

PRÓLOGO

Ayudar a entender ese desconcertante y abrumador mundo que habitamos

Analía Gerbaudo
UNL | CONICET

En un libro publicado hace ya más de diez años, Miguel Dalmaroni (2009) resaltaba, con sencillez y firmeza, que una investigación merece tal nombre cuando realiza aportes sobre lo que no se sabe en un área de conocimiento. Desde ese lugar es que señalo la importancia de los resultados de las investigaciones que este libro difunde en ese campo vasto de la enseñanza de la literatura y también, de la lengua.

En este apartado apunto algunas notas sobre esos aportes que suscitan la suspensión de cualquier intento de reseña o de resumen. Convengamos: cuando lo desarrollado en tantas páginas puede sintetizarse en un par, algo anda mal. Entonces, tal como haría en una clase, pongo en práctica un modo de leer que tomé de ese filósofo francés cuyos postulados usé de modo salvaje y a mi manera –es decir, como pude, con los elementos de los que disponía, incluido mi precario dominio del idioma en el que se difundía buena parte de sus textos)–. En un libro que se abre con el mismo gesto con que abro este prólogo –es decir, esquivando la tendencia a aplanar lo que viene después desde la pretensión de la síntesis–, Jacques Derrida (1972) señala que, acaso leer no sea más que seguir uno de los hilos que se entretajan en esa trama intrincada que urde cada texto. Sigo pues, de aquí en adelante, un hilo de los muchos que lxs lectorxs encontrarán en los tejidos compuestos por estos capítulos sobre los que apenas despunto algunos comentarios.

En el primero, Sandra Carina Sione realiza aportes sobre un nivel de la enseñanza poco estudiado mientras hace algo que, ojalá, fuera imitado por todxs aquellxs quienes han completado un posgrado en Argentina: publica los resultados de una investigación llevada adelante a pulmón durante largos años de estudio. “Enseñanza de literatura en sala de 4 de Jardín de Infantes” está destinado tanto a formadorxs de formadorxs como a quienes se desempeñan en ese tramo de la educación de niñxs. Sin lugar a dudas, al menos para mí –y se me disculpará la nota auto-bio-gráfica–, uno de los niveles más duros y difíciles en términos de toma de decisiones: para alguien que padece de neurosis obsesiva y duda a cada instante si lo que hace está bien o mal –me apresuro a aclarar: en términos didácticos, es decir, si lo que unx enseña es digno de que lxs otrxs lo “conozcan”, lo “crean” o lo “entiendan”–, trabajar con niñxs tan pequeñxs me implicaba una carga de responsabilidad (y angustia) tan, pero tan grande que no me dejaba disfrutar la tarea; recuerdo haber pedido entonces (año 1989) que por favor nos acercaran más teoría (en aquel momento la formación se reducía a dos años y medio para el nivel primario con el agregado de uno más para el inicial en el que, paradójicamente, empezábamos a hacer prácticas casi desde el inicio). Leo el texto de Sione y asocio inmediatamente con aquella que fui. Y anoto: qué bien me hubiese venido leer este trabajo entonces. En principio, por los interrogantes que Sione comparte, los mismos que orientaron su investigación; esa que hizo lugar a una tesis de maestría y ahora, a este capítulo en este libro. Deliberadamente no repongo esas preguntas: importa que lxs lectorxs las descubran y anticipen sus conjeturas sobre probables respuestas a los efectos, luego, de cotejar con las que la autora propone y con las que deja abiertas para, finalmente, extraer sus propias conclusiones.

Hay un significante que se repite en su capítulo y que obedece a una toma de posición: “decisiones”. Tomar decisiones con fundamentos teóricos, epistemológicos, éticos, políticos y estéticos es determinante. No le tengamos miedo a ninguna de estas palabras: todas dan cuenta de aspectos de nuestras prácticas, reconocidos o no como tales.

Textos como este y los que siguen, ayudan a dilucidar y/o a revisar y/o a rebatir los propios puntos de vista sobre este asunto y otros. No de otra cosa hablamos cuando nos pronunciamos sobre “buenas prácticas”, es decir, nos referimos a la justificación teórica y epistemológica de nuestras decisiones. De este modo, lejos de toda pastoral, remarcamos la urgencia de discutir junto a otrxs cómo hacemos lo que hacemos y por qué.

“Dignidad” también es un significante que Sione repite. Es un significante que le gustaba a Edith Litwin, esa pedagoga argentina inmensa que nos enseñó la importancia de preguntarnos qué es “digno” que nuestrxs estudiantes “conozcan, crean o entiendan” en un arco que iba, claramente, del intento de transmisión de conocimientos a la militancia. “Dignidad” es un significante que Sione emplea como equivalente de exigencia o unidad de medida: es lo que define, por ejemplo, que una escritura pueda ponerse a circular (o no). Resuena una interpelación: una suerte de alerta a no dejarnos atrapar por las lucecitas de colores del mercado, entre otras. También un llamado: a trabajar por nuestra autonomía intelectual (justo en estos tiempos bravos). Esa autonomía que se consolida por la formación teórica dado que a partir de esos instrumentos nos sentiremos más segurxs para decidir cómo proceder con el mayor grado de libertad posible dentro de nuestros condicionantes.

En el segundo capítulo, Carla Indri nos cuenta un cuento. Un cuento sobre una investigación. Como lectora, quedo atrapada; en principio, por razones extra-académicas: me gusta la palabra “cucaracha”. También me gusta la palabra “piojo”. Me gustan las palabras que remiten a bichos. Me gusta el estatuto bicheril: ese al que, en tiempos revueltos, algunas personas que parecieran querer que se las confunda con dioses, quieren reducir a otras personas. Resuena aquí el concepto de ideología que le robé hace tantos años a Terry Eagleton, ese profesor inglés que me ayudó a entender el brete en el que, a veces, nos encierran las palabras, por ejemplo, al confundir a hombres con dioses o con bichos, según las circunstancias.

Reivindicar el estatuto bicheril podría leerse como un gesto de agencia tan importante como reivindicar el estatuto gay del día del orgullo y tantas otras identificaciones desdeñadas por los poderes hegemónicos (circunstanciales, coyunturales) y convertidas en bandera por exs que padecen y resisten el ultraje. No me distraje. Importa muchísimo prestar atención a algo que es mucho más que una metáfora en el texto de Indri: ¿qué nos dice cuando habla de la palabra como “moneda de oro”? Desde el epígrafe nos previene respecto de este valor. Y es por eso que da un giro y mientras reivindica la importancia del cuento, nos cuenta uno con palabras muy cuidadas (estratégicamente calibradas cada una): el de su investigación. Esa que hizo lugar a su tesis doctoral que puede consultarse en línea en acceso abierto y gratuito (2023a); esa sobre la que hay disponibles discusiones y lecturas también en línea y en acceso abierto y gratuito (2023b, 2024). Esa que se centró en la enseñanza de la literatura en aulas de quinto y sexto grado de escuelas primarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán. También Indri comparte sus preguntas de investigación y sus nada complacientes respuestas provisorias. Como en el texto de Sione, hay en el suyo un intento deliberado de ayudarnos a pensar, es decir, a re-flexionar sobre nuestros haceres, sobre nuestros hábitos, sobre nuestro día a día en las aulas. Hay también aquí un llamado: a no dar nada por sentado (entre otras cosas: la lectura de literatura –algo que difiere de la detección de figuras o de la aplicación de las mismas grillas repetidas con inercia–).

El tercer capítulo, a cargo de Laura García, se abre con un epígrafe de Josefina Ludmer, enorme profesora cuyas enseñanzas de teoría literaria generan efectos de campo aun pasadas décadas de haber dictado sus clases. Ese epígrafe remarca el carácter controversial del conocimiento. Un énfasis crucial para pensar la lectura en los tiempos que corren: no solo la de literatura para las infancias sino todas las que, potencialmente, puedan fastidiar. ¿Qué síntoma se expresa junto con el rechazo tanto de textos como de formas de lenguaje? ¿A qué se le tiene miedo? ¿Qué revela eso que se quiere poner bajo la alfombra? ¿Qué alcances se atribuye a “eso” que,

mejor “desaparecer” o, al menos, ocultar, esconder, reprimir? García usa una expresión imponente e insinuante: “imaginación crítica”. Y apuesta a ella convocando a la generación de investigaciones sobre literatura que despierten su movimiento. Y, por si algo le faltara, da claves para ayudar a generar ese impulso que defiende.

Su texto se organiza a partir de una pregunta –imposible obviar ese hilo de lectura ya que se trata de un hilván que asegura la composición armónica de las piezas que reúne– que dejo a lxs lectorxs. Lo que no dejo a lxs lectorxs es otro hilo que, anudado con el anterior, señala un contraste no siempre dicotómico (“un contrapunto”, dice Laura) entre “imaginación y metodologías, literatura y protocolos, discurso literario y discurso académico”. Su convincente recorrido batalla contra un prejuicio extendido en la enseñanza superior: la idea de que la teoría aniquila la potencia de la literatura. El movimiento que ensaya impulsa su apropiación para ayudar a otrxs a encontrar las razones que hacen que ese objeto funcione con tal potencia. Solo se trata de eso. Y también se trata de todo eso. Un “todo eso” que, como bien señala, se dirime alrededor de las representaciones sobre la literatura y sobre la infancia. Esas que irrumpen cada vez que argumentamos por qué vale la pena (o no) compartir tal texto con tales estudiantes; también esas que operan cuando se intenta sacar de circulación determinados objetos o formas de lenguaje. Además, el hilván de este texto (la pregunta planteada en sus inicios) va dando “herramientas” para quien se inicia en la investigación en literatura para las infancias. Casi sobre el final, García arriesga además un cartografiado transdisciplinar: habla del “campo de los estudios de infancia” y, por si fuera poco, señala impulsorxs de ese espacio. Se trata, como se pude adivinar a partir de la insinuación del epígrafe, de un texto que no se quiere ni neutro ni neutral: toma partido y fundamenta con solidez desde un talante poco propicio a la resignación.

En el cuarto capítulo, Marta Zamero arranca prometiendo avanzar sobre una práctica necesaria para hacer extensivo a otrxs el dominio de los capitales culturales y simbólicos: “alfabetizar”. Y centra esa promesa haciendo foco tanto en lo que se puede con la literatura para llevar adelante esa tarea como en lo que falta si solo nos centramos allí. También aquí el epígrafe funciona como un envío imparale al texto: ¿cómo no querer saber qué argumentará Zamero después de semejante fragmento que define de manera tan prolífica lo que la lectura de literatura habilita? Las referencias con las que su escrito se inicia no son gratuitas: Zamero se sitúa en este corte del presente para pensar lo obtenido gracias a las batallas libradas desde hace cuarenta años, es decir, desde la restitución democrática. Hablar de la lectura y de la escritura como derechos no es joda. ¿Es necesario siempre que los derechos se vulneren para que tomemos conciencia de su importancia? ¿Pueden tomar conciencia de su importancia quienes no están alfabetizadxs? Y aquí destapamos una caja de Pandora. ¿Cuál alfabetización? ¿Alcanza con haber obtenido un título para estar “alfabetizadx”? ¿En qué prácticas? ¿En cuáles la alfabetización es una tarea constante? Me apresuro en aclarar que Zamero plantea otras preguntas y, de modo responsable, las resuelve en su capítulo. En un escrito que interroga los campos de la edición, la enseñanza, la investigación y la gestión estatal (más de una gestión, más de un Estado o, más bien, más de un gobierno al frente del Estado), Zamero convoca a revisar la relación entre literatura y alfabetización en los niveles inicial y primario. Y como siempre en sus textos, tiende líneas. Así, mientras historiza, deja entrever desde qué matrices intenta cooperar a una nueva agenda alfabetizadora. Una que permita instalar, no sin combates inimaginables al momento de su hechura, una sólida relación entre literatura y alfabetización, en especial en dichos niveles. Pero atención: para generar esa agenda, pareciera deslizar la necesidad de que también lxs docentes volvamos a alfabetizarnos: ¿no habla acaso de eso cuando advierte respecto de la modificación de lo que significa “aprender a leer” provocada por nuevos formatos de producción y circulación de la literatura? ¿No insiste sobre el asunto cuando resalta el carácter difuso de

la formación sobre el temita? ¿No vuelve sobre este problema cuando advierte respecto del peligro de extender un diagnóstico de un nivel sobre otro (una solución o propuesta para un nivel sobre otro)? En este conjunto, su posición respecto del lugar que la literatura ocupa junto a otras inscripciones discursivas no quiere pasar desapercibida: Zamero vuelve (como en toda buena clase: recursivamente) sobre la inscripción de la literatura como una de las formas en que funciona el lenguaje. Tampoco quiere pasar desapercibido el punteo de ítems a considerar para “los libros destinados al primer ciclo” que, alerta, “no son libros de lectura ni de iniciación a la lectura”. Es decir, una nueva agenda alfabetizadora que abarca modificaciones para la gestión editorial. Una nueva agenda que reclama, como lo reclamaba Liwtin, la restitución responsable de contenidos, regulada por el Estado. La palabra “responsable” importa: como bien indicaba Derrida, solo se ejerce la responsabilidad cuando estamos frente a una situación dilemática, cuando tenemos que elegir entre más de una opción y sabemos que la que elijamos, implicará soslayar otra. Entramos aquí al complejo y difícil tema de tramitar cuestiones de este tipo en un país marcado por políticas públicas con demasiadas fantasías refundacionales ante cada cambio de gestión (¿acaso lxs ciudadanxs de a pie no nos cansamos de tanta destrucción y construcción y otra vez destrucción y otra vez reconstrucción y así...?). No obstante, es necesario, responsablemente, discutir estos problemas. Enunciarlos es ya un enorme paso. Finalmente, Zamero compone una agenda que define un concepto preciso de “alfabetización” que exige prácticas específicas; entre otras, una didáctica de la literatura que no se desentienda de una didáctica de la lengua. Unas didácticas que, en todo caso, atiendan a las categorías de lectura, escritura, lengua y literatura en juego en la alfabetización en el sentido preciso que aquí se postula.

Para lxs investigadorxs y estudiantes que lean este libro, importan especialmente la justificación de las decisiones metodológicas tomadas en cada caso. Que no se trata de modelos: se trata de pensar juntxs ya que la analogía pero también el contraste ayudan a tomar

las propias decisiones: quiero hacer algo como... o no quiero hacer algo como... Importa mucho, siempre, por eso mismo (por las potenciales tendencias que puedan suscitar), las razones que justifican nuestras prácticas. Estas, las de todos los días: enseñar, investigar, escribir, difundir, diseminar objetos que importan porque ayudan a entender el mundo en que vivimos. Ese abrumador y desconcertante y difícil y bello e inquietante mundo.

Bibliografía

Dalmaroni, M. (Dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. UNL.

Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Du Seuil.

Indri, C. (2023a). *Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. INVELEC.

Indri, C. (2023b). *Presentación de Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. INVELEC.

Indri, C. (2024). Reseña de María Ayelén Bayerque sobre Aula de literatura... *El taco en la brea*, 19 (en edición digital).