

Artefactos literarios

Leonardo Lugo

Artefactos literarios

*Teoría literaria, saberes específicos e intervención
docente en la enseñanza de la literatura*

Colección
Nuevos Paradigmas

 **Lugar**
Editorial

Lugo, Leonardo

Artefactos literarios : teoría literaria, saberes específicos e intervención docente en la enseñanza de la literatura / Leonardo Lugo. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2024.

274 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-892-853-5

1. Educación. 2. Análisis Literario. I. Título.

CDD 807

Diseño de tapa: Silvia C. Suárez

Edición: Mónica Erlich

© Leonardo Lugo

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN: 978-950-892-853-5

© 2024 Lugar Editorial S. A.

(C1237ABN) Castro Barros 1754

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54-11) 4922-3175 / (54-11) 4924-1555

WhatsApp 11-2866-1663

lugar@lugareditorial.com.ar

www.lugareditorial.com.ar

lugareditorialdigital publica la

facebook.com/Lugareditorial

instagram.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

A Daniel y Alicia, mis papás, por el apoyo y el amor sin límites.

A Florencia, mi hermosa mujer, y a Franco, Alma y Bautista, sus adorables hijos, por la compañía y el cariño cotidianos.

A los amigos, conocidos, profes y colegas que se interesaron, comentaron, leyeron, criticaron: Daniel Romero, Nicolás D'Angelo, María Felisa Gorostidi, Marcelo Paredes, Darío Cosi, Damián Fleitas, Diego L. García, Gianfranco Bertacchini, Facundo Nieto, Sergio Gómez, Marcelo Peralta, Mora Díaz Súnico, Soledad Cozzi, Romina Banega, Gustavo Bombini, Noel Buenosayres, Lucas Gentile, Mónica Kulin, Josefina Stancatti, Gustavo Lezcano, María Angélica Galdeano, Vanesa Paredes y tantos otros.

A los alumnos y exalumnos de los profesorados en los que doy clases, sobre todo a quienes me permitieron incluir textos suyos, consignas, fragmentos de planificaciones en este libro.

A todos los que me ayudan a pensar mis propuestas de enseñanza de la literatura.

Índice

Introducción	9
La escena de la lectura. Sobre el comentario oral de lectura y la construcción de un arte de la pregunta	21
La otra escena. Sobre la enseñanza de la escritura literaria	67
Otros problemas didácticos de la enseñanza de la literatura	103
Redefinición del objeto “literatura” y postulación de la propuesta de enseñanza	165
Teoría literaria y enseñanza de la literatura	191
Bibliografía general	269

Introducción

“Seguramente por fuera de una ortodoxia oficializada, numerosa, de docentes que durante décadas han estado reproduciendo los mandatos ‘tradicionales’, es posible reconocer la trayectoria de algunos sujetos diferenciados, aparentemente aislados pero que constituyen, más allá de sus instituciones de origen o de pertenencia, una tendencia, a la que se le podría atribuir la característica de ‘innovadora’. Se trata de profesores que han desarrollado experiencias alternativas y que podrían ser calificados como ‘voluntaristas’, pues su propio empeño personal, cierto gesto creativo puesto en juego en sus prácticas junto con un sentido crítico sostenido, ha marcado las particularidades de sus actuaciones. En cada época coexistirá, junto a la ortodoxia dominante, una cierta ‘heterodoxia’, en términos de Bourdieu que ejercerá una función crítica en relación con las pautas curriculares oficiales, propondrá modificaciones, llevará a la práctica proyectos originales, recurrirá a ‘estrategias de subversión’, ‘a la ruptura crítica’. No se trata, entonces, de trayectorias pacíficas sino atravesadas por luchas contra la ortodoxia dominante. No se trata de una lucha entre viejos y jóvenes sino más bien una lucha por la hegemonía pedagógica, librada por ciertos sujetos que, en virtud, de una formación docente y una experiencia cultural diversificadas se posicionan en el campo de la enseñanza con una mirada que excede la previsión oficial.”

Gustavo Bombini en *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

“El silencio de los de abajo comienza en la institución escolar. Si el dominio de la palabra no se adquiere en la institución escolar, para muchos el poder de la palabra quedará vedado para siempre.”

Maite Alvarado en “La escritura en la institución escolar”, en colaboración con Gloria Pampillo, en *Escritura e invención en la escuela*.

Renovar la discusión acerca de la enseñanza de la literatura es una apuesta política

¿Se puede enseñar la literatura?, ¿cómo guiar los comentarios y las interpretaciones de textos literarios que realizan nuestros alumnos de modo tal que se ponga en juego un saber cada vez más profundo sobre los textos?, ¿de qué maneras trabajar con la poesía en las aulas sin menoscabar la complejidad que la caracteriza?, ¿qué lugar les corresponde a la dificultad y al desafío en nuestras prácticas?, ¿cómo dar cuenta de las prescripciones curriculares al mismo tiempo que desarrollamos propuestas de lectura y de escritura que le hacen justicia al objeto literario?, ¿cómo orientar la producción escrita de literatura desde antes de proponer una consigna hasta la versión final del cuento?, ¿qué rol nos corresponde a los docentes, en tanto mediadores entre el conocimiento y los alumnos, en la enseñanza de la literatura?, ¿se puede expresar un posicionamiento político por medio de la enseñanza?, ¿existen pedagogías o enfoques que nos pongan ante fenómenos interesantes de la literatura, y que colaboren con el establecimiento de un contacto potente y placentero con este objeto, a la vez que brinden herramientas favorecedoras del entendimiento del hecho estético en el cotidiano escolar?

En este libro presento una propuesta de enseñanza de la literatura para los niveles primario, secundario y terciario de la educación, es decir, está dirigido a maestros y profesores en ejercicio. Pero también considero, en virtud de que en él se problematizan cuestiones que se abordan en la formación docente, que puede ser leído con interés por quienes están a cargo de cátedras en institutos de formación

docente primaria o secundaria cuyos estudiantes van a trabajar con la literatura, y por los mismos docentes en formación. En el libro ensayo respuestas concretas a varias de las preguntas que nos hacemos los docentes acerca de cómo trabajar la literatura, a la vez que discuto con algunas de las respuestas que han brindado otros autores a los mismos interrogantes.

Aquí presento una propuesta alternativa a las formas de trabajo escolar que apuntan a la mera identificación de recursos literarios como práctica acrítica, tal como se da cuando los docentes les pedimos a nuestros alumnos que reconozcan si un cuento está escrito en primera o tercera persona; alego, del mismo modo, contra la pedagogización-moralización de la lectura y otras formas de “usufructo” de los textos literarios, práctica instalada en la educación que pareciera no poder desterrarse y que expresa un concepto de inutilidad de lo artístico: si no ofrece un mensaje o no lo podemos usar para marcar categorías lingüísticas, el cuento por sí solo “no sirve”; me peleo con la vaciedad de contenido que se representa en las clases a la hora de comentar solo si nos gustó o no nos gustó el cuento –pero, por supuesto, sin negar, sino propiciando la riqueza de las apropiaciones personales de lo literario–; me aparto de la mera renarración de argumentos, del trabajo solo con los hechos que constituyen la historia del cuento leído.

El hecho de que me dirija a un auditorio amplio está dado por el extenso despliegue de lo metodológico que llevo a cabo y por los diversos diálogos que establezco con enfoques, pedagogías, tradiciones escolares y demás elementos configuradores de las prácticas de enseñanza literaria del pasado y del presente. Estos diálogos, es preciso advertir, no están exentos de una dimensión polémica o problematizadora, puesto que en más de una oportunidad hay una toma de distancia crítica respecto de formas de hacer instaladas en las prácticas actuales o ante propuestas y planteos de otros especialistas.

El libro adquiere su fisonomía a través de un “ensamble” conceptual. En primer lugar, retomo problematizaciones que han aparecido en el campo de las didácticas específicas de la lengua y la literatura, por ejemplo, con relación a los modos de vincular las prácticas de enseñanza reales y efectivas con el conocimiento literario¹. A su vez,

1 El lector encontrará, a lo largo del libro, aportes tomados del enfoque sociocultural de la didáctica de la literatura que en nuestro país posee autores como Gustavo Bombini, Sergio Frugoni, Carolina Cuesta, entre otros; también reconocerá los hallazgos de la

recupero debates y propuestas en torno a lo metodológico que en nuestro país han quedado más bien relegados a la línea “generalista” de la didáctica; me refiero a las formas de intervención docente y los modos de gestionar la clase², pero los pienso en mi propuesta siempre en diálogo con las particularidades de la enseñanza de la literatura. Finalmente, postulo ciertas formas de arraigar el trabajo áulico en el campo de la teoría literaria a fin de posicionarla como campo de referencia privilegiado para las prácticas de enseñanza³, con el objetivo de tender un puente sólido entre las preocupaciones de los especialistas en literatura y el cotidiano escolar, no para introducir directamente las teorías literarias en las clases, sino para llamar a la construcción de lo que denomino *mecanismos de articulación* entre la teoría y la práctica.

Es preciso advertir, ya desde el comienzo, que este último aspecto, es decir, proponer a la teoría literaria como campo privilegiado de referencia para las prácticas de enseñanza literaria, es un gesto que lo llevo a cabo en ciertos términos específicos. En primer lugar, debo decir que la teoría literaria es uno de los campos de referencia que, si bien adquiere un carácter privilegiado, no es el único, pues considero que la enseñanza de la literatura en la escuela y la investigación didáctica sobre este objeto deben apelar a un entramado multidisciplinar que aúne teoría literaria, historia de la literatura, teoría del arte, filosofía, sociología, además de historia de la educación, pedagogía, didáctica, entre otros campos⁴. A su vez, la versión que aquí introduzco de la teoría literaria es *una versión posible*, asequible dentro de muchas otras. En ese sentido, creo que es necesario tomar las teorizaciones y problematizaciones que elaboro y continuar pensando, por

línea de la *escritura de invención* representada por Gianni Rodari y Maite Alvarado, Gloria Pampillo y otros y, en ligazón con ella, de la tradición de los talleres de escritura; además, verá cómo se recurre a contribuciones que en España han hecho autores enroscados en la perspectiva de la *educación literaria*, como Teresa Colomer, por ejemplo.

- 2 Didactas de nuestro país como Gloria Edelstein, Rebecca Anijovich, Andrea Alliaud y otros se han planteado cuestiones metodológicas que hacen a la mediación docente en relación con la enseñanza en diversas disciplinas: las formas de evaluación del conocimiento, los modos de preguntar e intervenir por parte del docente, las maneras de pensar el trabajo docente en diálogos, a veces tensionados, con enfoques pedagógicos, teorías del aprendizaje o tradiciones escolares.
- 3 Tal como lo piensan otros didactas de la lengua y la literatura como Analía Gerbaudo, por ejemplo. Véase: Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses, ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- 4 Nuevamente, en afinidad con lo que postulan Bombini o Gerbaudo, entre otros. Véase: Gerbaudo, Analía, Op. cit.

medio de nuevas investigaciones y propuestas, los vínculos multiformes que se pueden trazar entre conocimientos especializados, conocimientos escolares y conocimientos socioculturales sobre la literatura (o sea, aquellos que nos vienen de otros productos culturales y de discursos que circulan en la cultura popular, por ejemplo).

Debo decir que aquí hago una propuesta de trabajo con la literatura entendida en términos bien concretos. Hablaré, entonces, indistintamente de la *retórica de los textos*, de *saberes específicos*, de *saberes literarios*, de la *dimensión retórica* (o *técnica* o *procedimental*) *de los textos*, de la *literatura como artefacto* cuando quiera poner el foco sobre la gama de recursos o procedimientos con los que los textos literarios están construidos. Pero, en realidad, no propondré meramente el reconocimiento de esos recursos, tal como podría suponerse. Lo interno de los textos estará conjugado, en varias ocasiones, con las formas de intertextualidad –es decir, con los diversos lazos que cada texto literario mantiene con textos del pasado–, con cómo la literatura afecta a los sujetos lectores –o sea, lo que apunta a la instancia de la recepción–, con relaciones entre lo textual y lo contextual, con las maneras en que los textos dialogan con las convenciones culturales dadas en un momento histórico en el campo artístico –lo que atañe a una visión institucional de la literatura–, con los vínculos productivos que la literatura mantiene con otras artes.

Lo dicho estará enfocado, énfasis, desde la óptica de la retórica de los textos, elemento clave de la propuesta. Me referiré, por tanto, a esto en un sentido amplio, a la manera de la retórica antigua, que pensaba las formas de persuasión del auditorio, las reglas de los géneros, la controversia entre el discurso propio y los de los oponentes, todo ello anclado en una panoplia de procedimientos textuales.

El libro está centrado en los procesos de la enseñanza, en tanto focaliza sobre las formas de la mediación docente y desarrolla reflexiones y sugerencias metodológicas. Pero eso no niega la pertinente consideración de los procesos de aprendizaje que llevarán a cabo los estudiantes, procesos que no van a “calcar” la enseñanza impartida, sino que van a presentar modos particulares de la apropiación, a veces incluso en disputa con lo que el docente intenta transmitir o con lo que tradicionalmente la escuela espera de los alumnos.

En ese sentido, es oportuno retomar una idea elaborada por Philippe Meirieu, pedagogo que nos recuerda la necesidad de conciliar aquello que el docente busca transmitir con los proyectos personales

de los sujetos aprendientes. En *Frankenstein educador*, Meirieu habla de una “revolución copernicana” que se ha dado en el campo de la pedagogía. Uno de los aspectos en que se expresa lo sintetiza de la siguiente manera:

En suma: la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu, 1998, p. 77).

Me importa destacar cómo el autor con estas palabras no hace un planteo liviano que se podría “traducir” en términos de “para enseñar hay que partir de los intereses de los alumnos”. Más bien, Meirieu hace una puntualización profunda respecto de la necesidad de entamar las lógicas escolares e intereses del docente educador como un agente cultural que desea incorporar a los alumnos en la cultura letrada, que pretende dar a conocer saberes construidos con el correr de siglos y milenios, con las preocupaciones personales y los proyectos de vida de los alumnos, quienes también son sujetos que desean y buscan encontrar aquello que los motiva y los convoca.

Ahora bien, el acto de asumir esos proyectos personales de los alumnos como un elemento que hace parte de la práctica escolar debería darse en diálogo, por ejemplo, con los instrumentos que aporta esta propuesta de enseñanza de la literatura. Me refiero a que es con estas herramientas, entre otras, con las que podremos acompañar a nuestros estudiantes en la búsqueda y en la construcción de esos proyectos personales. Solo si propiciamos momentos de discusión grupal en torno de interpretaciones acerca de un cuento, si les proponemos apelar a la creatividad por medio de consignas de escritura, si estamos atentos y abiertos a los modos de hablar sobre los textos propios de los alumnos y los capitalizamos como elementos importantes de la clase, si abrimos el juego al diálogo productivo entre las escrituras personales de los chicos y los textos consagrados por la cultura, si indagamos problemas de la creación literaria o si exploramos géneros y estilos autorales, contribuiremos a que

nuestros alumnos descubran si la literatura los interpela o no de forma particular. Enfatizo: haremos una contribución, lo que no quiere decir que dependerá de nosotros ese descubrimiento.

Me interesa referir que en esta propuesta se pone en juego una dimensión vital que se expresaría en la posibilidad de los alumnos de intervenir en la cultura y dialogar con textos canónicos y otros no tanto, con modos de leer y discursos sobre la literatura que se han vuelto “interpretaciones potentes”, con una tradición literaria que es reservorio apto para la resignificación y la experimentación creativa por medio de la escritura, y que esas interpretaciones y escrituras legitimadas estarán disponibles para ligarse productivamente con los modos de leer y de decir sobre los textos y con las escrituras de los alumnos. Ampliando lo expresado anteriormente, debo decir que en esta propuesta de enseñanza de la literatura se intenta pensar al *alumno, no como mero receptor o reproductor, sino como intérprete y productor de la cultura*. En este punto, coincido con el posicionamiento que Henry Giroux adopta en algunos de sus libros⁵.

Pero si digo “el alumno”, estoy pensando en “los alumnos”, pues es en ese “microclima” del aula en donde considero que puede circular la palabra en contacto amoroso con los libros y se pueden desplegar charlas colectivas interesantes, lecturas propias que contradicen o se complementan con lecturas de especialistas, escrituras creativas a partir de consignas dadas por el docente a la vez que escrituras de los alumnos que circulan por fuera del ámbito escolar –diarios íntimos, apuntes personales, *creepy pastas*– y que pueden ingresar al aula como escrituras válidas que dialogan con las textualidades más canónicas.

Este tipo de propuesta busca erigirse como una alternativa a dos grandes tendencias en la enseñanza que, a mi modo de ver, han tenido efectos perniciosos. La primera de ellas es la representada por una pedagogía tradicional que se ha actualizado en la promoción de aprendizajes memorísticos, en la puesta en juego de procesos mecánicos e irreflexivos, en la búsqueda por impartir saberes concebidos como verdades absolutas, en la negación de los aportes que los sujetos aprendientes pudieran hacer a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues eran considerados como “tabulas rasas”. Buscando apartarnos de esas lógicas, y a partir de la creencia en que deberíamos elaborar propuestas más “innovadoras”, nos hemos acercado a

5 Véase, sobre todo: Giroux, Henry (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Buenos Aires. Paidós.

la construcción colectiva y a la implicación de esos sujetos en los procesos de construcción de los saberes en las distintas áreas; no obstante, en procura de ello, en ocasiones caemos en la mera ejecución de prácticas inconducentes que no deparan más que saberes insustanciales, en el ejercicio constante de la reducción de los objetos de enseñanza y aprendizaje, pues dichas prácticas están desligadas de saberes profundos, que tengan verdadera sustancia: nuestros alumnos hacen tareas, leemos y debatimos, pero “un poco en el aire”. Contra esa mecanización y contra ese vacío de contenidos, y con la convicción de que es necesario recuperar cierta riqueza en los saberes, he confeccionado esta propuesta de enseñanza de la literatura.

Con relación al estado de la educación y a determinadas prácticas de enseñanza, quisiera detenerme, breve y muy esquemáticamente, que es preciso advertir tres variables que percibo como problemáticas.

La primera de ellas tiene que ver con cierto vacío de saberes que signa algunas prácticas escolares. Si leemos un texto literario y, en una interacción con los alumnos, solo recuperamos la historia, comentamos si nos gusta o no y decimos qué mensaje nos deja el cuento, los saberes que pondremos en juego en nuestras prácticas serán escasos, probablemente. Contra ello, propongo recuperar cierta *densidad del objeto*. Para hacerlo, en este libro sugiero construir de forma más profunda y rica lo que sabemos los educadores sobre lo que vamos a enseñar, primero y, luego, lo que vamos a aportarles a nuestros estudiantes. Me estoy refiriendo, una vez más, a cómo podemos apelar a la teoría literaria para pensar, en interacción con ciertos marcos teóricos, las propuestas de enseñanza sobre los géneros, los autores, las cosmovisiones, los personajes prototípicos.

La segunda hace a una lógica que, en vez de pensar las planificaciones escolares en términos de secuencias completas y proyectos, desarrolla las prácticas de modo más bien acumulativo, como sumatorias de clases que se dedican, pongamos por caso, un día al texto expositivo, al siguiente a la historieta y al otro a las clases de palabras, sin que haya un hilo conductor y una direccionalidad reconocibles. A ello, le opongo la necesidad de volver a hablar de propuestas completas, a la exploración de “zonas” o “parcelas” del objeto –un género, la poética de un autor, una cosmovisión–, en pos de otorgar el tiempo didáctico necesario a la apropiación de saberes. Si “saltamos” de un contenido a otro y “apuramos” las prácticas y los procesos, tal apropiación difícilmente se podrá dar.

La tercera variable problemática que observo señala a los dispositivos didácticos que a veces ponemos en juego en nuestras prácticas. Las acciones de marcar, subrayar, reconocer categorías, unir con flechas, completar líneas punteadas, responder por verdadero o falso y todas sus variantes, si bien son instrumentos pedagógicos útiles y que presentan un cierto nivel de complejidad en el trabajo escolar, deben ser complementados cada vez más en los procesos de escolarización con prácticas reflexivas, creativas, problematizadoras, en la búsqueda de hipótesis fundamentadas, en la construcción colectiva de interpretaciones sobre los textos. Contra ello, propongo recuperar la construcción colectiva de interpretaciones sobre textos literarios, la producción de escrituras que se apropian de técnicas creativas que han empleado los escritores y que se acoplan al despliegue de modos personales de contar una historia.

Estas tres variables problemáticas y las formas de superación de ellas que aquí sugiero –retomo y sintetizo: el vacío de saberes y la necesidad de recuperar cierta densidad del objeto de enseñanza y aprendizaje, el “saltar” de un contenido a otro y la conveniencia de dar una continuidad y un desarrollo a cada aspecto trabajado, la apelación a dispositivos didácticos que mecanizan y reducen el objeto y lo imperioso de poner en juego dispositivos que instalan continuamente la polivalencia de la literatura–, dibujan un cuadro de tensiones que se dirimen día a día en las aulas. Actuar desde el cotidiano áulico en procura de apreciar cada vez más la complejidad y la condición polifacética de la literatura comporta un gesto político de gran relevancia.

Es preciso repensar el lugar de la literatura en el aula a la luz de nuevos instrumentos didácticos. Por ello, intento hacer un aporte significativo a fin de identificar los términos en que podemos renovar el debate en torno a las formas de enseñar la literatura en la escuela. Esta discusión no es meramente pedagógica, es política, puesto que define qué “reparto de lo sensible”⁶, de los bienes simbólicos se lleva a cabo en nuestra sociedad, cuánto se abre el juego a la posibilidad de que nuevos sujetos, quizás habitualmente desplazados de la escena cultural, entren en contacto asiduo con objetos que participan de lo estético, de los mundos creados por la palabra artística, y sean reconocidos y aporten al diálogo como agentes productores de cultura.

6 Expresión libremente inspirada en: Rancière, Jacques (2009) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago. LOM Ediciones.

Para colaborar con ese fin, hago esta intervención en el ámbito educativo que consiste en la producción de un material didáctico que acompaña el trabajo docente con la literatura como un modo particular de dialogar, tanto con el colectivo docente y con el alumnado situados en el cotidiano escolar, como con la tradición pedagógico-didáctica y con las preocupaciones y producciones de ideas de los especialistas en literatura (críticos literarios y escritores). La convicción que me guía es que enfatizar aspectos que hacen al vínculo personal, amoroso con los libros y la literatura, no necesariamente está reñido con la posibilidad de repensar y sistematizar fuertemente los modos de ingresar al aula la literatura ni con la elaboración de propuestas concretas que habrán de presentarse, no como absolutas, sino como modos potenciales de acercamiento a lo literario.

Por supuesto, estos modos potenciales, llegado el momento, entrarán en diálogos productivos con los intereses y modos de hablar sobre los libros de los alumnos, con las singularidades de los textos literarios, con las maneras específicas de actualizar la presente propuesta que cada docente pondrá en juego. Si bien el libro sugiere formas de intervención docente, lógicas por medio de las cuales ligar textos literarios y textos críticos, modos de subvertir tradiciones escolares, prescripciones curriculares y propuestas de manuales, lo que aquí se propone deberá ser entramado con las necesidades, con las historicidades propias de cada contexto, pues no planteo criterios ni estrategias de enseñanza de la literatura universalizables.

El libro, en la medida en que se compone de diversos ejes temáticos-problemáticos y que apela a diferentes formas del discurso, puede leerse de distintos modos. Se puede leer completo, de comienzo a fin; o tomar un capítulo que plantee cuestiones acerca de un aspecto específico de la enseñanza de la literatura; se pueden rastrear, más transversalmente, los segmentos en los que aparecen propuestas concretas acerca de cómo trabajar con un género, un tipo de personaje, una cosmovisión literaria o un autor; o buscar las partes en las que se exponen marcos teóricos sobre la literatura infantil o sobre algún rasgo constitutivo de la literatura (el cuento según Cortázar, la épica según la especialista Susana Artal, por ejemplo); se puede ir a los tramos más reflexivos y problematizadores en torno a cómo enseñar la literatura; o a los pasajes en que se comparten narrativas pedagógicas fragmentarias que toman experiencias de trabajo con la literatura; etc.

La enumeración anterior muestra el carácter multifacético del libro, cuyas facetas, si bien están íntimamente ligadas entre sí, muchas veces se despliegan separadas. Esto obliga al lector a tomar decisiones en la lectura, a “rellenar los huecos” que se producen entre un capítulo y otro, e invita a la relectura y la reposición de aquello que la escritura “se salta”, a interconectar las distintas aristas de una misma problemática que se presentan en diferentes partes del libro, a aceptar las repeticiones, ampliaciones y reconsideraciones, las cuestiones deliberadamente no abordadas o no resueltas. Esta forma de composición entraña, quisiera creer, no un defecto, sino un elemento productivo que demanda una recepción atenta y participante.

