

## Los “traficantes de cultura”: sobre agentes y enseñanza de la literatura

Diana Spinelli\*

“Hay mucho para ver, para registrar... Mucho para investigar”. Así concluye Gustavo Bombini (2005: 130), refiriéndose a la enseñanza de la literatura, su nueva versión del libro: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Es que, sin duda, enseñar literatura es una práctica compleja en la que hay que detenerse, pues en ella confluye –y muchas veces colisionan– diversidad de cuestiones relacionadas con ese espacio cultural y dinámico que es la escuela, dentro de la cual el docente sabe bien que “no es un paseante de la cultura libre de toda tensión” (Bombini, 2005: 87).

Por lo tanto, el autor insta a hacer teoría de la práctica docente partiendo de esta última para construir, de ese modo, un nuevo conocimiento (Bombini, 2005: 24). Atender a esta tan significativa propuesta nos brinda la posibilidad de “renarrar” el “cuento” de la lectura y la enseñanza de la literatura; nos invita a revisar nuestras concepciones sobre lo que es leer y enseñar literatura; a cuestionar ciertos marcos teóricos que cristalizaron la forma de enseñarla o de entender lo que significa leer; a recuperar otros aportes teóricos que nos pueden ayudar a cambiar nuestras concepciones (Cuesta, 2006: 28); a recolocarnos como enseñantes de ese objeto tan escurridizo llamado literatura; a volver, en definitiva, sobre la práctica docente y, con una mirada etnográfica, trabajar con la “empiría” de esos sujetos lectores que son nuestros alumnos [1].

Pero, sobre todo, implica detenerse en ese “traficante de cultura” (Bombini, 2005: 21), el docente, quien – como decíamos más arriba– aparece inmerso en una compleja trama de tensiones, negociaciones y disimetrías en relación con otros sujetos, instituciones, discursos y prácticas. Es un “agente” que debe atender, incluso, a situaciones contradictorias: trabajar en una institución que propone atender a la heterogeneidad, pero en la que a la vez, por su estructura, prevalece la homogeneización (la constitución de los grupos de alumnos en función de criterios externos como la edad; el sometimiento a una organización de tiempo y a una distribución horaria impuesta; una organización curricular que pauta objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y evaluación, etc.). En el caso del profesor de literatura, debemos sumar el

---

\* Diana Spinelli ejerce la docencia desde hace 23 años; ha sido, en sus inicios, maestra de grado y actualmente es profesora de lengua y literatura en escuelas de nivel secundario y terciario del Gran Buenos Aires (José C. Paz y San Miguel). Es, además, alumna avanzada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad de San Martín.

hecho de tener que trabajar con un objeto, la literatura, cuya especificidad es difícil de definir; situación que se vuelve más compleja si pensamos que por la multiplicidad de sentidos que ofrece un texto (y a lo que los profesores pretendemos atender) la tarea de evaluar al alumno resulta ardua; pero debemos hacerlo porque así está establecido institucionalmente. Continuamente, entonces, el docente de literatura debe “luchar”, siempre conciliando, negociando, entre las condiciones curriculares e institucionales impuestas (las de la universidad, las editoriales, la crítica literaria, la escuela misma con sus reglas), que legitiman determinadas teorías, determinados textos, o determinadas formas de leer, y sus gustos. Como bien señala Bombini (2005: 20), la tensión se produce muchas veces entre “el placer de leer y escribir y la mecanizada y árida práctica de enseñar”.

En función de lo planteado surgen, sin embargo, las siguientes preguntas: ¿podrá el profesor de literatura resolver esa difícil negociación entre el placer de leer (y escribir) y la tarea de enseñar?, ¿podrá impedir que se borre, neutralice o entorpezca ese primer vínculo lector?, ¿“barajar nuevamente las cartas”; es decir, volver sobre sus propias prácticas para reflexionar, desde un enfoque cualitativo, sobre los modos de leer de los alumnos?

En estos interrogantes subyacen otros planteos. En primer lugar, habría que repreguntarse por el rol del docente y su labor como agente social: ¿es un agente?, ¿por qué?, ¿qué se entiende por tal? En segundo lugar, y esto en relación al profesor de literatura en particular: ¿cuál ha sido y es su relación con las teorías?, ¿qué se entiende por tales relaciones?, ¿cuáles son esas teorías que han “moldeado” a ese sujeto “pedagogizado”, como si fueran recetas a seguir?, ¿qué cuestionar de las mismas?, ¿a qué otros marcos les podemos dar cabida en nuestras prácticas y que tal vez no han tenido presencia porque permanecieron solapados por otros discursos legitimados y hegemónicos?

Las reflexiones que se ofrecen a continuación son un intento de responder a estos interrogantes.

¿Es el docente un agente?, y si es así, ¿qué se entiende por agente o agencia? Para responder a esta pregunta, se hace necesario recurrir al concepto de “agencia” brindado por la sociología. Valiéndonos de sus aportes, podríamos afirmar que un agente es aquel que tiene la capacidad de hacer cosas; su acción –por su capacidad transformadora- implica poder; el agente es, por lo tanto, un actor, un autor, un perpetrador, pues si no interviene (o actúa de un modo distinto) puede no suceder aquello que efectivamente ocurre. Las prácticas sociales de las que participa el agente en la vida cotidiana son recursivas, porque la vida social está constituida por actividades que se repiten diariamente de manera semejante. Puede decirse, entonces, que el agente humano da forma a la cultura y es a la vez moldeado culturalmente. Los estudiosos de la agencia ven aquí un dualismo, pues el sujeto agente se constituye como productor y reproductor de las reglas y

recursos de los sistemas sociales; es decir, que lo individual y lo social se entrelazan. Atender a este dualismo implica entender que la estructura social y la acción del agente no son dos aspectos de una misma cosa, una fusión que confunde los dos niveles [2], puesto que de ese modo se desdibujaría la autonomía de los componentes implicados y no sería posible examinar el juego recíproco entre ambos. Hay producción y reproducción de la cultura.

Este desvío teórico quizá nos permita contestarnos la pregunta realizada más arriba acerca de si es el docente un agente; si es un reproductor o también es un productor cultural. Algunos estudios realizados en relación con esta problemática ya han resuelto esta cuestión señalando que existen docentes a los que se los puede denominar como “actores” o “productores” y, por el contrario, docentes “ejecutantes” o “consumidores” de instrucciones de manuales, fichas, o de prescripciones curriculares [3]. Pero si volvemos a los conceptos sociológicos expresados más arriba sobre la agencia, estas afirmaciones pierden solidez; es decir, podrían cuestionarse.

En este sentido, son interesantes las apreciaciones que Bronckart (2007) realiza de la actividad de enseñanza, quien señala que investigaciones recientes se han detenido en el estudio del trabajo real del docente (lo que “es”, la práctica concreta en el aula) y su relación con el trabajo prescripto (lo que “debe ser”, lo que imponen los programas, instructivos, manuales, etc.). Dichas investigaciones arrojaron información acerca de los diferentes estilos, los “desvíos”, en relación con lo prescriptivo y la interacción alumno-docente. El autor aclara que los análisis realizados hasta el momento sobre “el trabajo real” del docente están incompletos y son provisorios, y que, por lo tanto, deberán continuarse y profundizarse. Sin embargo, arriba a conclusiones por demás significativas que no hay que soslayar. Señala, por ejemplo, que tales investigaciones demuestran que el docente debe poseer no sólo conocimientos sólidos sobre los programas o propuestas curriculares y sus prescripciones; sino también sobre las capacidades cognitivas de sus destinatarios, los alumnos. No obstante –nos dice-, el profesionalismo del docente no se centra en estos conocimientos que se le exigen, sino en su capacidad para “pilotear” el proceso de enseñanza –aprendizaje, negociando permanentemente las reacciones, intereses y motivaciones de los alumnos. Dirigir su “proyecto didáctico” implica atender a una multiplicidad de aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, disciplinarios), cuestiones que han sido siempre subestimadas y a las que no se les ha prestado la atención merecida; sin embargo, son las que conforman la vida concreta y real de una clase (Bronckart, 2007: 147-186).

En concordancia con esta postura de hurgar en las prácticas reales de enseñanza, Bombini (2005) señala – como ya se dijo- que se debería hacer teoría desde la práctica; es decir, construir un nuevo conocimiento a

partir de la misma; idea novedosa si pensamos que lo que hace el docente nunca ha sido concebido como conocimiento; ese conocimiento pareciera no tener entidad; por el contrario, siempre se ha pensado que hay que corregirlo.

Analizado el problema de la agencia y de la consideración del docente como agente reproductor y productor de cultura, surge- como ya lo señalamos- otro problema más específico y que está asociado a lo anterior: la relación entre el docente y la/s teoría/s, pero para atender a esta cuestión, primero debíamos dilucidar qué debe entenderse por teoría. Diferentes autores han brindado información al respecto. Así, por ejemplo, Jonathan Culler, refiriéndose concretamente a las teorías literarias, ha señalado que los estudios literarios actuales han prestado atención a escritos ajenos al ámbito literario (psicoanalíticos, sociológicos, políticos, filosóficos, de la historia cultural) con los que se han enriquecido, debido a que trajeron nuevas y convincentes explicaciones que arrojaron luz sobre los problemas textuales y culturales. Según el autor, una nueva forma de escritura se ha desarrollado conformando un género misceláneo cuyo apelativo es el de teoría, la que ha sido de gran utilidad para estudiosos de otras disciplinas. Estas reflexiones le han permitido preguntarse por qué los estudios literarios se han valido de teorías surgidas de otros campos y- al responderse- también le permitieron brindar un concepto de teoría, puesto que sostiene que la misma podría definirse en función de sus efectos. Es decir, que la teoría al hacernos ver de forma diferente un objeto de estudio y las prácticas de análisis, lo que pone en duda es el sentido común: se lo cuestiona, critica, desnaturaliza, dejando en claro que lo que llamamos “sentido común” es una construcción histórica (Culler, 2000: 11-15).

Por su parte, desde el campo de la educación Tomaz Tadeo Da Silva al analizar e historizar el *currículum* intenta definir, también, lo que es una teoría. Así señala que ésta es una imagen de la realidad, una representación o un reflejo de ella, de una realidad que la precede cronológica y ontológicamente; la teoría sería, entonces, mimética y representacional. Sin embargo –aclara el autor- las definiciones que se hagan de un objeto sirven para mostrar que aquello que “es un objeto” depende de cómo lo definen los distintos autores y teorías. El enfoque sería, por lo tanto, menos ontológico que histórico (Da Silva, 2001: 11-42). Tales apreciaciones valen para la literatura, pues, como afirma Eagleton, literatura es un término que es más funcional que ontológico; se refiere a lo que hacemos y no al ser fijo de las cosas. Lo que llamamos literatura no es algo inmutable, dado para toda la eternidad, no es una entidad estable, no hay un conjunto de cualidades inherentes –como se ha pretendido- que pueda considerarse propio o exclusivamente de la literatura. Los juicios de valor van cambiando, son históricamente variables y se relacionan con las ideologías sociales (Eagleton, 1988: 20-22 y 28).

Estos planteos nos permiten concluir que las teorías siempre dejarán rastros no totalizables; el objeto que cualquier teoría intente explicar puede ser inagotable –como es el caso de la literatura-; por lo tanto, dejará algo afuera que será tomado por otra. Atender a estas cuestiones nos lleva a preguntarnos cómo nos posicionamos los profesores de literatura frente a ese objeto escurridizo y difícil de definir (es decir, si admitimos esa dificultad o- como muchos manuales escolares- anulamos esa reflexión); de qué teorías nos valemos para el abordaje de la literatura con los alumnos y cómo inciden en ello las imposiciones curriculares e institucionales. Dicho de otro modo, ¿somos docentes más reproductores que productores o viceversa?

Hay seguramente, en relación con la lectura en general y a la literatura en particular, numerosas teorías que han formado parte de nuestro quehacer áulico. Al respecto, Eagleton nos dice que la historia de la teoría literaria moderna ha atravesado por distintas etapas: de la preocupación por el autor durante el siglo XIX, se pasó a un interés por el texto, excluyendo todo lo demás, hasta llegar a un enfoque que se centra en el lector (Eagleton, 1988: 84). Aunque no todos tengamos presentes los detalles de esta historia, sí sabemos, como docentes de literatura, que este giro que va del autor o el texto hacia el lector se ha venido dando paulatinamente en la educación. Como así también hemos escuchado hasta el cansancio que debemos entender a la lectura de literatura como aquella que permita la multiplicidad de sentidos (aunque no siempre llevemos esta idea a la práctica). ¿Cuáles son esas teorías que nos han ofrecido ese lenguaje y ese modo de abordar los textos literarios? Surgirán, sin duda, nombres como Goodman, Iser, Jauss, Barthes, Eco, a pesar de que no siempre hemos leído directamente sus trabajos, sino comentarios y análisis de los mismos.

Presentar y analizar todas esas teorías sería muy pretencioso y no responde al objetivo de este trabajo, por lo cual nos detendremos tan solo en dos conceptos “estrella”, muy presentes en las clases de literatura como los son el de “inferencia” y el del “placer por la lectura”.

El concepto de inferencia ha sido aportado tanto por la estética de la recepción (Iser), como por la perspectiva cognitivista y psicolingüística. Como representante de ésta última, podemos mencionar a Kenneth Goodman, quien explica que la lectura es comparable con el manejo de un automóvil o camión. Hay vehículos de distintos tamaños y formas; todas esas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor; sin embargo –dice el autor- hay una sola manera de conducir. De la misma manera, el proceso de lectura tiene características esenciales que no pueden variar; así como hay una sola forma de manejar (tomar el volante, usar el freno, etc.), también hay un único proceso de lectura que implica una transacción entre el lector y el texto; la diferencia entre un buen y un mal lector –sostiene- está en lo bien que cada

lector utilice este proceso en el que se emplean estrategias (entendidas éstas como esquemas para obtener, evaluar y utilizar información) y que se desarrollan para construir el significado del texto. Entre ellas está la inferencia, que consiste en volver explícito lo que está implícito en el texto. Es de este modo como el autor intenta hacer una revisión de la enseñanza tradicional de la lectura en la escuela focalizada en que el alumno aprenda a “identificar letras, sílabas y palabras” (Goodman, 1986: 13-27). Los aportes psicolinguísticos han sido tomados también por Emilia Ferreiro, estableciendo un cruce entre éstos y los conceptos brindados por la psicología de Piaget. La autora se encarga, también, de hacer una crítica de los métodos tradicionales vigentes para enseñar a leer en la escuela, dejando aclarado que “leer no es descifrar y escribir no es copiar” (Ferreiro y Teberosky, 1988: 40).

El problema central en este tipo de aportes consiste en creer que la lectura es una actividad meramente intelectual o un conjunto de procesos mentales realizados por un sujeto universal, “homogeneizando” la lectura o considerando que hay un único modo de leer y no el resultado de apropiaciones culturales que se dan permanentemente dentro y fuera de la escuela, es decir, una práctica cultural.

El otro concepto “estrella” en el que nos detendremos -como dijimos- es el del “placer de la lectura”, puesto que es una teoría que se ha buscado instalar insistentemente en la escuela de un tiempo a esta parte y con la que todos los docentes hemos colaborado en cierta forma (sin, quizá, reflexionar lo suficiente al respecto), propiciando textos de la literatura juvenil que trataran temas “acordes con los intereses del joven alumno” para lograr el placer por la lectura. Pero el problema de esa postura radica en el hecho de que –como señala Bombini en su libro ya citado- con esa “tiranía del placer” se corre el riesgo de creer que debe anularse la actividad reflexiva frente a un texto o su especificidad retórica por el temor de estar cometiendo un “crimen de lesa literatura” (Bombini, 2005: 36-37). A esta problemática habría que añadir otra que tiene que ver con la transposición didáctica (la transformación de objetos del saber en objetos de enseñanza), la que muchas veces se caracteriza por la distorsión o jibarización de determinadas teorías, como en este caso. El placer de la lectura es un concepto o idea que pareciera ha sido tomada de la teoría de la lectura de Roland Barthes. En su libro *El placer del texto* el autor propone ser “lectores aristocráticos” y no devorar o tragar, sino masticar, desmenuzar minuciosamente. Sin embargo, no cualquier texto permite eso; Barthes está pensando en ciertos textos - como nos aclara Eagleton- modernistas, ese tipo de texto que, según el teórico francés, provoca el goce porque “desacomoda” y porque “pone en crisis la relación del lector con el lenguaje”; a diferencia del texto de placer que “colma” o “contenta”, pero “no rompe con la cultura” (Barthes, 1986: 22). Lo que Barthes destaca no es el placer sino el goce; no obstante, es el concepto de placer el que ha llegado a las escuelas.

Esta alusión somera a dos de las teorías o conceptos sobre la lectura de literatura que “han pisado fuerte” en la escuela (y lo siguen haciendo), más tantas otras que no mencionaremos aquí, formaron parte de nuestros presupuestos teóricos a la hora de abordar la literatura. Muchos las hemos aceptado sin cuestionarlas; pero, si “barajamos de nuevo las cartas”, deberíamos revisarlas, poniéndonos en ese rol de agentes productores (para preguntarnos si realmente han servido), hurgando en nuestras propias prácticas y acercándonos a esos lectores concretos que son nuestros alumnos y sus maneras de leer, o –como dice Bronckart en su obra ya citada- al “trabajo real”.

En ese complejo entramado que es la cultura está la escuela y dentro de ella el docente: un agente reproductor y productor que debe negociar todo el tiempo - entre lo instituido y los gustos, entre lo que se “debe” porque está pautado por la escuela y lo que se quiere, entre lo que él desea y lo que los alumnos permiten que acontezca-; un ser polifónico, es decir, un eslabón en la cadena de la comunicación que implica pensar – como diría Bajtín (Bajtín, 1982: 245-288) respecto del enunciado- en eslabones anteriores (esa serie de discursos ajenos, semiocultos, que le permiten construir sus propios enunciados) y que debe tener en cuenta los eslabones posteriores (las respuestas o reacciones de los oyentes: personal directivo, colegas, alumnos, padres). Y allí, inmersa, está la lectura de literatura cargada de una cantidad de significados sociales y culturales.

Cuando todos los docentes podamos concebir a nuestras prácticas como un lugar para la reflexión, cuando comprobemos que se puede hacer teoría de la práctica y –como dice Bombini- convertir a la didáctica en una didáctica crítica que suponga, además, una dimensión propositiva y no prescriptiva (Bombini, 2005: 90), seguramente nos convenceremos de que se puede ser un agente verdaderamente productor y no sólo un reproductor.

## Notas

[1] Se alude a aquellos trabajos efectuados desde la antropología cultural o la etnografía, los cuales redefinen a la lectura como práctica cultural que incide en la construcción de subjetividades de las personas y cuyos métodos de investigación o interpretación son cualitativos, no cuantitativos.

[2] Respecto del concepto de agencia, no hay entre los sociólogos una única postura. Algunos aluden a la dualidad individuo-cultura como dos niveles fundidos. Otros prefieren hablar de dualismo, reconociendo la autonomía de los componentes implicados, puesto que en ausencia de esta autonomía se hace imposible examinar su juego recíproco (Balladares, 2008).

[3] Se alude a una encuesta realizada por Nicole Guenier, cuyas conclusiones son citadas en: Bombini, Gustavo (1992): "Introducción". *Literatura y Educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 7-15.

## Bibliografía

Bajtín, Mijail (1982): "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, pp.245-288.

Balladares, Carina (2008): "El lugar de la agencia en la producción y reproducción de lo social". Apunte de cátedra para la asignatura (modalidad virtual). Problemas Sociales Contemporáneos, CEDEM, Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Barthes, Roland (1986): *El placer del texto y lección inaugural*. México, Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El Lugar.

Bombini, Gustavo (comp.) [1992]: "Introducción". *Literatura y Educación*. Buenos Aires, CEAL, pp. 7-15.

Bronckart, Jean (2007): "Por qué y cómo analizar el trabajo del docente". *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 167-186.

Cuesta, Carolina (2001): "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. *Lulú Coquette*. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Nro 1, septiembre, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 9-18.

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Culler, Jonathan (2000): *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, Editorial Crítica.

Da Silva, Tomaz Tadeo (2001): "Teorías del currículum: ¿qué es eso?". *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro, pp. 11-42.

Eagleton, Terry (1998): *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1985): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Goodman, Kenneth (1982): "El proceso de lectura: Consideraciones a través del desarrollo". Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 13-27.