

## ¿Por qué enseñar literatura?

Mónica Bueno<sup>1</sup>

**Resumen:** Intentamos, a partir de esta primera pregunta, enhebrar una serie de interrogantes y esbozos de respuestas que tienen como eje la relación entre la acción de enseñar y ese objeto fascinante que es la literatura. Enseñar literatura es un desafío y una pasión intensa que, nos parece, debe descolocar y recolocar; se trata de un movimiento doble que saque a la literatura del “lugar común” en el que socialmente está ubicada. Construir “experiencia literaria”, uno de los objetivos más importantes de todo docente, exige un trabajo personal con los textos que delimita un universo particular siempre fluctuante, nunca determinado, a veces directamente referido a su época, otras provocadoramente autónomo.

**Palabras clave:** literatura, enseñanza, experiencia, aula, pasión.

**Abstract:** We try, from this first question, to thread a series of questions and answer sketches that have as axis the relationship between the action and the object of teaching this fascinating subject which literature is. Teaching literature is a challenge and an intense passion that, we believe, should dislodge and relocate; it is a double movement that will lift literature from the “common place” in which it is socially located. Building “literary experience”, one of the most important goals of every literature teacher, requires personal work with the texts that defines a particular universe ever fluctuating, never determined, sometimes directly referred to its time, others provocatively independent.

**Keywords:** literature – classroom – teaching - experience - passion

La pregunta es un disparador para una serie de reflexiones basadas fundamentalmente en la experiencia. Entre los debates actuales, la noción de experiencia ha adquirido una importancia central.<sup>2</sup> En este sentido, queremos subrayar el concepto porque intentaremos probar que en él reside el sentido de las respuestas que intentamos definir.

<sup>1</sup> Doctora - CELEHIS UNMDP, Argentina.

---

La problemática condensa una serie de cuestiones que en principio ponen en evidencia una arista de la relación entre la literatura y la vida. Este modo peculiar de esa relación ha definido una tradición en las diferentes sociedades que tiene determinados componentes y diseña una figura altamente significativa: la del profesor. La pregunta lleva a la autorreflexión: intentamos una mirada desnaturalizada acerca de la figura que, con mayor o menor prestigio social, se supone propietaria de un saber específico y cree necesario que ese saber debe ser transmitido para la formación de un sujeto adulto con los atributos necesarios para integrar una sociedad. Nosotros, los profesores de literatura, somos, muchas veces, contradictorios: damos por sentado no sólo la eficacia de nuestro trabajo sino también la incuestionable eficiencia de la figura que nos define y que ha sufrido los cambios históricos. A veces, lo hacemos con notable estoicismo y otras, con insoportable queja. La queja, esa pequeña epopeya inferior, redundante en defensa de la figura y en absoluta condena de su mayor denostador: el estudiante.

Sin embargo, parece interesante hacer, por un momento, de lo natural un ejercicio de extrañamiento y como si fuésemos otro, cuestionarnos lo que damos por sabido.

La función de la literatura entendida como una explicación pragmática y utilitaria extrema nuestra posibilidad reflexiva: la tradición escolar, el lugar social de la literatura, la historicidad del concepto de la literatura, la huella difusa del prestigio y el gusto, la tensión entre cultura y naturaleza son constelaciones de sentido que marcan nuestra reflexión.

Decíamos más arriba que la interrogación primera se expande y problematiza. Podemos pensar en la figura complementaria para hacer operar esa problematización, podemos pensar en un alumno distraído o cuestionador, un recién llegado (al decir de Macedonio Fernández) a nuestros adquiridos y seguros lugares comunes para poder matizar nuestra pregunta con algo más irri- tante: ¿para qué sirve la literatura?

---

<sup>2</sup> Desde las reflexiones de Walter Benjamin y Theodor Adorno sobre la crisis de la experiencia a un sentido de reconstitución que postulan los posestructuralistas, la experiencia aparece en el campo de la historia intelectual moderna como un núcleo productivo, heterogéneo y múltiple. El concepto de experiencia, su pérdida o imposibilidad, la constitución de la experiencia como experimento, la diferencia entre experiencia artística y experiencia de vida son algunos de los puntos de significación que el concepto despliega. Como señala Martin Jay, en esas múltiples “canciones sobre la experiencia” que la historia de la cultura y de la filosofía permite observar, existe una pasión y una intensidad que excede la mera definición de un concepto.

La idea de una función práctica y utilitaria de la literatura como justificación de su enseñanza es un acicate que nos obliga a alejarnos de la tranquila posición consabida para construir un camino personal que intente recuperar la profundidad de nuestra labor en el mundo.

¿Por qué enseñar literatura? La respuesta requiere entonces de un trabajo de análisis en donde las conjeturales respuestas dependerán de las reflexiones sobre qué es enseñar y qué es literatura.

### Qué es enseñar

El sentido lato del verbo “enseñar” nos permite poner en lo obvio la huella de lo no visible. Enseñar es mostrar, exhibir a otro una cosa del mundo.<sup>3</sup>

Al mostrar ese objeto a otro, ese otro descubre algo que el mundo tiene y no ha visto hasta ese momento. Entonces, aprende – aprehende – algo del mundo. Conoce, construye experiencia del mundo gracias a la exhibición más o menos eficiente que el que enseña hace del mundo. Es evidente que se establece en ese acto una relación solidaria entre los sujetos, el objeto enseñado y el mundo. El sujeto que enseña algo y el sujeto que aprende algo definen un espacio en donde tanto uno como otro se modifican indefectiblemente en esa relación. Eso bien lo sabía Sócrates cuando, mientras caminaba con sus discípulos, preguntaba e ironizaba, para desafiar a los jóvenes y revelar el mundo.<sup>4</sup>

Hay, entonces, entre el que enseña y el que aprende un sentido nuevo y comunitario de experiencia que nos hace volver sobre el concepto. Dos variantes alemanas del término, *erlebnis* y *erfharung*, definen, en la tradición filosófi-

---

<sup>3</sup> En esta línea, se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno universal requerido para la continuidad cultural, a través del cual una generación prepara a otra que le sucede. Fundamentalmente, su objetivo es producir un cambio que puede ser de la ignorancia al saber. En particular, en el proceso docente-educativo, la relación entre enseñanza-aprendizaje, entendida como proceso lineal o causal, deja de tener sentido para concebirse como un proceso que nos “representamos” en espiral, en el que el sujeto va tomando conciencia de la lógica de sus propias acciones y operaciones como aprendiz, en la medida que el enseñante vaya proporcionándole experiencias de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento a partir de las aportaciones de la didáctica, la psicología, etc., y de su propia experiencia docente (Cfr. TRIANA: [s.d.]).

<sup>4</sup> El método socrático fue el del diálogo, la conversación. Pero con una característica: es un método muy íntimo y muy personal que lleva a la comunicación entre personas. Aparece como un método cortante, ya que no permite largas disertaciones. A través del diálogo recurre mucho a las preguntas y en ese preguntar lleva a su interlocutor a reconocer que

---

ca, dos significaciones muy precisas y complementarias de experiencia. La *erlebnis* designa lo vivido, tiene que ver con la percepción y el conocimiento extraído de esa capacidad perceptual.<sup>5</sup> La *erfharung* es la capacidad de obtener un sentido de lo vivido, es decir, darle facultad conceptual y eficacia a un fenómeno. Indica también la estrategia de la repetición como dispositivo que permite reflexionar y diferenciar conceptualmente lo vivido. La *erfharung* – su etimología lo muestra – marca una duración en el tiempo y es, en principio, comunicación, relato.

Los dos sentidos se conjugan en el acto de enseñar: la *erfharung* es el relato de la experiencia adquirida. Aquél que enseña, muestra un objeto, un modo, una interpretación del mundo pero también muestra, al mismo tiempo, su experiencia con ese objeto, ese modo y esa interpretación del mundo. El profesor de literatura cuenta su experiencia con la literatura, cuenta la vieja relación de ella con la vida, cuenta el relato literario que recorre la humanidad desde que era pura experiencia oral, alrededor del fuego, explicando con la imaginación las formas del mundo.

Entendido el acto de enseñar como una fase de esa experiencia comunitaria, donde acto y potencia se conjugan, no podemos dejar de señalar la marca política de ese acto.<sup>6</sup> Es en este sentido en el que Paulo Freire concibe al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento. Para él, la capacidad creativa, transformadora y de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social y la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste, es atributo funda-

---

no sabe nada de lo que se está tratando, para luego moverlo a reflexionar por sí mismo a que descubra por su propio medio la respuesta auténtica. Al método socrático se le ha llamado “Mayéutica”, por cuanto pretende hacer que no se sabe nada. Comprende dos partes: comienza por colocarse en la conciencia y afirmación de ignorancia. Es lo que se ha denominado “ironía socrática”, la cual abre camino al paso del terreno empírico al de la esencia. Termina el método con la “Mayéutica”, término que designa el arte de ayudar a dar a luz a la verdad.

<sup>5</sup> En contraposición a los animales y las plantas, que tienen vida (*leben*), sólo el hombre tiene conciencia de sus experiencias vitales. “Sugiere una inmediatez vital, una unidad primitiva que precede a la reflexión intelectual y a la diferenciación conceptual” describe Jay. Para Dilthey, que usa esta noción como instrumento esencial para la comprensión histórica, la *erlebnis* es directamente revelada a la experiencia interna, y manifiesta una unidad estructural de actitud y contenido.

<sup>6</sup> Acto y potencia requieren en esta singularidad las marcas de dinámica revulsiva. El acto de enseñar encierra la potencia del aprendizaje, y en el acto de aprendizaje está la potencia de la enseñanza.

mental de la peculiaridad de esa experiencia comunitaria que tiene para Freire, en su constante dinámica y en su capacidad de inclusión, sus huellas políticas más determinantes. Por ser una pedagogía basada en la práctica, está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica: lo inacabado de la experiencia de aprender y enseñar.

Si el hombre es un ser incompleto constituido desde su tensión hacia la muerte, y su incompletud es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinámica y desarrollo como una constante reformulación.

### **Enseñar literatura: mostrar sus atributos**

La experiencia escolar en su doble aspecto conjuga el acto de poder mostrar al otro el mundo desde un espacio que contribuye – por oposición, por identidad y por reflexión crítica – a instalar una perspectiva peculiar de relación con el mundo, a cuestionar las naturalizaciones de época, a entender la complejidad del pensamiento humano y, fundamentalmente, en el caso de la literatura, a observar las maravillas de las posibilidades del lenguaje.

Un atributo fundamental en la escena del que enseña es la pasión como motor. La pasión resulta un impulso conciliador con aquél que no conoce la materia y despliega entre los dos la vida. Descartes escribió en su *Tratado de las pasiones* (1984) que de las pasiones depende todo el bien y todo el mal que contiene el mundo. Se trata de una de las constantes del sentido de la vida que tiene dos caras, nos aclara Descartes: una pasión respecto al sujeto a quien ello ocurre y una acción respecto a aquel que hace que ocurra. En la pasión, la experiencia y el conocimiento adquieren una fuerza inusitada que va del agente al paciente, para decirlo en términos del filósofo francés, y la imagen del que enseña a la comunidad del aula se potencia con una fuerza vital que admira y contagia.<sup>7</sup>

La pasión es una máquina que muestra el segundo atributo de la figura del que enseña: el conocimiento. Si uno va a exhibir un objeto del mundo debe conocer ese objeto y conocerlo implica una relación continua y compleja,

---

<sup>7</sup> Señala Descartes que llamamos “pasiones del alma” a las percepciones o emociones del alma que se refieren particularmente a ella y que son causadas, mantenidas y fortificadas por el movimiento de los espíritus. “Sólo de las pasiones depende todo el bien y todo el mal de este mundo” concluye en el artículo 35. En la primera parte “De las pasiones en general y accidentalmente de toda la naturaleza del hombre”, en el artículo 27: “Definición de las pasiones del alma”, Descartes dice: “(...) se las puede definir en general como percepciones, o sentimientos, o emociones del alma que se refieren particularmente a ella

---

siempre imperfecta que cada docente crea con su materia. Materia implica la materialidad de un objeto que se instala en el mundo, que interfiere la vida y que puede darle un sentido a la condición humana.

Conocer el objeto no indica simplemente tener datos sobre él; conocer la materia de ese objeto implica una definición (o varias) de él, una interpretación dinámica de las marcas históricas de ese objeto, una comprensión multívoca de las diferencias, las naturalizaciones, los cambios. Las estrategias de nuestra pasión puestas a funcionar (apasionarse por el objeto que nos interesa, tomar el trabajo de mostrar a otro la pasión-objeto) conjugan la primera etapa de nuestra actividad. En ese punto, la enseñanza tiene estrategias múltiples que juegan, como pedía Freire, con la inclusión, la participación y el protagonismo de toda la comunidad del aula. Mostrar el objeto, la materia de ese objeto, sus concomitancias y sus particularidades, todo esto resulta un trabajo arduo que nos implica a todos. La figura del profesor, en lugar de marcar su hegemonía como una estrategia de poder, puede transformarlo en un procedimiento participativo en que, como aquellas figuras del modelo arcaico del pastorado, el profesor cambie de lugar todo el tiempo.<sup>8</sup> La figura del pastor tal como la entienden los griegos y los primitivos cristianos (FOUCAULT 2006) o la figura de Sócrates resultan productivas como metáforas para buscar estrategias que hagan de esa comunidad un lugar activo, dialógico y vital.<sup>9</sup> La conversación, como bien

---

y que son motivadas, mantenidas y amplificadas por algún movimiento de los espíritus” (que pertenecen al cuerpo). Luego, artículo 28: “Explicación de la primera parte de esta definición”: “(...) se las puede llamar sentimientos (...) pero con más precisión, emociones del alma (...) esta palabra puede designar todos los cambios que tiene lugar en ella, es decir, todos los diversos pensamientos que le llegan (...) particularmente porque de todas las clases de pensamientos que el alma puede tener ninguno la agita tan fuertemente como estas pasiones” (DESCARTES 1984).

<sup>8</sup> “Creo que con este texto tenemos la sensación en debida forma del tema del pastorado. Para Platón, la cuestión no pasa en absoluto por decir que ese tema debe ser eliminado o abolido por completo. Se trata en cambio de mostrar justamente que, si hay pastorado, éste sólo puede darse, a su juicio, en actividades menores, sin duda necesarias para la ciudad, pero subordinadas al orden del político; dichas actividades son, por ejemplo, la del médico, el agricultor, el gimnasta, el pedagogo. Todos ellos pueden, en efecto, compararse con un buen pastor” (FOUCAULT 2006: 136). En otro texto define: “El papel del pastor consiste en asegurar la salvación de su rebaño. Los griegos también sostenían que la divinidad salvaba la ciudad; y nunca dejaron de comparar al buen jefe con un timonel que mantiene su nave lejos de las rocas. Pero la forma que tiene el pastor de salvar a su rebaño es muy diferente. (...) Se trata de una bondad constante, individualizada y finalizada. De una bondad constante porque el pastor asegura el alimento a su rebaño, cada día sacia su

lo muestra la historia de la cultura, ha sido siempre un ejercicio productivo, solidario y democrático. Horacio González ha señalado:

Una conversación, pues, es una selva de significados y de falsas compuertas que se abren sobre lanzas filosas. Tanto la conversación clásica como la conversación sensual-estético-política, tal la de Proust, se ocupan de señalar que aun produciendo su propia auto-corrección, nunca se cierran sobre significados que no dañen la comprensión y derroquen las éticas argumentativas (...) (GONZÁLEZ 1992: 50).

Esta imposibilidad de clausura que la conversación tiene, esa suerte de fluidez infinita, de ida y vuelta permite, en la escena del aula, incorporar saberes previos y miradas estrábicas donde el error puede encontrar una magnificencia que el acierto no tiene.

En “Vivre sa vie” (“Vivir su vida”, J.-L. GODARD 1962) hay una escena en la cual la protagonista, una prostituta, se encuentra con un filósofo en un café y

---

sed y su hambre. (...) Y una bondad individualizada también, porque el pastor atiende a cada una de sus ovejas sin excepción para que coma y se salve. (...)Y por último, (...), la bondad final. El pastor dispone de una meta para su rebaño” (Cfr. FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), Escuela de Filosofía, Universidad Arcis, p. 3. FOUCAULT, Michel. *Omnnes et singulatim*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p.98).

- <sup>9</sup> En este sentido creemos que la conversación es una estrategia fundamental para lograr esa constitución comunitaria de la clase. La profundidad de la conversación la aprendimos de Macedonio Fernández. La escena de Macedonio con los jóvenes martinfierristas, según cuentan, se desenvuelve dentro de este marco: un viejo silencioso y atento que, al final de una discusión, dice dos o tres frases magistrales que siempre se introducen con la fórmula “Como ustedes sabrán” o “Ya lo decían ustedes”. Uno de esos jóvenes, Jorge Luis Borges, se referirá, en varias oportunidades, a esta escena. Se trata de un lugar sin hegemonías que muestra el punto más alto de un intelectual. La propiedad privada del campo de las ideas es anulada por esta estrategia que le da al otro, irónicamente, el lugar de autor para mostrarle en ese trastocamiento de los roles, la vana fatuidad de la máscara. Si no hay propiedad privada no hay robo. Como señala Horacio González, esta técnica tiene tres elementos: uno irónico, otro democrático y finalmente uno metafísico. En los tres elementos está presente la inversión de las relaciones del yo con el mundo, del yo con los otros. En esas sintonías que el mundo tiene y nos fascinan, me tocó ser jurado del concurso de Claudia Segretin en la Didáctica de nuestra carrera. En su clase expuso con gran eficacia la contundencia de la conversación como estrategia de aprendizaje.

---

se sienta con él para conversar. “Parece aburrirse mucho”, “En absoluto, contesta él”. Está leyendo. “Es mi trabajo”, responde cuando ella le pregunta la razón de por qué lee. El filósofo, entonces, le **cuenta** la historia de la muerte de Porthos, el mosquetero de Dumas. A partir de ahí la conversación “imposible” entre los dos personajes se convierte en un intercambio fluido donde el silencio y la voz, la palabra y la cosa son temas vitales, en definitiva, pura experiencia dialógica.<sup>10</sup>

En este sentido, el relato que Jean Rancière refiere en su libro *El maestro ignorante* (2002) resulta un complemento fundamental para cuestionar nuestro lugar y hacer eficaz el espacio que inventamos en el aula: Joseph Jacotot, en 1818, elaboró una teoría extravagante, que se conoce como “educación universal”, y provocó una revolución en la educación europea: “Quien enseña sin emancipar, embrutece”, señalaba. Todo ser humano, postulaba, tiene la capacidad de instruirse solo, sin maestro. El papel del docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno. Jacotot proscribía a los maestros “explicadores” y proclamaba como base de su doctrina ciertas máximas paradójicas con las que se ganó virulentas críticas: todas las inteligencias son iguales.<sup>11</sup> Rancière nos cuenta:

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye

---

<sup>10</sup> Cfr. VILLAR BIBIÁN 2006.

<sup>11</sup> Al respecto señala Rancière en una entrevista: “la osadía de Jacotot consistió en oponer la ‘razón de los iguales’ a la ‘sociedad del menosprecio’. En realidad, el objetivo de ese apasionado igualitarista era la emancipación. Jacotot pretendía que todo hombre de pueblo fuese capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. En otras palabras, se convenció de que el acto del maestro que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber. Que era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber lo que él mismo no sabía; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer. Y aquí llegamos al segundo sentido de la expresión ‘maestro ignorante’. (...) – Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia. Es un maestro que demuestra que aquello que llamamos ‘transmisión del saber’ comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia” (RANCIÈRE 2008).



al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural (2002: 8).

La propuesta del maestro Jacotot es desafiante, francamente subversiva, porque altera nuestro lugar de la escena de la clase. Sin poder lograr ese extremo jacobino, su teoría nos lleva a replantear la relación entre conocimiento e ignorancia, entre inteligencia e incapacidad y adjudicarle al alumno una empresa mucho más activa.<sup>12</sup>

En este sentido, preguntarnos qué es el conocimiento resulta una de las derivaciones del planteo. Más allá de la visión empirista de Hume que nos dice que el conocimiento humano se compone de impresiones sensibles y de ideas, que se forman a partir de los datos de los sentidos (sólo conocemos fenómenos), el conocimiento (*cognocere*, que significa entendimiento) es, en definitiva, la captación de las cosas del mundo. Se trata de la famosa triada del conocimiento (la interacción sujeto-objeto-conocimiento).

El conocimiento define además una acción contra la *doxa*, un cuestionamiento de los supuestos y las creencias profundamente arraigados en nosotros que determinan no solamente lo que vemos del mundo, su forma, sino también cómo diseñamos y tomamos acciones en él.

Es evidente que apenas atisbamos las múltiples respuestas a la primera parte de la pregunta: “¿Qué es enseñar?” se abre un campo inagotable de derivaciones y reflexiones. Intentaremos ahora algunas conjeturas para la segunda parte de la respuesta.

<sup>12</sup> Una clasificación posible de los Objetos de Conocimientos según sus dimensiones reconoce tres modelos: los *Objetos ideales* son *unidimensionales* porque consisten en una entidad de pensamiento sin sustrato real: por ejemplo, un concepto, un número. Los *Objetos Naturales* son *bidimensionales*, porque son realidades de experiencia que percibimos con nuestros sentidos y que entendemos a través de una estructura lógica que muestra la conexión causal en que consisten, como son: el movimiento de los astros, la caída de los cuerpos, etc. Los *Objetos Culturales* son, en fin, *tridimensionales* porque constan de un sustrato real que percibimos en la experiencia, de un valor expresado en el sustrato espiritual que constituye su sentido y de la correspondiente estructura lógica que relaciona sustrato y sentido, y representa conceptualmente al objeto: por ejemplo, un cuadro, una obra musical, etc.

## Las marcas del objeto literatura

La primera respuesta que se nos ocurre frente a la irreverente pregunta del supuesto estudiante que se atreve a desafiarnos, es recurrir a una definición. “¿Qué es la literatura?”, una pregunta tan amplia que las respuestas, diferentes y heterogéneas, apelan, algunas, a un concepto de mundo, a subrayar una mirada sobre la condición humana, otras, a referir, representar una ideología. Las definiciones varían en el tiempo y exhiben la dimensión histórica del objeto. Nos quedamos con una, no sólo porque nos resulta operativa para nuestra respuesta sino también porque es un homenaje a un pensador que nos ha hecho pensar.

En la lengua, pues, servilismo y poder se confunden ineluctablemente. Si se llama libertad no sólo a la capacidad de sustraerse al poder, sino también y sobre todo a la de no someter a nadie, entonces no puede haber libertad sino fuera del lenguaje. Desgraciadamente, el lenguaje humano no tiene exterior: es un a puertas cerradas. Sólo se puede salir de él al precio de lo imposible: por la singularidad mística, según la describió Kierkegaard cuando definió el sacrificio de Abraham como un acto inaudito, vaciado de toda palabra incluso interior, dirigido contra la generalidad, la gregariedad, la moralidad del lenguaje; o también por el amén nietzscheano, que es como una sacudida jubilosa asestada al servilismo de la lengua, a eso que Deleuze llama su manto reactivo. Pero a nosotros, que no somos ni caballeros de la fe ni superhombres, sólo nos resta, si puedo así decirlo, hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua. A esta fullería saludable, a esta esquivia y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, por mi parte yo la llamo: literatura (BARTHES 2007: 14).<sup>13</sup>

Esta definición de Barthes, resulta en principio fuertemente política, ya que saca a la literatura de todo esencialismo y sacude la naturalización reductiva acerca del lenguaje (sirve para comunicarnos). De esta manera, muestra sus

---

<sup>13</sup> “Entiendo por literatura no un cuerpo o una serie de obras, ni siquiera un sector de comercio o de enseñanza, sino la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir. Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que constituye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua, y que es dentro de la lengua donde la lengua debe ser combatida, descarriada: no por el mensaje del cual es instrumento, sino por el juego de las palabras cuyo teatro constituye. Puedo entonces decir indiferentemente: literatura, escritura o texto. Las fuerzas de libertad que se hallan en la literatura no dependen de la persona civil, del compromiso político del

epifanías que definen la condición humana. La gratificante inestabilidad de la literatura sobre la vida le da un sentido particular a la experiencia: es posible conjeturar que la literatura es un lugar donde la experiencia adquiere, sobre la marca de época, la forma de un exceso, una posibilidad, un experimento.

Agamben reconoce que ese sentido de experiencia que ahora parece ser un reducto de la literatura (y el arte en general); es una huella específica del pasado por la que el conocimiento se adquiriría a partir de la imaginación: “Pues la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como ‘irreal’ era en cambio para la antigüedad, el médium por excelencia del conocimiento” (2001: 25)

Nos interesa subrayar esta segunda nota que Agamben reconoce como fundamento de la experiencia:

Y desde el momento en que la fantasía, según la Antigüedad, forma las imágenes de los sueños, se explica la relación particular que en el mundo antiguo vincula el sueño con la verdad (como en las adivinaciones per somnia) y con el conocimiento eficaz (como en la terapia médica por incubatione) (2001: 25-26).<sup>14</sup>

Según el filósofo italiano, la relación entre verdad, conocimiento e imaginación o fantasía define el mundo en el pasado y, por lo tanto, constituye una nota de la experiencia. La literatura tiene, entonces, un lugar social que se describe en esa eficaz función de consuelo, suspensión del tiempo real y experiencia como imaginación y conocimiento (BACHELARD 1975).<sup>15</sup>

---

escritor, que después de todo no es más que un ‘señor’ entre otros, ni inclusive del contenido doctrinario de su obra, sino del trabajo de desplazamiento que ejerce sobre la lengua: desde este punto de vista, Céline es tan importante como Hugo, Chateaubriand o Zola. Lo que aquí trato de señalar es una responsabilidad de la forma; pero esta responsabilidad no puede evaluarse en términos ideológicos; por ello las ciencias de la ideología siempre han gravitado tan escasamente sobre ella. De estas fuerzas de la literatura quiero indicar tres, que ordenaré bajo tres conceptos griegos: *Mathesis*, *Mímesis*, *Semiosis*” (Cfr. BARTHES 2007).

<sup>14</sup> Completamos la cita de Agamben: “Lejos de ser algo irreal, *el mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*, e incluso es la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento” (p. 25-26).

<sup>15</sup> La fenomenología se ha ocupado en particular de este modo de la experiencia vinculada más con la imaginación que con “lo real”. Gastón Bachelard, por ejemplo, encuentra en la

## Experiencia literaria y subjetividad

Evidentemente la forma de ese espacio es condición del sentido de la experiencia que se construye. La *erfharung* se hace literatura en el marco de las decisiones que el autor toma. Más fácil que definir las esencias literarias, resulta pensar las acciones y los sujetos de las acciones. El concepto de experiencia está fuertemente unido a la noción de subjetividad. El sujeto se define a sí mismo en la relación epistemológica con un objeto – real o imaginario – que forma parte de la escena de la experiencia (percibida o narrada). En ese marco se diseñan figuras imprescindibles para que la experiencia sea comunicada. Autor, escritor, narrador son evidentemente las figuras que, como un juego de espejos se identifican o diferencian. Si pensamos en sujeto de la escritura o sujeto del relato para hacer una primera diferencia, podemos ya determinar pares de opuestos y complementarios: escritor/ autor; narrador/novelistas por nombrar algunas de las aristas del caleidoscopio.

“El escritor pertenece a la obra”, declara Barthes y pone, en la figura, el acto de escribir. El escritor es la subjetividad definida en la experiencia de escribir, en el acto decisivo, apremiante de hacer escritura de la experiencia del sujeto. La figura del escritor, entonces, marca el carácter de la acción. Escribir es un verbo que impugna, al mismo tiempo, la transitividad de su acción – esto es, el objeto sobre el que se escribe – y su intransitividad – es decir, el propio escritor. ¿Dónde está entonces la voz de la acción de escribir? Es esa voz media por la que la acción del verbo denota al sujeto como una entidad afectada por el proceso marcado por el verbo (BARTHES 1984).<sup>16</sup> La diferencia entre autor y escritor puede residir en la acción del verbo sustentada por el nombre propio en oposición al dueño del libro. La cesura entre una figura y otra se sustenta en el espacio de la escritura. Barthes, Foucault, Chartier y Benjamin distinguen marcas precisas de la transformación histórica de la figura de autor.

---

imaginación la base de la experiencia estética. Para Bachelard, toda experiencia estética es también una forma de conocimiento y la imaginación está indefectiblemente ligada al ensueño como estructura contrarreal. Es factible pensar esta vinculación entre experiencia e imaginación como un hito para entender los cambios históricos de la literatura en la sociedad. Bachelard señala “no es, como lo sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes de la realidad, es la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad” (BACHELARD 1975: 8).

<sup>16</sup> Barthes señala al respecto: “Una vez así definida, la voz media se corresponde por completo con el acto del moderno escribir: escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura.” Más adelante Barthes concluye: “escribir se convierte en un verbo medio, cuyo pasado es integrante, en la misma medida en que el escribir se convierte en un entero semántico indivisible; de manera que

Si el matiz de la diferencia entre autor y escritor puede residir en la publicación de la obra, es el nombre propio el que lo constituye en representación social y hace que su vida adquiera visibilidad como marca del mapa cultural. “Entre los millones de huellas dejadas por alguien tras su muerte, ¿cómo se puede definir una obra?” dice Foucault en el *Orden del discurso* (FOUCAULT 1992: 57). Evidentemente la pregunta remite a la decisión de un individuo que se pone a escribir un texto y, entre lo posible (la idea de una obra) y lo real (el texto que comienza a escribir), prescribe para sí la función autor tal como la recibe de su época, tal como le indica su sistema de creencias, su experiencia con el mundo, o, por el contrario, toma la decisión de modificar ese bagaje.

Podemos pensar que la decisión primera – más allá del marco genérico en el que se desarrolle – es la persona gramatical. En general, los filósofos que se han ocupado de la experiencia – Agamben, Gadamer, Benjamin – reconocen, en los textos clásicos en primera persona, la huella fundante del relato de la experiencia. Las *Confesiones* de San Agustín o los *Essais* de Montaigne, las *Confesiones* de Rousseau son ejemplos de esa relación directa entre experiencia y relato de la vida.

Desde nuestra perspectiva, el autor es la primera concesión que un hombre debe permitirse para hacer de la experiencia, lenguaje. En ese caso, la figura de autor no es un previo, una marca anterior de la obra sino una figura que se desliza por los surcos de la escritura. El autor se constituye en ese hombre que escribe y convoca – en un rito que no cesa nunca de actualizarse en la escritura – a la última figura del caleidoscopio que define la experiencia literaria: el lector.<sup>17</sup> La tercera persona, en cambio, como reclama Ricardo Piglia en sus propuestas futuras, permite la ficción imposible de “*j’est un autre*”.

En su libro *Profanaciones*, Giorgio Agamben (2001) retoma la tesis foucaultiana de que el autor es una función en el texto y por lo tanto no precede a la obra. El nombre propio es el borde entre su figura social y la obra. Su relectura de Foucault le permite diseñar mejor las notas de la categoría de au-

---

el auténtico pasado, el pasado correcto de este nuevo verbo (...) Así pues, en este *écrire* medio, la distancia entre el que escribe y el lenguaje disminuye asintóticamente.” (BARTHES 1984: 31-32).

<sup>17</sup> A diferencia de Foucault, Barthes reconoce el distanciamiento (al modo brechtiano) de la figura del autor (“se empequeñece como una estatuilla al fondo de una escena literaria”, declara). Para él, su sucesor es el escritor puesto en la escritura. “Como sucesor del Autor, el escritor ya no tiene pasiones humanas, humores, sentimientos, impresiones, sino ese inmenso diccionario del que extrae una escritura que no puede pararse jamás” (BARTHES 1984: 70).

---

tor (su definición es similar a la de escritor para Barthes). El autor en la obra es, al mismo tiempo, una presencia y una ausencia. No se trata ya de dos momentos consecutivos, dos instancias de lo literario – autor y obra – sino de un mismo movimiento, único y paradójico, que da cuenta de la relación entre vida y literatura.

“El autor señala el punto en el cual una vida se juega en la obra [...] por esto el autor no puede sino permanecer, en la obra, incumplido y no dicho” declara Agamben (2005: 90) y define una ética particular que es, como toda ética, una decisión. Una vida ética es aquella que acepta ponerse en juego en la obra. De este modo, creemos que la experiencia de esa vida – el sentido de la vida que encuentra en los acontecimientos que vive – se pone en juego en la obra y es, desde ese momento, una vida literaria. “Vida literaria” es, para nosotros, la expresión de un sentido de la experiencia que se trasmuta – como una alquimia – en literatura.<sup>18</sup>

Los marcos conceptuales que los profesores en el aula desarrollamos (géneros literarios, narrador, yo lírico, cronotopos y otras técnicas afines) resultan tecnicismos vacuos si no podemos mostrarlos como artificios técnicos por los cuales el escritor toma decisiones y diseña su vida literaria. En cada decisión está la postulación de la literatura como una actividad de la vida de un hombre.

### **Experiencia literaria**

La experiencia literaria se funda en esos dos movimientos humanos: interpretar el mundo y contarlo. Escribir es, entonces, construir una jerarquía nueva de la experiencia que implica esa relación con un estado de la lengua. La literatura juega en el límite de ese relato social. En principio, la experiencia literaria nos muestra como lo imposible está cifrado en la tradición. Cuando algún imposible literario se hace posible, estamos en presencia de una transgresión de los usos convencionales y, por tanto, del horizonte de expectativas de la comunidad literaria (Tinianov basa su teoría de la evolución literaria en esa relación).<sup>19</sup> Así podemos ver cómo varios géneros se constituyen sobre la imposibilidad científica o lógica: tal es el caso de las utopías, la ciencia-ficción o el fantástico.

---

<sup>18</sup> “¿Pero de qué modo una pasión, un pensamiento podrían estar contruidos en una hoja de papel?” Se pregunta Agamben (2001: 12).

<sup>19</sup> ¿Acaso no es imposible pensar el Quijote en el momento de auge de las novelas de caballería?

A partir de sus experimentos cotidianos, ahora ese sujeto se ha transfigurado en un ente de ficción y, a partir de ese proceso alquímico, ha diseñado una nueva forma de la experiencia. De la experiencia vivida a la experiencia literaria, la primera persona define el ejercicio de la “vida literaria” y la tercera persona, hace experimento, distancia comprensiva y “humanismo del otro” para decirlo en términos de Levinas. El movimiento de traslación entre vida y literatura constituirá una política de traducciones de un lugar a otro.

### El lector y el estudiante

Ampliando estas consideraciones y en relación con el ámbito de la escuela, es importante considerar que nuestros alumnos tienen ideas, representaciones y concepciones previas acerca de qué es la literatura, originadas en sus experiencias culturales dentro y fuera de la escuela. Seguramente estas influirán en el momento de enfrentarse con un texto literario durante una situación de lectura. La posibilidad de la discusión de esta “enciclopedia personal” incidirá sobre las prácticas de lectura en el aula. La particularidad más evidente de la experiencia literaria reside en esa extraña familiaridad con el material de la literatura. Como decíamos antes, si un autor decide experimentar con un estado de la lengua, el lector deberá confrontar la distancia que existe entre ese estado y el propio. Evidentemente, la poesía, en la tradición literaria, resulta el marco donde el poeta se ha permitido experimentar y construir un estado lingüístico (las licencias poéticas son esas habilitaciones del experimento con el lenguaje).<sup>20</sup> Si experimentar, implica – como señala Gadamer – la conciencia vuelta sobre sí misma, la experiencia literaria define el marco de los posibles de esa conciencia. En este punto, la experiencia literaria se separa de la tradición literaria, de los marcos genéricos y adquiere una dimensión propia y futura.

Philippe Sollers en un artículo ya clásico de los años sesenta provocaba de esta manera: “Nadie enseña literatura: se enseña a anestesiarse la violencia que encubre la literatura” (1992: 66-69).

El punto al que Sollers nos lleva es el de la especificidad literaria, es decir, esa singularidad que es siempre una tensión entre la identificación y la extrañeza. Esa tensión es la que nos lleva a concluir cuán arbitraria puede ser la tradición escolar de manuales y *curriculas* que ensaya una suerte de paradigma fuerte,

<sup>20</sup> En la literatura argentina, Oliverio Girondo lleva el experimento con la lengua al punto extremo de inventar un lenguaje que se hace poesía en *En la masmédula*. Como los utopianos del relato de Moro, Girondo construye con los restos del lenguaje viejo, uno nuevo.

de modelo estratificado (lingüístico, semiótico, hermenéutico) para mostrar la literatura. Vale la pena recordar cuando enseñar literatura era un ejercicio positivista e historicista donde interesaban más los datos de un biografismo inconducente o cuando el ejercicio exagerado del estructuralismo llevaba a una suerte de disección puntillosa, presumidamente científicista que desarmaba el texto mediante la fuerza ejecutora del rompecabezas. Un álgebra de estructuras que medía una abstracción y que alejaba la literatura de la vida. La mirada fenomenológica de la literatura nos parece un modo posible para recuperar el hecho literario como una epifanía de la lectura en el aula. Exorcizadores o magos, como Sarmiento, evocamos una figura y su obra, esto es, hacemos presente una vida literaria. El tiempo de la lectura es casi como un tiempo ritual, que va en contra de la aceleración actual. En ese sentido, no es necesario ningún tipo de valoración sobre la diferencia entre el tiempo de la lectura y el tiempo de la vida actual. “Leerás más como un lento venir viniendo que como una llegada”, nos proponía el vanguardista irreverente Macedonio (1996: 119). Como la *Lectio Divina* cristiana, la lectura se torna experiencia morosa y nos redime de lo humano al permitirnos construir un nuevo humanismo.<sup>21</sup> La experiencia de la lectura se vuelve sobre sí misma y es reveladora de un tiempo sin prisa, de un ritmo.

Volvemos al punto de partida: la experiencia. Tal vez lo que debemos enseñar es la experiencia de leer literatura como una experiencia singular, específica. Una experiencia que requiere de un trabajo, un esfuerzo peculiar y también, de un tiempo puro donde el presente es una franja que se ensancha y ralentiza la marcha del mundo. Ese fenómeno, que es una epifanía decíamos,

---

<sup>21</sup> La *Lectio Divina* es una lectura individual o comunitaria de un pasaje más o menos largo de la Biblia, entendida como Palabra de Dios, y que se desarrolla bajo la moción del Espíritu en meditación, oración y contemplación. El monje Guido, el Cartujano, en el año 1150 escribe un pequeño tratado, *La escala del Paraíso*, en el que distingue cuatro momentos de la *Lectio*: *lectio, meditatio, oratio, contemplatio*. Utiliza la siguiente imagen como forma explicativa de estos pasos: “Leer la Palabra de Dios sería como subir una escalera en la que vamos acercándonos a Dios y debemos bajar de nuevo para poner en práctica y aplicar lo que la Palabra dice en nuestra vida”. Posteriormente se agregan otros pasos: *Statio-Lectio-Meditatio-Oratio-Comtemplatio-Discretio-Collatio-Actio*. Nos interesa subrayar esa demora, esa disposición al lento fluir del tiempo que implica leer el texto sagrado, que involucra la subjetividad del lector y lo separa del “yo” de la vida cotidiana. Por casualidad, encontramos en la catedral de nuestra ciudad una exposición acerca de la Biblia. Uno de los apartados fundamentales de la galería es el modo de lectura de la Biblia. El sacerdote, que oficiaba como guía de la exposición, puso particular énfasis en marcar el ejercicio laborioso que supone ser lector de un texto sagrado.



resulta el desafío docente al que nos dedicamos. Debemos ensayar cantos seductores (como Circes momentáneas) que hagan entrar a Teseo a buscar el Minotauro. Y de golpe, el espacio existe, “el como si” de la suspensión está dado. Como profesores tenemos las herramientas: sabemos de las vinculaciones específicas entre la ficción y la realidad, la representación literaria de lo real, la relación del discurso literario con los otros discursos sociales, la compleja trama que une la historia y la literatura, el particular diseño de cada figura de autor que el hombre que decide escribir literatura dibuja, la vida que se filtra en las decisiones literarias (sin la Campaña al desierto, tal vez, no hubiera habido segunda parte de Martín Fierro. Sin Avellaneda, Cervantes no hubiese escrito la segunda parte del Quijote). Sabemos, también que la lectura es un lugar creativo, singular y absolutamente personal. Una pequeña anécdota nos muestra esa singularidad: el episodio del unitario en el Matadero es un acto de violencia. ¿Hasta dónde llega la violencia sobre el cuerpo del unitario? Un estudiante de secundario leyó el límite hasta la violación, un escritor consagrado compartió la misma lectura. Echeverría no escribe ese límite (no puede escribirlo, me aclara Ricardo Piglia, cuando le cuento el relato del estudiante en una mesa de examen), sin embargo, en el exceso de la violencia que el romántico escritor quiere mostrar está presupuesto, entre los pliegues y los hiatos ese plus que un lector de otra época, donde es posible nombrar lo innombrable en el pasado (como los puntos suspensivos en las malas palabras de los federales del matadero). Borges tiene plena conciencia de esa relación extraña entre el acto de escribir y el de leer: “*The reader recreates Shakespeare’s lines; he is, therefore, Shakespeare*”. En su ensayo “Nota sobre (hacia) Bernhard Shaw”, Borges dice al respecto textualmente:

Quienes practican ese juego olvidan que un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla el autor con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria. Ese diálogo es infinito (1978: 217).

### **Algunas conclusiones**

Hemos intentado, a partir de esta primera pregunta, enhebrar una serie de interrogantes y esbozos de respuestas que tienen como eje la relación entre la acción de enseñar y ese objeto fascinante que es la literatura. Enseñar literatura es un desafío y una pasión intensa que, nos parece, debe descolocar y recolocar; se trata de un movimiento doble que saque a la literatura del “lugar común” en el que socialmente está ubicada. Construir “experiencia literaria”, uno de los objetivos más importantes de todo docente de Letras, exige un trabajo personal con los textos que delimita un universo particular siempre fluctuante,

---

nunca determinado, a veces directamente referido a su época, otras provocadoramente autónomo.

En nuestro caso, nos referiremos a la enseñanza de la literatura argentina que, creemos, debe mostrar una forma particular de nuestro relato de identidad, una manera del uso particular de la lengua, una marca histórica y social de la experiencia de la vida. “Los libros hermosos están escritos en una especie de lengua extranjera”, nos dice Derrida en el epígrafe de este trabajo (2006: 34). La extranjería de la literatura es nuestro desafío y nuestro consuelo.<sup>22</sup>

### **Coda**

Ryszard Kapuscinski (2000), en *Ébano*, su libro de crónicas africanas, nos cuenta un modo particular de la literatura popular de Onitsha, a mediados de los años sesenta.

Onitsha es una pequeña ciudad de Nigeria oriental que albergó el mercado más grande de África, tal vez incluso del mundo que ha creado y desarrollado su propia literatura: la Onitsha Market Literature (Literatura del Mercado de Onitsha). En la ciudad vivían y trabajaban decenas de escritores nigerianos cuyas obras eran editadas por docenas de editoriales del lugar, que tenían en el mercado sus propias imprentas y librerías... “La literatura tiene que cumplir una función”, consideran los autores de Onitsha, y en su mercado transitaba un enorme auditorio que buscaba experiencia y sabiduría. “Quien no tiene dinero para comprarse el folleto o simplemente no sabe leer, puede escuchar su mensaje por un céntimo, porque ése es el precio de la entrada a las veladas con el autor, que a menudo se celebran a la sombra de los tenderetes con naranjas o con batatas y cebollas.” Nos cuenta Kapuscinski. Ese lugar puede leerse como metáfora deseable y convocante de nuestro trabajo en el aula.

### **Referencias bibliográficas**

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

BACHELARD, G. *La poética del espacio*. México: F.C.E., 1975, p. 8.

---

<sup>22</sup> “La salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo que falta”, señala Derrida en el mismo ensayo (2006).

- BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje*. Barcelona; Buenos Aires; México: [s.n.], 1984.  
 \_\_\_\_\_. Lección Inaugural. In: \_\_\_\_\_. *El placer del texto y Lección Inaugural*. México D.F: Siglo XXI Editores, 2007.
- BENJAMIN, Walter. El arte de narrar. In: *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi, 1992.  
 \_\_\_\_\_. El autor como productor. In: \_\_\_\_\_. *Iluminaciones III*. Madrid: Taurus, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo intelectual y campo de poder*. Buenos Aires: Folios, 1983.  
 \_\_\_\_\_. *Creencia artística y bienes simbólicos*. Buenos Aires: Aurelia Rivera, 2003.  
 \_\_\_\_\_. La ilusión biográfica. In: RECHERCHE EM SCIENCIAS SOCIALES, 62/63., jun. 1986, *Actas...*, p. 69-72.  
 \_\_\_\_\_. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.
- BORGES, Jorge Luis "Nota sobre (hacia) Bernard Shaw", en *Obras Completas*, vol. II, Emecé, Barcelona, 1998, p.217
- DELEUZE, Gilles, *La literatura y la vida*, Córdoba: Alción Editora, 2006,p13
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DESCARTES, René. *Discurso del Método Tratado de las pasiones*. Barcelona: Paidós, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Seguridad, territorio, población. Trad. Horacio Pons. In: CURSO en el collège de France 1977-1978. México: FCE, 2006, p. 136.  
 \_\_\_\_\_. Verdad, individuo y poder. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p. 142.  
 \_\_\_\_\_. *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de www.philosophia.cl, Escuela de Filosofía, Universidad Arcis, p. 3.  
 \_\_\_\_\_. *Omnes et singulatim*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p.98.  
 \_\_\_\_\_. El orden del discurso. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.
- GONZÁLEZ, Horacio. *La ética picaresca*. Montevideo: Altamira, 1992.P.50
- KAPUSCINSKI, Ryszard, *Ebano*, Barcelona: Anagrama, 2000
- FERNÁNDEZ, Macedonio. *Museo de la novela de la eterna*. 2. ed. crítica. Ana María Camblong y Adolfo de Obieta (Coord.). Madrid; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: ALLCA XX, 1996. (Colección Archivos: 2. ed.; 25).
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Clarín, Buenos Aires, mayo 2008. ADN Cultura. Entrevista concedida a Luisa Corradini.

---

\_\_\_\_\_. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2002.

SOLLERS, Philippe. Notas sobre literatura y enseñanza. In: BOMBINI, Gustavo (Comp.). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: CEAL, 1992.

TRIANA, Israel Mazarío. Enseñar y aprender: conceptos y contextos. In: CENTRO DE ESTUDIO Y DESARROLLO EDUCACIONAL. Universidad de Matanzas, [s.d.].

VILLAR BIBIÁN, Javier. *Análisis intertextual Vivre sa vie (1962, Jean-Luc Godard)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Departamento de Comunicación Audiovisual, junio 2006.