

ARTIGO INTERNACIONAL

Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas

Carolina Cuesta¹

Hace ya algunas décadas que en la Argentina se viene constituyendo, e instituyendo, una zona de especialización en las carreras de Letras denominada didáctica de la lengua y la literatura. Zona de cruce entre los estudios literarios y lingüísticos, en educación; también, sociales, históricos y culturales que se articulan tanto en la investigación como en la formación docente. Se trata de la construcción de un espacio de producción de conocimientos que localiza como objeto de estudio la disciplina escolar “Lengua y literatura”, pero además, las implicancias en otros terrenos que los conciernen: promoción de la lectura, alfabetización, educación no formal, industria editorial escolar, diseños de políticas educativas, por nombrar algunas extensiones. Estos conocimientos tienen sentido y valor si pueden presentarse en tanto marco epistemológico y metodológico para quienes trabajan con la lengua y la literatura en variadas instancias de enseñanza. No se persigue la ilusión objetivista de idear un “saber total” sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, sino de transitar algunos principios de la investigación en ciencias sociales que habiliten miradas cualitativas focalizadas en el trabajo cotidiano en el aula, en el taller, en suma, en los encuentros entre docentes y alumnos. Sea dónde fuesen.

Por ello, esta didáctica de la lengua y la literatura tensiona con las didácticas que suponen que los problemas que atañen, justamente, a la enseñanza de la lengua y la literatura se reducirían a una combi-

natoria, más o menos feliz, entre la selección de una línea teórica que explicaría cómo los alumnos aprenden, y otra proveniente de las disciplinas de referencia que indique un conjunto de saberes “pertinentes” a ser enseñados (Bombini, 2001). La fórmula del “cómo enseñar” y “el qué enseñar” presenta una serie de continuidades de las tradiciones que hacen a la enseñanza de la literatura y que se pueden reconocer en la Argentina.

A partir del análisis de esas continuidades quisiera desarrollar algunas hipótesis tendientes a explicar cuáles son, a mi parecer, los problemas a seguir desanudando en la enseñanza de la literatura no solamente en lo que atañe a la investigación, sino también y al mismo tiempo, en los modos de idear y justificar sus propuestas didácticas.

Enseñanza de la literatura y formaciones de saberes

Desde los años 1980, aproximadamente, la irrupción en Argentina de la didáctica de la literatura (por aquel entonces diferenciada de la didáctica de la lengua) introdujo en la formación docente en Letras y en la investigación universitaria la afirmación de que la enseñanza de la literatura no podía ser abordada como objeto de estudio sino se reconocía su constitución compleja (Bombini, 2005). Dicha comple-

1 Profesora, licenciada y doctoranda en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora Adjunta e investigadora de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I en la misma institución. Profesora Asociada de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) e integrante de su Centro de Estudios en Didácticas Específicas. Ha realizado publicaciones científicas y de materiales didácticos sobre su especialidad. E-mail: catabuison@gmail.com

alidad, hasta hoy, supone las relaciones entre qué se concibe como literatura en tanto objeto cultural y estético, qué se entiende como lectura(s) de textos literarios, las revisiones del canon escolar y la selección de textos y qué saberes de las teorías literarias tendrían pertinencia para la enseñanza de la literatura. Me centraré en estos vínculos ontológicos, en tanto eje de reflexión, pero también daré cuenta de otros problemas que los circundan en un sentido epistemológico.

Existe una serie de cuerpos de saberes que muestran su convivencia cuando se analizan cualitativamente y, hoy por hoy, clases de literatura en la Argentina. O que apelan a la literatura para enseñar en otra disciplina lo que abre el juego, al menos, a diversos niveles educativos. La enseñanza historiográfica – propia del origen de la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX – con sus miradas centradas en las periodizaciones y en el autor: sus “recursos”, “su mensaje” o “su interés” depositado en sus “obras” y la reposición del argumento. Por otro lado, algunas categorías narratológicas ingresadas básicamente a través de manuales escolares producidos entre los años 1960 y 1980, en su versión más bien estructuralista. Esto es, el análisis literario articulado en los cuestionarios que preguntan acerca de los personajes, narradores, espacios y tiempos del relato, por ejemplo, siempre en el sentido de sus formas y clasificaciones (Cuesta, 2003). Hasta llegar al actual predominio de algunas líneas descriptivistas de la lingüística que direccionan ese análisis hacia el reconocimiento de rasgos también formales en los textos según el modelo que se utilice, a saber, “tipologías textuales”, “secuencias” o “superestructuras”, fruto de la renovación disciplinaria gestionada con la reforma educativa de la década del 1990 (Cuesta, 2003). En

este cuerpo de saberes también se inscribe el uso de los “géneros discursivos” no desde su concepción bajtiniana, digamos flexible, sino como otro aparato clasificatorio más que vendría a resolver el trabajo con textos literarios que exceden las clásicas distinciones aristotélicas de los géneros literarios (poesía, épica, narrativa, teatro). Se trata de un uso de la categoría “género discursivo” homologada a una tipología textual.²

Decía continuidades en el abordaje escolar de las narrativas literarias, a ellas me referiré en este trabajo, que me interesan recortar en la complejidad de esas conformaciones de saberes para la escuela. Dado que hacen a la utilización de los aparatos teóricos de turno de los que el mercado escolar y/o cierta producción académica en didáctica de la lengua y la literatura se apropian, o se han apropiado, a la hora de pensar la dimensión propositiva de la enseñanza de la literatura. Apropiaciones que no se explicitan como tales en tanto se presentan como si fuesen reflejo de las teorías involucradas. Por ejemplo, volviendo al caso de la teoría bajtiniana sobre la lengua como praxis social (Bajtin, 1979) sus recortes y conversiones que se muestran en los programas de estudio y libros de texto develan, también en publicaciones destinadas a la formación docente en lengua y literatura, la omisión de que para el teórico ruso los géneros discursivos se caracterizan por reabsorber otros, especialmente los que denomina “secundarios”. Y que no se trata de que los “primarios” sean más simples, sencillos, sino que son aquellos que en mayor medida pasan por ese retrabajo de sus enunciados. La historicidad de los géneros discursivos también hace a su resistencia a clasificaciones inmutables. De hecho esta teoría tiene el alcance para explicar cómo un género discursivo primario, supóngase una con-

2 Para este somero repaso me estoy basando en los manuales y colecciones escolares para la enseñanza de la literatura de mayor circulación entre docentes en la Argentina y en la empiria que forma parte de mi tesis de doctorado en curso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha empiria se conforma por relatos de docentes sobre cómo llevan adelante sus clases, justificaciones y análisis de su propio trabajo y de otros colegas que incluyen las voces de los alumnos. Se trata de materiales recolectados a lo largo de 12 años de trabajo en la formación docente en Letras en la Universidad Nacional de La Plata (1998 en adelante) y en la Universidad Nacional de San Martín (2002 en adelante). Esta última universidad, al implementar en el año 2006 la modalidad a distancia, me permitió conocer a docentes más allá de los límites de la provincia de Buenos Aires, específicamente, de sus zonas metropolitanas. De este modo, y también a través del dictado de cursos y seminarios en otras universidades nacionales e institutos de formación docente de la Argentina, he podido rastrear las recurrencias que sustentan las hipótesis aquí presentadas.

versación cotidiana, puede estar reabsorbiendo géneros discursivos secundarios cuando se carga de humor, de parodia. Tan sólo les queda a los docentes y alumnos de estas teorizaciones tan propicias para poner en relación a la literatura con otras ficciones de circulación social (cine, dibujos animados, programas de ficción televisivos, comics, relatos orales, entre otras) la prescripción de señalar cuáles serían géneros secundarios y cuáles primarios en lo que muchas veces se convierte en una actualización de criterios de “alta” y “baja” cultura, en suma, de distinción (Bourdieu, 1988). Es decir que un dibujo animado siempre será primario frente a un cuento fantástico, aunque retrabaje muchos de sus constitutivos³.

Esta somera caracterización me permite encuadrar la siguiente tesis: esas continuidades que denotan la también actualización constante en la enseñanza de la literatura del antiguo debate “forma y contenido” radican en la preservación de un sentido literal como el valor por sobre los textos literarios. Esta literalidad, la apuesta al control de una lectura literal, “informada” en términos de Michel de Certeau (2000), irrumpe en las aulas cuando lo que no aparece de las teorías son sus maneras particulares de producir conocimiento sobre la literatura. Maneras que históricamente en el campo de la teoría literaria vienen desocultando la imposibilidad de constituir

un saber totalizante sobre el objeto y no su resguardo de discusión alguna. Puesto que las teorías literarias no salen de la nada sino que son producto de una historia de este campo, signada por las luchas en torno a cuál sería la manera más pertinente de abordar la literatura, y por la dificultad de asir de manera objetiva al modo de las ciencias duras ese objeto, la ilusión cientificista privilegiada en su enseñanza controla el despliegue de lecturas que la mayoría de las veces poco tienen que ver con ese culto a la literalidad⁴.

Volviendo al problema de las apropiaciones de las teorías para direccionar la enseñanza de la literatura en la escuela, ya sean lingüísticas o literarias, un breve ejercicio de revisión sobre algunos postulados de las últimas puede ayudar a ilustrar las complejidades de esos procesos. Como señala Terry Eagleton (1988), lo que le debemos al formalismo ruso son sus primeras preguntas sobre las particularidades del lenguaje en la literatura que dieron cuenta de las primeras miradas sobre su especificidad. Al estructuralismo, la voluntad de sistematizar un conocimiento sobre la literatura que ayudó a autonomizar al campo respecto de la filología, de la historia y de la filosofía del arte, en particular, para otorgarle así a la teoría literaria el ansiado estatuto de ciencia. Las estéticas de la recepción ubicaron en el centro del debate las discusiones sobre el lector como

-
- 3 Existe cantidad de ficciones cinematográficas, pero también televisivas que reabsorben géneros propios de distintas tradiciones literarias. Para poner algunos casos entre varios de producciones norteamericanas en tanto su llegada a un público internacional y amplio: “Coraje, el perro cobarde” de Cartoon Network (1999-2002) se articula en distintas formas del *fantasy* y la ciencia ficción; también la serie “Los expedientes secretos X” de Fox (1993-2002) o la tan conocida “Lost” de ABC (2004-2010). En Argentina se han producido telenovelas como el caso de “Montecristo. Un amor, una venganza” (2006) de Telefe que, más que una adaptación, se configuró como una reescritura de la conocida novela de Alejandro Dumas casi al modo del intertexto reabsorbiendo, además, parte del discurso de la historia reciente de este país. Así, hijos de desaparecidos y represores, cómplices y beneficiarios de los delitos de la última dictadura militar (secuestros, torturas y asesinatos; apropiación ilícita de propiedades y bebés) se instituyen como personajes que también accionan en las peripecias de los encuentros y desencuentros amorosos. O, la comedia de televisión argentina “Todos contra Juan” (2008), emitida por América TV, que narra las vicisitudes de Juan Perugia: un actor adolescente que protagonizó en la década del 1990 una famosa telenovela juvenil y que luego de un impase misterioso intenta volver a los medios como actor de carrera. Esta comedia se articula en parodias, pero también en metaficciones del propio género cuando Gastón Pauls, actor que personifica a Juan Perugia, fue verdaderamente protagonista de la telenovela juvenil que se emitió en los años 1990 por el canal Trece de Argentina, “Montaña rusa” (en “Todos contra Juan” ficcionalizada como “La vida es un juego”) y otros actores que compartieron ese trabajo con él también van irrumpiendo en distintos episodios. Este juego entre realidad y ficción, a su vez, está atravesado por otro: Juan Perugia funciona casi al modo del Quijote pues a sus 35 años vuelve a salir a una vida que lee constantemente en clave de aquella telenovela juvenil que ha signado su identidad.
- 4 Y con esto no estoy abogando aquí a las retóricas sobre el placer de la lectura en la Argentina que poco se condicen con lo que propugnan a la hora de pasar a la enseñanza en sí, o que desplazan, niegan, el hecho de que el conocimiento sobre la literatura hace a la lectura misma.

categoría de análisis literario vacante. Desde el posestructuralismo en adelante asistimos al acuerdo sobre la multiplicidad de sentidos de los textos literarios y sobre los sujetos autor-lector entendidos como lenguaje, como discurso. Hoy se puede agregar que las perspectivas culturales han colocado a las condiciones de producción de la literatura como objeto de análisis recuperando, de este modo, sus vínculos con otras esferas sociales en una nueva concepción de su historicidad.

Este breve resumen que recupera paradigmas que caracterizaron el conocimiento en las ciencias humanas y sociales, en general, permite hacerle varias preguntas a los procesos de producción de conocimiento escolar para la enseñanza de la literatura. No se trata de señalar si han sido “bien o mal” interpretadas en esos procesos, sino de estudiar en ejercicios similares al anteriormente realizado con la categoría géneros discursivos, cómo se las sesga o se las despoja de su especificidad. Esta última cuestión resulta crucial en tanto no necesariamente los intereses de una teoría literaria son consecuentes con los modos de leer literatura en las aulas (Cuesta, 2003; 2006). Me refiero a generar preguntas que ayuden a entender qué sentidos, creencias, hacen a las apropiaciones de algunas teorías literarias en las lógicas de construcción de conocimiento escolar. Para las cuales, en la Argentina de la actualidad, varios investigadores y docentes universitarios tenemos un rol protagónico (Cuesta, 2010).

Un caso paradigmático: la distinción entre autor y narrador

Traeré un caso que creo sustenta las tesis anteriores. El axioma escolar derivado de los primeros estudios narratológicos de corte estructuralista que sentencia que “el autor no es quien habla en los textos literarios” naturaliza casi de manera fundamentalista una operación metodológica necesaria para esta línea teórica, puesto que se condecía con el postulado de liberar el análisis de los textos literarios narrativos de factores extrínsecos (Eagleton, 1988). Era una operación que le servía al estructuralismo para afirmar el sentido único e inmanente que sus modelos explicarían sin la necesidad de recurrir a las lecturas de clausura basadas en la vida del autor, por ejemplo, o en el contexto histórico y social concebido a la manera

positivista. Este axioma escolar se presenta como *el saber a ser aprendido* por los alumnos junto con la clasificación de narradores, más allá de las preguntas que ellos puedan hacerse en relación con el problema de la adjudicación de voces en los textos. Porque, además de que resulta lógico que los alumnos homologuen la voz que cuenta a la del productor del escrito leído, es decir, que suelen responder a la pregunta acerca de quién habla en el texto por la acción de escribirlo, de pronto en ese cuento o novela leídos en clase la voz no tiene nombre, no tiene identidad, o no es un animal o una cosa. De pronto, esa voz presenta marcas autorales, juega de manera deliberada con esa asociación. Por ejemplo, ¿se pueden leer los textos de Borges sin pensar en él como autor, como dador de la voz que nos narra?, ¿o los trabajos de Kafka, y de un clásico del canon escolar como Poe cuya poética también está diseñada desde la puesta en escena de una imagen de escritor? (Cuesta, 2003).

No obstante, aunque ahora citáramos varios casos más en los que esta asociación entre autor y voces en los textos literarios aparece en diversidad de modos de leer literatura en las aulas, o detectáramos que su aparición en comentarios de nuestros alumnos se deba a que la asumen desde la tradición historiográfica que comparten, pues ha trascendido las fronteras de la escuela (en los textos literarios se leen los mensajes de sus autores), la literalidad universalizadora se impone. Dado que las zonas de lo que puede ser dicho sobre los cuentos o novelas que se leen en un aula se supedita a la reposición de ese conocimiento: “el autor no es quien habla en los textos literarios narrativos”; todo desvío de ese saber “total” es interpretado en el espacio de la enseñanza de la literatura como “dificultad en la comprensión”. Así, se erige la literalidad que va más allá de lo que es comúnmente denominado el sentido literal, porque se funda en la impostura de que la significación que cada alumno despliegue sobre los textos debe ser la reposición de ese u otro saber descriptivo y clasificatorio.

La pregunta a hacer desde una posición cualitativa frente a esta escena recurrente en las escuelas, si se asume el compromiso de conocer primero la lógica de las lecturas efectivas de los alumnos al menos poniendo en un suspenso momentáneo las hipótesis del déficit de las líneas de la comprensión lectora, cuyas matrices psicológi-

zantes y biologicistas deberían ser harto discutidas (Cuesta, 2006), es si en realidad aquello que se llama “problemas de comprensión lectora” no representa, en realidad, la imposibilidad de articular de otra manera el conocimiento teórico con los cuestionamientos de los alumnos. Lo que ocurre también es que resulta muy difícil revisar nuestras propias prácticas de enseñanza cuando hemos naturalizado las dicotomías entre “buenos y malos lectores”, entre “lectores y no lectores”, por citar algunos pares conocidos, y el hecho de confiar en la existencia de un saber teórico literario totalizador que puede ser “aplicado” en las clases de literatura.

Algunas conclusiones tentativas

Dice Henry Giroux (1996) que no le ha ido muy bien a la teoría en los ámbitos de formación y, se podría agregar, en particular que no le ha ido muy bien a las teorías literarias. Reconvertidas en aparatos clasificatorios duros, en contenidos a reponer en aquello que se denomina habitualmente “lectura” en la escuela, se han visto supe-ditadas a una lógica de transformación en conocimiento escolar que ha obviado sus maneras inacabadas de indagar a la literatura.

No obstante si verdaderamente leemos en el aula, esto es, si tomamos un texto literario y lo leemos con los alumnos, podemos asistir a cómo varias problematizaciones del conocimiento teórico articulan sus comentarios. Si nos posicionamos desde la diversidad de teorías literarias que atienden a distintos aspectos de la literatura en función de que puedan habilitar una explicación a los modos de leer de los alumnos, ya olvidando esa literalidad a la que hacía referencia antes, desoyendo a esa concepción de la lectura como ratificación de contenidos, podremos entender la relevancia de cada comentario del estilo: “no entiendo el final”, “no me gusta porque no tiene un final”, “no sabés qué pasó” frente a un relato fantástico de Julio Cortázar, por ejemplo; o “por qué es tan rebuscado, no entiendo nada de lo que dice y me aburre” luego de la lectura de un texto de Borges; “como que vos tenés que ir armando la historia y entonces me pierdo por eso no puedo contársela”, después de leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. O, “Nené es una mala mujer. Raba es buena porque se entrega por amor”, a raíz de una discusión sobre las

lecturas de *Boquitas pintadas* de Manuel Puig. U otro: “pero profesora, qué es lo que te haría reír del Quijote”.

Estos casos que traigo tan sólo a modo de ejemplo y son intervenciones, comentarios de alumnos de distintas instituciones educativas públicas de la provincia de Buenos Aires, muestran disposiciones epistemológicas frente a los textos literarios como lecturas. Es decir, que en esas interrogaciones o afirmaciones sobre algunos mecanismos de construcción de ciertas poéticas muestran que las lecturas de los alumnos son formas de conocer a la literatura y/o pedidos de saberes que justifiquen aquello que perciben como extraño o inexplicable. Ninguno de estos comentarios indicaría un déficit de lectura, sino que por el contrario, señalan el camino de la significación que cada uno de ellos realiza en vínculo con la especificidad literaria. Si aceptamos, y aquí habría que incluir a la crítica literaria, que el fantástico de Cortázar se corre de los parámetros tradicionales para este género instalando zonas que complejizan las verosimilitudes desde situaciones que exceden, por decirlo de algún modo, aquello que se pudiera identificar como planos de lo real y lo irreal dentro de la ficción, entenderemos ese comentario como pertinente y valioso. Si aceptamos que la poética de Borges, y más precisamente, su apuesta a constituir una imagen de escritor, está fundada en la autorreferencialidad literaria y en el uso permanente de discursos de otras disciplinas o de circulación social restringida que impregnan su estilo, entenderemos ese comentario como pertinente y valioso. Si aceptamos la complejidad de la disposición narrativa de la *nouvelle* de Stevenson articulada en distintas voces y miradas que de manera fragmentaria construyen la historia, entenderemos ese comentario como pertinente y valioso. Si aceptamos que en la novela de Puig los personajes se conforman desde variables de género, desde un conocimiento social sobre lo propiamente femenino y lo masculino, entenderemos ese comentario como pertinente y valioso. Si aceptamos que para pactar con la parodia y reírnos debemos conocer el discurso parodiado, entenderemos ese comentario sobre *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* como pertinente y valioso. Ninguna teoría sobre la comprensión lectora basada en inferencias o aplicaciones de modelos literarios o lingüísticos descriptivistas puede decirnos nada al respecto, ningún análisis atado a la descripción, fundado

en la identificación y clasificación de narradores, personajes, niveles de lengua, recursos del autor o mensaje puede ayudarnos como docentes a responder y a acompañar estas puestas de significados en los textos. Sobre todo, porque estos comentarios combinan una teorización sobre la literatura con las subjetividades que le están “poniendo el cuerpo” a la lectura, dado que a contrapelo de lo que usualmente se piensa desde los ámbitos universitarios y la escuela, la literatura es en principio un objeto cultural-estético. Es decir que todas las personas más allá de poseer una especialización disciplinaria, o no, saben qué pueden o deben esperar de las ficciones narrativas. En este sentido, Jonathan Culler señala los motivos que hacen a que la narración sea central para los estudios literarios. Dice Culler:

“No se trata de una mera consecuencia de las preferencias de la mayoría lectora, que toma una narración sin pensárselo dos veces, pero lee poesía con mucho menos frecuencia. Las teorías literarias y culturales han reclamado con insistencia creciente la centralidad cultural de la narración. La narración, según suele decirse, es el método fundamental con que damos sentido a las cosas; por ejemplo, al pensar en nuestra vida como una progresión que ha de conducir a alguna parte o al explicarnos nosotros mismos qué sucede en el mundo. Las explicaciones científicas dan razón de un suceso sujetándolo a leyes (si ocurren A y B, entonces ocurrirá C), pero la vida no suele funcionar así. No sigue una lógica científica de causa y efecto, sino el tipo de lógica con que contamos una historia, en la que entender supone imaginar cómo un hecho conduce a otro, cómo puede algo llegar a pasar: cómo es que Marga ha acabado vendiendo software en Singapur, o cómo ha acabado el padre de Fran por regalarle un coche”. (Culler, 2000: 101).

Y es más, si trajéramos a la reflexión los aportes de la sociología de la cultura podríamos atender a las razones por las cuales un alumno puede comentar que un texto literario lo aburre, en tanto, ratificaría maneras de narrar por demás conocidas o porque subvierte deliberadamente esas maneras (Cuesta, 2003; 2006).

Lo que nos exponen los alumnos cada vez que problematizan los textos literarios que les ofrecemos en una clase es una conformación social del gusto (Bourdieu, 1988). Un gusto que se constituye como

social e individual en tanto las elecciones que cada uno de ellos haya hecho no solamente a partir de un recorrido por la literatura, sino también, por otros objetos culturales que hacen a la circulación de ficciones, cine, comics, dibujos animados, telenovelas. Y que al menos en Argentina a través de la televisión trascienden, aunque no en todos los casos, los sesgos de las condiciones materiales y simbólicas de varios grupos en desventaja social.

Henry Giroux (1996) reclama frente a “la teoría pedagogizada” en las aulas una “pedagogía de la teorización”, pues ésta es la que podrá pensar la participación de los alumnos en las políticas del conocimiento oficial. Una teorización que hace a las prácticas de enseñanza de la literatura en sí mismas apoyadas en las lecturas efectivas de los textos en tanto los vuelve extraños. Se trata de una teorización que trae a las aulas las preguntas de los teóricos, y no sus resoluciones por encima de las significaciones que ponen al ruedo los lectores, los textos y los docentes en sus negociaciones de sentidos (Rockwell, 2005). No es que lo conocido será aprehendido más fácilmente y llevará sin más trámite a lo desconocido y, por ende, supuestamente más complejo. Por el contrario, una pregunta por la complejidad de las ficciones literarias en diálogo con otras pareciera ser en gran parte lo que caracteriza a los modos de leer literatura de los alumnos que se dibujan en cantidad de relatos de muchos docentes de distintas escuelas secundarias, pero también en los últimos años primarias, de la Argentina. Ya sea porque dan cuenta de esas complejidades en cuanto tales o porque las narran como “dificultades”, “errores”, “déficits”. En ese sentido, los modos de leer literatura se configuran como una unidad de análisis de las clases de literatura que conjuga la posibilidad de vincular conocimientos sobre las ficciones de distintos órdenes – no solamente de formaciones teóricas lingüísticas y literarias – que se entretujan en las voces de docentes, alumnos y textos. Seguramente, el hecho de apostar a un estudio sobre este conjuro que multiplique los territorios de referencia abonaría a la construcción colectiva de investigaciones cualitativas sobre la enseñanza de la literatura y, a su vez, de principios didácticos susceptibles de ser relocalizados en diversidad de espacios educativos.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail (1979) [1982]. “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo (2001). “Avatares en la configuración de un campo: la Didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: El Hacedor, año 1, n°1, septiembre.
- Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El lugar.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Disponible en SeDiCI Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata: <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina (2010). “Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina”. *El hilo de la fábula. Revista del Centro de Estudios Comparados*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe (en prensa).
- Culler, Jonathan (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, Henry (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Editores, año 3, n° 3, noviembre.