



Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula

Lucas Gagliardi*

Lejos de ser un problema exitosamente sepultado por las discusiones actuales de la teoría literaria y la lingüística, la cuestión de los géneros continúa siendo uno de los superclásicos en los debates de estas áreas del conocimiento, más aún si pensamos esta cuestión en el marco de prácticas educativas y de las reformas curriculares de la década pasada. En las escuelas argentinas, lo que Mijail Bajtin con su habitual lucidez llamó “el problema de los géneros (discursivos)” [1] ha sido objeto de enfoques de prácticas muy diversas: desde la descripción general de características recurrentes hasta la exhaustiva clasificación propiciada por los enfoques tipológicos de la lingüística textual a fines del siglo XX (Ciapuscio, 1994).

Por lo menos en el caso argentino (que es aquel del cual tengo conocimiento), la creciente injerencia del textualismo en las *currícula* del nivel medio contribuyó a establecer esta visión taxonómica y “descriptivista” en las prácticas escolares. Es posible entender que, por aquellas concepciones y su fuerte impronta finisecular, algunos de los actuales diseños curriculares (como el de la Provincia de Buenos Aires, que se enfoca en las prácticas del lenguaje) parezcan haber restado aquel lugar preponderante al tema de los géneros visto desde una óptica taxonómica, atada a aquellos ejercicios de minuciosa clasificación [2].

Sin embargo, la discusión en torno a este tema y su lugar dentro de las aulas puede servir como una puerta de entrada al mundo representado por un texto; el género no necesariamente implica resignarse ante el peso de los compartimentos estancos y su ciclópea tradición. Todo lo contrario: considero que el trabajo con el género puede constituir una posibilidad de lectura interesante, una

*Lucas Gagliardi es estudiante avanzado de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ha realizado cursos de formación en guión cinematográfico y narración oral. Actualmente forma parte de la cátedra de Filología Hispánica de la misma Facultad en calidad de adscripto alumno y dicta clases en colegios secundarios de la ciudad de La Plata.

luke_in_spanish@yahoo.com.ar

puerta de entrada para tomar diferentes rumbos dentro del texto. Esta convicción surgió a partir de varios hechos: por un lado, las observaciones de clase que realicé como alumno durante la cursada de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y el análisis de la misma para la elaboración del trabajo final; por otro, la propia experiencia como docente en la interacción con los chicos en un salón de clase. En este artículo (que retoma muchos de los puntos analizados en el mencionado trabajo final) quiero discutir las tensiones que se producen en una escena escolar cuando se introduce el problema del género, y esbozaré algunas observaciones que, creo, pueden ser útiles para repensar el rol que se le concede dentro de las escenas de enseñanza escolares. En el marco de una teoría general de las negociaciones del conocimiento dentro del aula, revisaré algunas concepciones teóricas referidas al tema, en un diálogo constante con los registros de las clases observadas en la Escuela Media Nº 26 de La Plata durante octubre de 2011.

La aparente jaula

El curso de 4º Año que fui a observar estaba por comenzar a trabajar una nueva obra literaria: *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. Cuando horas después realicé un rápido paneo de mis apuntes de esa primera clase, fue imposible no detenerme en un fragmento en particular: ese pedacito de mis notas parecía indicar claramente la filiación de las prácticas de análisis literario que estaban sucediendo dentro del aula –algo natural, supongo, en ojos de quienes nos encontrábamos en el período de residencia y reflexión constante sobre la epistemología del quehacer como docentes en Letras. Cito algunas partes del registro que elaboré, las cuales tuvieron lugar en la primera parte de la clase con la docente del curso, a quien llamaremos Laura:

Poco después, Laura propone pensar dentro de qué género podrían clasificar esta obra si es que les sonaba a alguno conocido. Les recuerda [a los alumnos] que *Crónica de una muerte anunciada*, uno de los textos que habían leído previamente, era una novela, enmarcada dentro del género narrativo. Francisco responde:

–Ah, eso de “género fantástico, realista, policial”.

–Bien, por ahí anda. Pero esos son en realidad los subgéneros. Yo preguntaba por los “grandes géneros” –dice Laura. Franco dice que no recuerda muy bien cuál era la clasificación de los géneros. Otra compañera, Sol, se pregunta al pasar “¿géneros mediáticos?”.

[...]

La profesora va desplegando en el pizarrón la clasificación aristotélica de los géneros lírico, dramático y narrativo-épico [...]

Propongo desmenuzar esta interacción y seguir sus diferentes momentos a lo largo de este trabajo. En esta primera instancia de la clase, la profesora encara la pieza teatral buscando clasificarla de acuerdo a un paradigma teórico muy difundido: el modelo tripartito atribuido a Goethe y Aristóteles

(Glowinski, 2002: 93). En este catálogo, sencillo en apariencia por su economía, se ha querido ver una suerte de propiedad transhistórica. En teoría literaria –sobre todo en la versión [3] que de ella se ha llevado a la elaboración de dispositivos de enseñanza [4]– aún después de innumerables discusiones y críticas a este enfoque, reaparece de vez en cuando corroborando su vigencia, aunque más no sea limitada a ciertos ámbitos. Comenta Michal Glowinski que en las poéticas más antiguas (incluido el modelo aristotélico), el género funcionaba como una categoría descriptiva que indicaba cuáles obras podían considerarse ejemplos valiosos (digamos, prototipos) de alguno de esos géneros (Glowinski, 2002: 93).

Al margen de las mencionadas consideraciones “clásicas”, debemos reconocer un detalle tan simple pero a la vez tan ignorado: que, como toda teoría inscripta dentro de las ciencias sociales, los modelos de clasificación genérica están sujetos a los cambios históricos, sociales y políticos. En esa línea, Régine Robin (2002: 52) ha comentado que de la noción de literatura que posea una época (la famosa “literaturidad”, siempre tan elusiva) dependerán las formas de mirar cada texto literario: en épocas en que el concepto de literatura permanece más estable (por ejemplo, en épocas donde un modo narrativo se afianza y no hay grandes rupturas), una clasificación de géneros podría (ilusoriamente) dar cuenta de casi todos los textos existentes [5]. Lo que me interesa plantear con esta reflexión es la necesidad de desandar los pasos para encontrar otra forma de entender la interacción que ocurrió en aquellas clases en la Escuela Nº 26.

Si el concepto de género tiene también un desarrollo histórico (cambiante), la taxonomía tripartita podría no ser la más adecuada para dar cuenta de la literatura producida en el siglo XX; en el caso de *La casa de Bernarda Alba* nos encontramos con una pieza teatral sin rupturas respecto del teatro de la época pero, si el mismo modelo fuese utilizado para dar cuenta de otras lecturas teatrales obligatorias de la materia en este grupo, podrían suscitarse ciertas incongruencias. Esta agrupación teórica, de pretensiones universalizantes, con frecuencia no ha sido repensada y no se muestra muy permeable a dar cuenta de los cambios en diferentes momentos históricos. Benedetto Croce había advertido lo superfluo de una clasificación por género ya que ésta, aparentemente, burlaba las especificidades de cada obra individual (Glowinski, 94). Sin llegar a los extremos del autor italiano, podemos advertir la necesidad de repensar las tipificaciones cerradas. En resumidas cuentas, una idea cerrada de los géneros le quitaría lo “discursivo” (condiciones de producción, contexto, funciones, ideología, etc.) a la formulación de Bajtin y parecería más cercano al enfoque tipológico del textualismo, que hace

referencia sólo a la dimensión encerrada en el texto y sus mecanismos internos, como se ve en el clásico trabajo de Guiomar Ciapuscio (1994: 25).

Si tuviéramos que describir la estrategia de Laura diríamos que, hasta el momento, ella consiste simplemente en reubicar el texto en un marco teórico como paso previo a un análisis más detallado y al trabajo con la lectura en clase que llevará a cabo con sus alumnos. Podríamos pensar, junto con Chartier y Hébrard (2000: 22) que esto forma parte del rol que juega la escolaridad en la creación de “marcos de referencia compartidas”, en este caso para la lectura. Sobre este problema volveremos más tarde al analizar la incidencia de discursos sociales en el trabajo con *La casa de Bernarda Alba*.

Podría decirse que el recordatorio de que los alumnos leyeron una novela de García Márquez y esta interrogación por la clasificación de la pieza de García Lorca funcionan como apelación a una conciencia genérica [6], en este caso moldeada a partir de la interacción con conceptos adquiridos en la escolarización. ¿Estamos simplemente en una visión del género como jaula descriptiva o es posible construir algo más a partir de este primer momento de la clase? La respuesta, creo, es un “sí”. En este primer momento, el estado de la discusión y el modelo teórico elegido encierran la obra en una visión de la misma como exponente de una taxonomía perfectamente coherente; pero aun así, la orientación de las clases de Laura permite resignificar ese modelo y deja la puerta abierta a una complejización del trabajo con el género dramático y la obra en particular.

Volvamos por el momento a los problemas del esquema teórico tripartito. Si esta clasificación resulta problemática es precisamente por ignorar el carácter altamente complejo de la categorización genérica. Se trata de una clasificación en compartimentos estancos en lugar de una clasificación por prototipo y categorías difusas [7]. El aspecto más conflictivo de esto es que al apuntar a la categoría perfectamente definida se choca contra la gran cantidad de discursos sociales que atraviesan a la literatura y que aparecen en escena durante el trabajo en clase. Esto se ve cuando los chicos intentan contestar a las preguntas de Laura para ubicar *La casa de Bernarda Alba* en un sistema descriptivo: actores con peso y legitimidad como los medios de comunicación, otros docentes en las biografías escolares de cada alumno, las casas editoriales o las editoras de video con sus respectivos enunciados también influyen en los chicos y sus respuestas, más allá de las consideraciones de la teoría literaria; sin intención de exagerar, estamos frente a un modo de “resistencia a la teoría”. Ante la pregunta inicial de Laura (“dentro de qué género podrían clasificar esta obra si es que les suena a alguno conocido”) uno de los chicos responde con lo que la docente considera subgéneros (“fantástico,

realista, policial”); esta respuesta puede mostrar tanto las huellas de clasificaciones teóricas aprendidas en la escuela como las provenientes de otras interacciones discursivas (con textos y discursos de los actores que mencioné más arriba). Más claramente, cuando la docente inquiriere sobre los “grandes géneros” una de sus alumnas pregunta confundida si ella se está refiriendo a los “géneros mediáticos”.

Vemos un cruce de criterios y discursos en este primer momento. Poco después, cuando la profesora pregunta por el conflicto en *La casa de Bernarda Alba*, uno de los alumnos responde que en la obra hay “introducción, nudo y desenlace”, otro modelo para explicar estructuras literarias que cuenta con una larga trayectoria escolar. Sin embargo, éste tiene una tradición asentada en el abordaje de la narrativa, y Laura responde precisamente con ese argumento. Mi pregunta al respecto –que puede parecer un tanto superflua– siempre ha sido si ese modelo, más allá de su reduccionismo, no podría verse funcionando en otros géneros que no sean el relato. ¿Acaso el teatro no narra, aunque con otros dispositivos? ¿Acaso no hay progresión de una historia y de personajes? ¿Y qué pasa con la novela, tampoco los tiene? La docente no admite aquí la posibilidad de un cruce categorial que, de algún modo, podría servir también para describir la obra en forma complementaria a la división tipográfica y dramática en actos y escenas.

Michal Glowinski ha tratado de precisar qué es lo fijo y qué cambia en los géneros a lo largo de la historia, cómo se generan cruces y subsistemas. Lejos de la aparente precisión aristotélica, las respuestas de los chicos reponen inquietudes traídas de otros agentes discursivos para hablar de los géneros, de otras instancias con relativa legitimidad y autoridad (los medios, las editoriales, etc). Laura, en este primer momento, responde intentando profundizar las observaciones sobre un modelo que parece confundirlos [8].

Apertura y resignificación

Pero sería ingenuo creer que por la sola adopción de un esquema al que le hemos adjudicado una serie de problemas epistemológicos tendríamos como resultado una clase meramente descriptiva o aplicacionista. Lejos de ello, y como lo ha demostrado Elsie Rockwell a la hora de revisar el rol de los libros de texto en las prácticas educativas, la función del docente como mediador permite resignificar, construir una suerte de palimpsesto sobre los enunciados del otro (orales u escritos); esa metáfora libresca me parece clave para entender cualquier dinámica de clase. La mediación implica un aspecto cultural construido por el diálogo entre docente y alumnos; aparece un margen entre lo expresado en

los enunciados previos (el libro de texto, conceptos teóricos de género) y algunas representaciones que se ponen en juego a la hora de debatirlo en clase, resignificando la obra de acuerdo a lo que traen los alumnos y el docente convalida o rechaza (Rockwell, 1995: 199). Y agrega Rockwell: “Mediante la exposición y la interrogación los maestros seleccionan, complementan, reordenan los contenidos del texto escrito” (*idem*). En este sentido la pregunta de Laura (“dentro de qué género podrían clasificar esta obra si es que les suena a alguno conocido”) puede referirse tanto a lo que conocen por la tradición escolar como a lo que los alumnos conocen por fuera de las aulas. Intencionadamente o no, deja una puerta abierta que la orientación general de la clase retoma recurrentemente.

A modelos teóricos taxonómicos podríamos oponer las consideraciones que muchos autores han venido desarrollando a partir del trabajo de Bajtin recogido en *Estética de la creación verbal*. La definición del investigador ruso amplía el problema (hasta entonces considerado pertinente sólo en torno a la literatura) a una teoría global del discurso. No en vano se habla de “géneros discursivos” a partir del trabajo de este autor. Su teoría considera que un género articula un componente de contenido o tema, una estilística o uso particular del lenguaje y una organización, todos ellos orientados para que el enunciado/mensaje/obra produzca determinados efectos en un lector/receptor históricamente situado. Bajtin agrega una dimensión social, cultural e histórica a la discusión, enriqueciendo así el problema. Lamentablemente, buena parte de la lingüística posterior olvidó aquella formulación sobre la “relativa estabilidad” de los géneros discursivos y sólo puso el énfasis en lo estable, desnudándolo en buena medida del componente social. Esta versión de la lingüística fue la que llegó a muchas reflexiones pedagógicas, uno de los motivos por los que al principio de este artículo la palabra “discursivo” aparece entre paréntesis.

En una línea afín, Glowinski sostiene que el género es una convención, un conjunto de contratos que entra en contacto con las convenciones de otro orden y en algunos casos se subordina a ellas (2002: 102). ¿Cuáles pueden ser esas convenciones de otro orden? En un sentido general son los diferentes discursos sociales que los chicos aportan en su interacción con la docente y el texto de García Lorca. Partamos de las observaciones de Marc Angenot acerca del discurso social:

Llamaremos, en forma más conveniente “discurso social” no a ese todo empírico, cacofónico y a la vez redundante, sino a las distribuciones tipológicas, a las gramáticas de discursivización, a los repertorios tópicos que en una sociedad dada, organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo. Lo que propongo en consecuencia, es tomar en totalidad la producción social del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el “sistema completo de intereses” de los cuales una sociedad está cargada (Angenot, 2003: 1).

Si extendemos un poco más esta definición, podremos abarcar el conjunto de conocimientos y experiencias que los alumnos aportan en el desarrollo de las clases de Laura: ellos aportan saberes provenientes de otras esferas de uso –para seguir con Bajtin– que ingresan en forma de otros géneros discursivos insertos en la sociedad.

Así, por ejemplo, al avanzar la discusión y abordar los personajes, una de las chicas comparará la supuesta “maldad” de Bernarda Alba con la de Verónica San Martín, villana interpretada por Leticia Brédice hasta el paroxismo en *El elegido*. Aquí, la alumna hace ingresar a la discusión otro género, de raigambre audiovisual: la telenovela, que le permite tender analogías con el texto dramático. El ingreso de ese género, en principio tan alejado de la tragedia escénica, no necesariamente queda reñido con la terminología específica del análisis literario: en la misma clase y en posteriores los chicos utilizan términos como “antagonista” para describir a Bernarda.

Una de las chicas dice que Bernarda era “más mala que Verónica San Martín” en referencia a un personaje de la novela *El elegido*. Laura les pregunta cuáles creen que son las razones de esa “maldad” del personaje. Los chicos que responden (unos cuantos están distraídos con las netbooks, pocos anotan y algunos participan oralmente) no le dan razones pero citan algunos casos de “maldades” cometidas por Bernarda. La discusión los lleva de vuelta a la idea de conflicto en la obra: cuál es éste. Sol dice que Bernarda era la “antagonista” que causaba los “conflictos” al prohibirles a sus hijas salir de la casa o tener contacto con otras personas. La profesora pregunta por qué les impone el luto a las hijas y Sol dice que es exagerada la reacción de Bernarda.

El comentario sobre la villanía de Bernarda y Verónica activa una analogía que a su vez activa el comentario sobre el texto dramático; aunque este comentario carece de una secuencia argumentativa sostenida, su carácter de disparador resulta evidente y ha activado las voces de varios compañeros para referir episodios de la tragedia.

Esa alumna abrió la posibilidad de un marco de referencias comunes retomando el germen que estaba presente en la pregunta inicial de Laura. Aquí vuelve a ser importante el rol mediador del docente. La axiología respecto de los géneros también es un punto importante puesto que los define y regula (Glowinski, 2002:103). La profesora, al permitir la entrada de discursos que no gozan de tanto prestigio dentro de esa instancia micropolítica que es el aula, autoriza a los chicos para establecer analogías y construir sus propios marcos de referencia. Además, el tono con que Laura interactúa, a veces exagerando la pronunciación de algunas palabras en clave de melodrama televisivo, realiza un tendido de continuidades para abordar la obra desde el melodrama; diríamos, traza una isotopía entre la voz y aquellas comparaciones con la televisión. Según Rockwell, los docentes dan pistas a los alumnos

durante la dinámica interrogativa para que éstos respondan o sostengan la interacción (1995: 200). Este juego con el tono también podría funcionar como una clave de lectura que permite sostener una interacción basada en los códigos del melodrama-culebrón televisivo para encarar la obra teatral.

En otras ocasiones aparecen la anécdota oral y el chisme, géneros también poco prestigiados socialmente, a los que la profesora les abre la puerta para comentar la evolución de la trama. Incluso en este último caso ella hace explícitos los “buenos resultados” que este aval reporta en relación a la participación de los alumnos cuando se dirige a mí:

Algunos comentan ejemplos dentro de la obra que pueden dar pie a hechos escandalosos dentro de ese “qué dirán” de los vecinos.

–Ah, viste, el chusmerío les encanta y siempre da resultado– me dice Laura. Los chicos ríen.

El chisme, en versión oral y surgido tanto del barrio como del programa de chimentos, es un elemento recurrente que reaparece también en la cuarta clase al analizar un episodio “escandaloso” de la obra:

Algunos dicen que la conclusión [respecto del fragmento leído] es “Que hubo fiesta” o que “Alguien revolea la cartera”. Esta conversación se mezcla con reflexiones sobre el rol de la mujer en la época y en un determinado momento los chicos terminan comparando aspectos de la obra con cosas de su vida cotidiana, incluso hablan de la prostitución en el barrio (la escuela está cerca de la Diagonal 78). Marcos comenta que en la obra hay “mucho puterío, como si fuera un programa de chimentos”.

[...]

En la siguiente clase se sigue leyendo y en la obra reaparecen metáforas sexuales como “Carbón ardiendo en el sitio de su pecado” que la profesora retoma para hablar de la sexualidad en la obra.

–Al final es un puterío barato esta obra, profe– dice Julián.

–Que feo lo tuyo, García Lorca debe estar revolcándose en su tumba.

El género sirve como un orientador de lectura y traza horizontes de expectativas, en ello coinciden Glowinski y Bajtin. Esta categoría sitúa el texto en relación con una tradición y si cumple esta función es porque pertenece a una tradición literaria familiar al lector; y “recurre a un saber y a costumbres vigentes en el seno de una cultura literaria” (Glowinski, 2002: 105). Ese horizonte de expectativas se traza como un cociente que resulta de la difusión del género en un momento dado y que depende de las condiciones de una época determinada: valoración del género en una jerarquía, textos concretos que funcionan como ejemplares prototípicos del mismo, etc. El lector integra este cociente, pero a la vez no es del todo reductible a las recepciones individuales. Hay una tensión de la cual el lector -en este caso los alumnos- participa, despertando dentro de sí ciertas expectativas sobre el texto.

Llegado a este punto se me podría objetar que mis observaciones están simplemente defendiendo la intervención de la docente y la orientación de la clase. Como el análisis que realicé hasta el momento busca “interpretar” antes que “defender”, no creo que la propuesta que pueda surgir a partir de allí suponga resignar la intervención de los docentes a “trabajar sólo con lo que los pibes saben de su vida cotidiana”, lo cual coartaría la posibilidad de que “construyan conocimiento” y que la escuela así planteada dejara de suponer cualquier tipo de “desafío” para los chicos. No es así porque, lejos de eso, la orientación de la clase muestra que el ingreso de “lo que los pibes ya saben” no impide que se pongan en juego otro orden de saberes. Los alumnos no sólo traen referencias de lo cotidiano; también enriquecen aquel modelo inicial aristotélico con otros saberes socialmente prestigiados en la escuela: negocian capitales culturales de diferentes esferas en su interacción. En el registro de clase, durante el despliegue de aquella división lírico-dramático-épica, uno de los chicos responde reponiendo un ejemplo clásico para hablar de poesía: el caso de los juglares y el modo itinerante de difusión de los cantares y demás poemas, el cual doy por descontado que recuerda de clases anteriores o incluso de años previos de escolarización. Este comentario es el primero de la clase en que se repone el costado sociohistórico del género (su modo de difusión, el impacto del mismo en la estructuración de los cantares “de antes”). Aquí, uno de los alumnos se acerca a las observaciones de Bajtin, utilizando conocimientos probablemente aprendidos en contextos escolares para responder a una pregunta, y complementándola.

En otro momento de la primera clase, una alumna retoma vocabulario específico:

Otra de las chicas pregunta si *La casa de Bernarda Alba* es una tragedia o es una obra teatral, porque leyó eso en alguna página de internet y se “confundió”. Laura busca aclarar estas dudas distinguiendo entre un sentido estricto de “tragedia” (como una forma teatral que liga al teatro griego; los chicos vieron *Edipo rey* con ella) y uno amplio (como historia con desgracias, muertes, etc). La chica, Renata, nombra autores como Marechal o Gambaro al poner ejemplos de lo que ella entendía por tragedia.

Frente a una inquietud terminológica y propia de los criterios de clasificación, Laura es ahora la que completa el término teórico literario cuando distingue sentidos estrictos y amplios. La docente media entre el conocimiento técnico y el de los discursos sociales (sentidos más laxos de “tragedia”) proponiendo posibilidades en vez de sancionar un uso como “vulgar” y otro como “científico”. Lejos de quedarse ahí, la alumna en cuestión enumera casos pertinentes de otras obras y autores que podrían relacionarse con la tragedia. Estamos en un momento de la clase donde se abren los conceptos, a diferencia de la clasificación inicial. Aquí, ante un cuestionamiento a los criterios clasificatorios por parte de una alumna, la docente responde presentando dos variantes de una explicación de género.

Vemos también que así como el docente complejiza la discusión, los chicos también pueden activar aspectos que complementan la exposición del docente.

Género y lectura: el tono

Al hablar del *conocimiento situacional*, Verónica Edwards sostiene que el no exigir a los alumnos una forma de hablar enteramente extraña a sí permite una comprensión de la realidad a partir de su propia forma de nombrarla [9]. Así se une a los sujetos, el lenguaje y su situación (1995: 167). Si bien esta es una formulación de la investigadora mexicana para analizar escenas de enseñanza en el nivel primario, se pueden extraer conclusiones válidas para el caso del trabajo con los alumnos de 4to año de Laura. Esta variedad de conocimiento aportado por los alumnos para ser (re)construido en el aula se presenta como un conocimiento compartido con otros (1995: 170) y de allí volvemos a los marcos referenciales compartidos que ya hemos mencionado, así como a la conciencia genérica. Como también ha sostenido Rockwell:

Las concepciones que se objetivan mediante el discurso oral no son simplemente transmitidas de maestro a alumnos, aún en el caso de que el maestro “dé la clase” en forma expositiva. Esos contenidos son construidos en la interacción cotidiana con los recursos discursivos que cada sujeto pone en juego (Rockwell, 1995: 201).

El ida y vuelta entre Laura y los chicos (chimentos, anécdotas cotidianas, la obra teatral) muestra este desdibujamiento de los límites estrictos del modelo teórico inicial. Los límites se transforman en fronteras, espacios de cruce similares a los de una clasificación por prototipo. Pero veamos ahora cómo el género también se relaciona con una de las mecánicas de trabajo en clase: la lectura *in situ*.

Muchos de los comentarios acerca de *La casa de Bernarda Alba* se producen a medida que avanza la clase al ritmo de una lectura de la obra en el aula. La profesora establece una negociación con los modos de lectura posibles: la obra no es del todo dramatizada porque los chicos no ejecutan los movimientos y leen desde sus bancos, es decir que no se juega con una fuerte presencia de la semiótica teatral (kinesia y proxemia) [10]. Sin embargo, las formas de leer dan cuenta también de interpretaciones que los chicos hacen sobre el texto.

Cuando en la primera clase la profesora propone comenzar a leer la obra, Matías, uno de los alumnos que más interviene, se ofrece:

La lectura comienza. Matías, que intervino varias veces con comentarios sobre la obra y muchas otras con chistes, lee los diálogos de una de las hijas y lo hace con una voz fingidamente chillona y los de

Bernarda con tono grueso. Algunos de sus compañeros le piden que “lea bien” diciéndole que se “rescate y lea”. Poco después suena el timbre.

[Segunda clase]

Matías es el que se muestra más ansioso por leer; lo pide una y otra vez aunque no tiene el texto. Incluso, durante la lectura se inclina sobre la *netbook* de unas compañeras en el escritorio de adelante suyo para leer el parlamento de un personaje que nadie tenía asignado. Laura lo deja leer siempre en estos casos y él da rienda suelta a su histrionismo cambiando las voces o el fraseo. Hacia el final de la clase termina leyendo parado y haciendo algunos gestos de las didascalías.

Esta forma cargada de tonos y modulaciones por parte de Matías, así como los reclamos por parte de sus compañeros, nos hablan de claves de lectura: la voz chillona y la gruesa constituyen interpretaciones particulares de los distintos personajes de la obra. Podemos pensar que esta hipótesis fue activada por el juego previo con elementos del melodrama entre la docente y aquella alumna. Así, los tonos de lectura de Matías clasifican a los personajes en los estereotipos “madre malvada” e “hija sufrida” y nos remiten de nuevo a la idea de tragedia-melodrama familiar. En la articulación de esa voz vemos concepciones enteras sobre un género, el horizonte de expectativas que muestra cómo uno de los alumnos puede ver la obra y sus personajes desde un elemento que usualmente no se considera tan relevante para analizar las interpretaciones personales sobre un texto.

Algunas conclusiones

Con base en lo analizado, retomo algunos puntos de partida. La idea de que el conocimiento ocurre dentro del aula sin ser un equivalente exacto del conocimiento académico no es nueva, ni ha sido la intención de este trabajo proponerla como tal. En cambio, me ha parecido interesante abordar un caso particular, ceñido a un superclásico de la docencia en Letras, para ver el funcionamiento de dinámicas específicas de esa negociación dentro del aula. Por supuesto, concluyo que es posible abordar los géneros en las aulas sin hacerlos girar en torno a un descriptivismo estricto. Se puede tomar al género como una clave de lectura de modo más o menos explícito para interactuar con un texto, como una primera puerta de entrada que no necesariamente obturará las lecturas. Repito, las clases observadas no incluyeron alguna actividad explícitamente orientada a la evaluación y, por ende, sería necesario pensar una articulación y aprovechamiento de recurrencias, como la lectura en clave de melodrama, desde trabajos concretos para los alumnos.

Las clases observadas permiten reflexionar sobre las intervenciones didácticas y su importancia en la (re)construcción del conocimiento. La interacción entre saberes prestigiados por la academia, la escuela y otros provenientes de discursos sociales muy disímiles pueden generar sentidos de lectura

para abordar la literatura, y servir para plantear estrategias docentes que devuelvan su complejidad y dimensiones a uno de los temas clásicos de la teoría literaria y las prácticas escolares.

Notas

[1] Naturalmente, el paréntesis es una agregado de mi parte. El motivo de esta modificación se explicará más adelante al revisar la utilización del concepto de géneros discursivos.

[2] Aun así, el diseño de Prácticas del Lenguaje no abandona en su planteo el tema de los géneros, sino que propone abordarlo desde las prácticas orales y escritas de los alumnos, en lugar de adoptar un enfoque descriptivo. Es decir, no simplemente propone un camino inverso desde el caso particular (producción textual de los alumnos) al general (reflexión teórica) como podríamos explicar desde una reflexión filosófica simplista o en términos de un paradigma educativo más afín al positivismo; más bien parece impulsar la idea de que la propia práctica debe funcionar como el *locus* o en el que “ocurra” o a través del cual se manifieste el género con sus correspondientes particularidades. Restaría preguntarse cuál sería el lugar de la reflexión teórica previsto por el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires: si éste queda librado a la consideración del docente (que juzgará cómo introducirlo o no, en qué medida) o si directamente se considera innecesaria esta instancia. Para continuar estas reflexiones, se pueden consultar los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires que se encuentran disponibles en la web:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

[3] Hablo de “versión” de la teoría literaria siguiendo, como se verá más adelante, a Verónica Edwards (1995) y su propuesta: el conocimiento es reconstruido como algo diferente al ser puesto en juego dentro de una micropolítica como es el aula.

[4] En los últimos años, los diseños curriculares han incorporado nociones de hibridez y clases difusas al abordar los géneros discursivos, como por ejemplo lo ha señalado Analía Gerbaudo al discutir el borrador del diseño para la Provincia de Santa Fe (Gerbaudo, 2011: 104).

[5] Robin destaca la estabilidad de la “literaturidad” en épocas como el modernismo. En otras palabras, la investigadora nos dice que cada concepto (literatura, género, narrador, etc) es hijo de su tiempo y está sujeto a cambios. Esa inestabilidad en la época actual devendría de las teorías de la pérdida de lo aurático en el arte, la cultura de masas y la apertura del texto literario a la interdiscursividad (Robin, 2002: 51 y 56). Robin y Glowinski, después del precursor Mijail Bajtin, muestran una visión afín a la sociocrítica en tanto reponen una dimensión sociocultural del género.

[6] Sobre la conciencia genérica dice José Luis de Diego “Podría pensarse que para conocer las leyes de los géneros deberíamos ser especialistas en literatura. No es cierto. Así como podemos hablar gramaticalmente sin conocer las reglas de la gramática, también podemos tener conciencia de los géneros sin ser expertos en ellos” (De Diego, 2008).

[7] Aquí tiendo una comparación con formas de categorización discutidas por algunos trabajos de lingüística a la hora de clasificar ítems léxicos. Véase Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999): “La categorización”. *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, Ariel, pp. 31-64.

[8] Sostiene Verónica Edwards que una de las características del conocimiento escolar es que los saberes académicos se presentan allí, frecuentemente, con carácter de verdades autorizadas, lo que a su vez define lo que no es conocimiento válido (Edwards, 1995: 145–146).

[9] Así como lo he mencionado más arriba, la autora comparte la resistencia a permitir que la enseñanza se quede solamente con prácticas arraigadas en lo que ingresa desde la vida cotidiana de los sujetos.

[10] En una nota aparte, la lectura dramatizada o semidramatizada parece despertar resultados interesantes en la interpretación de obras literarias, e incluso ayudar en la comprensión de textos que resultan algo confusos. A esto último me refiero por una experiencia reciente que tuve en un 3º Año de secundaria abordando el cuento de Rodolfo Walsh “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)”, evidentemente no teatral, pero que por su fuerte carga de diálogos puede abordarse desde esa modalidad.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2003): *La retórica del discurso social*. Traducción de la Prof. Elsa María Salas (Publicación para circulación interna de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I). Bajtin, Mijail (1995): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000): "Saber leer y escribir: unas «herramientas mentales» que tienen historia". *Infancia y aprendizaje*. Año 22, Nº 89, 2000, pp. 11–24.
- Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires, Eudeba.
- De Diego, José Luis. "Verosímil". *El día*, La Plata, 29 de Noviembre de 2008. Disponible en: <http://www.eldia.com.ar/catalogo/20081129/opinion3.htm>.
- Edwards, Verónica (2005): "Las formas de conocimiento en el aula". Rockwell, Elsie (Comp.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 145-172.
- Fowler, Alastari (1988): "Género y canon literario". Garrido, Miguel Ángel (comp). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco, pp. 95–127.
- Gerbaudo, Analía (2011). "Crispada e in-tolerante. Contra los «edificios de la indiferencia»". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nº 3, octubre de 2011, La Plata, UNLP, pp. 96–114. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-gerbaudo-nro-3.pdf>
- Glowinski, Michal (2002): "Los géneros discursivos". Angenot, Marc y otros. *Teoría literaria*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 93–109.
- Robin, Régine (2002): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Angenot, Marc y otros. *Teoría literaria*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 51–56.
- Rockwell, Elsie (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 198-222.