la de comprensión y la de enseñanza de la literatura a la transmisión de las convenciones de la institución literaria:

autores, obras, historia, recursos del estilo. En lo que respecta a la asimilación de la lectura a la comprensión, esta concepción es heredera del impacto de la psicología cognitivista en el campo de la educación que, aunque insista en el hecho de que las tareas involucradas en el proceso de la lectura se dan en simultáneo y que solo se piensan como un secuencia a los fines de su descripción, imagina que la “interpretación” sobreviene a la comprensión. Que no hay interpretación sin comprensión. En el caso que tomamos como punto de partida de nuestra discusión, no hay cómo interpretar la amenaza de la llegada de una bruja a la historia sin saber qué es una bruja. En principio, es una evidencia que el conocimiento denotativo de la palabra “bruja” resulta indispensable para que la comprensión tenga lugar, pero también que tanto el alumno como la maestra han partido de la misma premisa: ambos han prescindido de la referencia a la bruja como personaje mitológico o como construcción histórica asociada al pensamiento religioso medieval y han dialogado en torno a la acepción “personaje de ficción”. El salto interpretativo – la elaboración de la inferencia por la que para uno es una amenaza y para el otro no – no ocurre “después” de que se la reconoce como personaje sino que es parte de la información misma de su condición. Lo que cambia es el sentido que la maestra y el alumno asignan a la ficción y eso no está en la lengua y no puede emerger, jamás, en el contexto de una opción excluyente como la que ofrece un ejercicio objetivo. Está en la memoria lectora –el conjunto de experiencias que hayamos tenido con la lectura– y solo puede aparecer en el seno de la conversación, una relación dialógica a través del intercambio verbal con otro estrictamente o a través de la escritura; por

el camino de la cita, la paráfrasis, la alusión, la nota de lectura; entre otros medios y estrategias.

Literaturizar” la enseñanza de la literatura

Volvamos a nuestra escena inicial en torno a *El regreso de las hadas: la* pregunta de la docente está definitivamente fuera del registro esperable para promover la lectura literaria: no solo falta al “pacto ficcional” del verosímil del propio cuento sino también a los “derechos” de sus alumnos en tanto lectores a quienes priva de la oportunidad de la experiencia del “efecto” de sorpresa que la bruja introducía en la historia. Sin embargo, la pregunta del niño reestablece la posibilidad del aprendizaje: si el docente está atento, podrá hacer del conflicto una oportunidad. Para ello, nuevamente, debe estar comprometido con la deriva de la conversación, aguzar el oído frente a la intervención, reconstruir los presupuestos y, en el mejor de los casos, devolver la pregunta, habilitar la argumentación, buscar nuevos interrogantes. En ese movimiento está el modo de pensar que caracteriza a la literatura que contempla la concurrencia de más de una conclusión; multiplica las posibilidades interpretativas de las acciones de un personaje o las de un suceso frente al despliegue de distintos modos de proceder de diferentes personajes o diversas temporalidades en espacios divergentes. Una lectura del cuento en silencio, en forma individual, o bien sujeta a las constricciones de casilleros o respuestas breves o espacios para completar no da lugar a nada de esto. En el mismo sentido, una identificación del tipo de cuento (cuento de hadas) o de personaje (principal, secundario), narrador (posición, ciencia, etc.) o incluso el aprendizaje de la historia del género (la literatura fantástica, gótica) tampoco sería

útil si no entrara en un conflicto deliberado (como parte de un problema para el aprendizaje) con otras nociones del propio campo o con el conocimiento general de lo que acostumbramos a reconocer como realidad. Tampoco sería el caso si la consigna buscara ahondar en la “respuesta” de este lector – algo del estilo “¿qué sentimientos te provoca la aparición de la bruja en el cuento?” – porque los resultados podrían ser de utilidad, supongo, en una investigación de campo sobre psicología infantil pero no nos diría nada de interés acerca de qué se aprendió con/ a partir de la lectura del cuento. Otra cosa, por el contrario, sería imaginar una consigna en la que esa *respuesta* solicitara un genuino acto de lectura, es decir, reclamara la mediación del texto. La práctica de una “lectura anotada” – a través de la implementación de diarios o bitácoras o de ejercicios guiados de escritura de entradas – es un recurso posible para orientar la *respuesta* en torno a la cita de un pasaje o mediante el recurso a un concepto teórico que evite el solipsismo de la expresividad y al mismo tiempo, ofrezca un andamiaje para la construcción de “eso” que solo engañosamente se llama “opinión personal” cuando no es otra cosa que la manifestación individual de una miríada de discursos que nos atraviesan y constituyen a lo largo de nuestra historia biográfica y como parte de un estado de sociedad.

Enseñar desde la literatura no significa de ninguna manera prescindir de conceptos, categorías y referencias nacidas en el seno de las teorías literarias en la medida de que no solo constituyen “nombres” sin los cuales no podríamos establecer ningún diálogo en una clase sino porque representan condiciones de posibilidad ineludibles del objeto mismo de estudio. Es decir, no se trata de enseñar

estos conceptos para que los estudiantes dispongan de una mera colección de etiquetas sino de atender a su capacidad performativa. Esto es, hay “cuentos de hadas” solo en la medida en que esta categoría nos permite “identificarlos” como tales. Los conceptos no solo nombran realidades sino que las crean en los términos de una determinada teoría o en relación con otros conceptos. Esto se comprueba fácilmente en el hecho de que la referencia genérica – a los “cuentos de hadas” - no es contingente en la “Nota” introductoria a la novela de Dahl sino necesaria para introducir un nuevo orden que se inaugura a partir de la restricción de “Pero” seguida de la negación: “este *no* es un cuento de hadas”.

A propósito de la pertinencia de un uso crítico de los conceptos de teoría literaria en la enseñanza de la literatura, es notable observar cómo nuestros niños y adolescentes se refieren a los filmes y novelas que eligen para su tiempo libre en términos de “distopías”, “ficciones postapocalípticas” o admiten las diferentes alternativas para los finales de esas historias al tiempo que eligen el modo en “primera o tercera persona” para participar de videojuegos a los que reconocen como universos de “mundo abierto” o lineales, entre otras especificaciones técnicas, pero fracasan al nombrar el género de una obra literaria (todo es “cuento”) o dudan en reconocer la posición de un narrador cuando se trata de la escuela y sus quehaceres. ¿Cómo explicar esta aparente contradicción? No hay una única respuesta pero, en relación con nuestros intereses, está claro que aceptan y se apropian de un metalenguaje en la medida en que esas referencias les permiten participar, concretamente jugar o leer (según sea el caso) y compartir con otros esa experiencia. En la escuela, todas esas designaciones se convierten en objetos en

sí mismos que parecen tener una vida propia ajena a lo literario que sería el asunto al que deberían enviar. Literalmente no “sirven para nada”: ni para leer ni para compartir con otros.

En su libro *La literatura en peligro* Tzvetan Todorov (2009) realiza una suerte de *mea culpa* por las consecuencias escolares y académicas para la enseñanza de la literatura que tuvo la pretensión científica de la poética estructuralista en los años sesenta y, entre otras consideraciones, concluye que el lugar de las teorías en relación con la enseñanza de la literatura debería ser el de una “herramienta invisible”. La metáfora parece una buena definición en la medida en que al tiempo que subraya su necesidad –no hay modo posible de “hablar” sobre algo sin una lengua (y una lengua en común) – advierte sobre su lugar en función del objeto literario: la teoría dialoga con la obra; los lectores dialogamos sobre las obras en función de la teoría; la teoría no silencia a la obra; no habla en su nombre. Este modo de leer se puede dar (y sería deseable que así fuera) en todos los niveles de enseñanza. Para citar solo un ejemplo podemos considerar lo que Aidan Chambers ha argumentado en torno al enfoque *Dime* 2012 [1993]) sobre la conversación literaria en el aula. Chambers sostiene que los niños pueden ser “críticos” si pensamos que,

la crítica tiene que ver con el significado en los textos, con hacer que “tengan sentido”: estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas

narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector. (Chambers, 2012, p. 40)

Disculpe ... ¿Es usted una bruja? es un cuento de la escritora australiana Emily Horn (2002) en el que un gato, Horacio, encuentra en la biblioteca pública un libro llamado *La enciclopedia de las brujas*. El libro, como es esperable en los de su tipo, describe todos los rasgos para facilitar el reconocimiento de las brujas: usan medias con rayas, viajan sentadas sobre escobas, tienen grandes calderas y prefieren los gatos negros. Horacio ve en este último rasgo su oportunidad para dejar de estar solo por lo que sale a la calle en busca de seres que reúnan estos requisitos. Así pregunta si se trata de una bruja a una mujer que barre con una escoba la calle, a una niña que pasa con medias rayadas y, a pesar de que cuenta con todos los datos, no logra encontrar ninguna. Resignado, vuelve a la biblioteca, toma un libro y se pone a leer hasta que, de repente, se encuentra con seis brujas que junto a su maestra asoman detrás de una repisa. Las brujas se alborotan al ver a Horacio y su maestra les recuerda que “están en una biblioteca”. En la referencia al lugar no solo se sobreentiende el llamado al decoro en la conducta; sino una advertencia para el lector: nadie encuentra a las brujas en una enciclopedia. No se necesitan datos ni investigación sino buscarlas donde ellas están: en los libros, en la lectura, en la biblioteca. La historia de Emily Horn enseña que las prácticas de lectura y escritura deben participar de la misma condición del objeto: se trata de multiplicar los sentidos de la obra y adueñarse no solo de los problemas que traman sino del modo en que se “resuelven” en la ficción. La particular manera en la que una obra decide representar su relación con el mundo y el lenguaje.

La idea no sería ir de la teoría a la obra en una lectura “deductiva” sino de la obra a la teoría: “levantar los problemas de la obra” para la clase de literatura implica permitir hablar al *lenguaje de la obra* para que diga su novedad. Una lectura alegórica de la “Nota” de la novela de Dahl no reconocería la compleja naturaleza de las BRUJAS DE VERDAD sino que las reduciría a un mero enunciado irónico sobre las mujeres de nuestro entorno que, aunque no luzcan como tales, lo son, figurativamente, por sus actitudes o comportamientos. Del mismo modo que, una lectura de *Macbeth*, de Shakespeare, que solo atendiera a la condición sobrenatural de las tres brujas y al cumplimiento de su profecía, no podría ver la sangre en las manos de Lady Macbeth.

Conclusión

Bernard Charlot (1997) llama “figuras del aprender” a las distintas formas en las que se le presenta al estudiante la relación con el saber. De acuerdo con Charlot, el inventario incluiría la relación con un objeto (un objeto-saber - aquellos en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos, etc. o un objeto material que es necesario aprender a utilizar); una actividad a dominar y un dispositivo relacional donde entrar y apropiarse de esas relaciones. Así planteado, es esperable que cualquier propuesta de enseñanza postule también una determinada figura del aprender. Aquí, proponer que *la literatura enseñe* implica que la práctica, el objeto-saber y el dispositivo relacional se determinen mutuamente. Si seguimos a las brujas que nos han guiado desde el principio, podríamos concluir que aprender de la literatura sería, entonces, conocer que “Mucha gente asegura que las brujas no

existen pero que las hay, las hay” pero saber, también, que “Muchas brujas dudan de que ciertas personas existan” (Ferro, Pico: 2008, p.s/n).

Referencias

- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. Trad. Alba Fede. Revisión del autor *Revista Estudios de Teoría Literaria - Revista digital: artes, letras y humanidades*. 4(7). Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133>
- Barthes, R. (1994 [1971]). De la obra al texto. El susurro del lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- (1993 [1978]). El placer del texto seguido por lección inaugural. México: Siglo XXI.
- Bombini, G. (2001). Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Lulú Coquette de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1(1).

- (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo. *Signo y Seña*. 19(1), 111-130.
- Chambers, A. (2012 [1993]) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, D.F., México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2006 [1997]). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dahl, R. (2017). *Las brujas*. Buenos Aires: Loqueleo.
- Ferro, B y E. Pico (2008). *Radiografía de una bruja*. Buenos Aires: Libros de Eclipse.
- Giordano, A. (1995). *Roland Barthes. Literatura y poder*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Hamburger, K. (1995 [1957]). *La lógica de la literatura*. Madrid: Visor.
- Horn, E. (2004[2002]). *Disculpe... ¿Es usted una bruja?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mariño, R. (1996). *El regreso de las hadas*. Buenos Aires: Sigmar.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Rancière, J. (2019 [2017]). *Los bordes de la ficción*. Buenos Aires: Edhasa.
- Schaeffer, J-M. (2013 [2011]). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: FCE.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.