

Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores

Silvia Cárcamo¹

Resumen: En el contexto de los cambios ocurridos en el campo de la cultura, la pérdida del valor social de la literatura obliga a colocar en otros términos la razón de ser de los estudios literarios en la formación de los profesores. Se hace preciso considerar a la literatura como una práctica cultural y social decisiva en la formación del docente y como una experiencia enriquecedora que tiene lugar en el espacio de la clase. La discusión de las teorías contemporáneas que indagan el fenómeno literario en toda su complejidad, relacionada con la didáctica y la práctica, se muestran indispensables en la formación del profesor.

Palabras clave: Literatura – Formación del docente – experiencias culturales

Abstract: In the context of changes in culture, the loss of the social value of literature leads us to put in other terms the reason for existence of literary studies in teacher training. We must consider literature as a essential cultural and social practice and an enriching experience that happens in the classroom. The mobilization of adequate contemporary theories that ask the literary phenomenon in all its complexity, in connection with the teaching and practice, have proven essential in the formation of teachers.

Keyword: Literature – Formation of teachers – Cultural experiences

De la compleja historia que decidió el rumbo de la modernidad cultural heredamos la convicción de que la literatura es una práctica de lenguaje diferenciada y privilegiada respecto a otros tipos de producción discursiva. Esa idea rigió la organización de los Cursos de Letras en sus diferentes modalidades lin-

¹ Doctora em Letras Neolatinas. *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.
silviacarcamo@globo.com

güísticas, como lo dejaría en evidencia un análisis superficial de sus *curricula*. A modo de ejemplo, y tomando como referencia los cursos de Portugués-Español de las universidades públicas y de facultades particulares del Estado de Rio de Janeiro, se constata, por la carga horaria total de las asignaturas de literatura, que los proyectos que los concibieron habían previsto un profesor con formación literaria.

Ese lugar atribuido a la literatura justifica la reflexión sobre una serie de cuestiones que suelen debatirse en los foros que congregan a los profesores, y de manera más restricta, más o menos informal, en las instituciones en las cuales aquellos actúan. En los debates alrededor de algunos aspectos esenciales como lo son los objetivos de las asignaturas específicas, los programas, las metodologías, los materiales, los recursos y las formas de evaluación, la experiencia no pesa menos que la teoría. Sabemos que alumnos y profesores acumulan experiencias que merecen ser discutidas a la luz de los conocimientos que provienen de los estudios literarios. Si es cierto que estos últimos nutren los enfoques a partir de los cuales se concibe la literatura en cada asignatura, también sabemos que no constituyen asuntos insignificantes la organización de contenidos más adecuados, los recortes más convenientes y las actualizaciones metodológicas. Importan, además, las expectativas, los deseos y las necesidades de los sujetos que participan del proceso educativo.

Pero al lado de la relevancia e inmediatez de esos aspectos constitutivos del quehacer del profesor de literatura, se desarrolla otro debate que afecta de manera visible en la contemporaneidad al campo de la enseñanza de la literatura, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. Me refiero al cuestionamiento del que fue objeto la propia literatura. Por ello me parece necesario discutir también el modo en que la situación de la literatura en el mundo contemporáneo lleva a repensar su lugar y su sentido en la formación del profesor. ¿Cómo seguir justificando la necesidad de una sólida formación literaria del profesor en el mundo dominado por la imagen, la percepción simultánea, las redes y la fragmentación? ¿Cómo proponer una conexión entre el mundo de los conocimientos literarios y la práctica real de profesores que deberán lidiar con alumnos que viven en el predominio de la imagen y del tiempo acelerado de la comunicación inmediata?

La lógica cultural del mundo contemporáneo le lleva a afirmar al crítico alemán Andreas Huyssen que las barreras entre la cultura erudita y la cultura de masas son algo del pasado porque todos estamos en la cultura de masas. Todos vamos al cine, todos hablamos de la televisión, todos estamos permanentemente conectados a la internet. La misma posición fue defendida por el crítico y escritor español Félix de Azúa, para quien las distinciones con las que trabajaba un pensador como Adorno no corresponden ya al mundo actual, cuando todo es industria cultural. La lógica cultural de la actualidad, estimulando las incorporaciones, las mezclas, los diálogos, rige también en el ámbito es-

colar, mundo propio y al mismo tiempo siempre sensible a lo que sucede alrededor. Como escribió Roxana Morduchowicz, autora de *Los adolescentes y las redes sociales*,

No se trata de elegir entre el libro, el diario, la televisión, una revista, el cine o internet. Para fortalecer su capital cultural y asegurar su inclusión social, los adolescentes necesitan acceder a una diversidad de bienes culturales y aprender a diferenciarlos, analizarlos, compararlos, hacer sus propias búsquedas y tomar decisiones respecto a las respuestas que encuentran (MORDUCHOWICS 2012: 1).

La perspectiva de la investigadora comienza por no ignorar las condiciones reales del contexto escolar, evitando el alarmismo y la reacción defensiva, reconociendo, principalmente, que los jóvenes construyen el capital cultural también fuera de la escuela y que la conveniencia de la apropiación de la tecnología ya no se discute. Más importante que juzgar prácticas culturales es entender que se trata de “modos de ser” contemporáneos.

Durante el *XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol* realizado en 2011 en la Universidade Federal Fluminense (UFF), la profesora Magnólia Brasil, de la propia UFF, y el profesor Mario González, de la Universidade de São Paulo (USP), expusieron sus puntos de vista sobre la enseñanza de las literaturas hispánicas en Brasil. Esos textos escritos por colegas de larga y destacada trayectoria en Brasil en el área das Literaturas Hispánicas son una referencia inicial muy próxima. Bajo el título de “La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa?,” Magnólia Brasil centró su exposición en las problemáticas que afectan especialmente al profesor que trabaja con alumnos de esos niveles de enseñanza. Para ese profesor, el principal desafío consiste en despertar en el niño, en el adolescente y en el joven la pasión por la lectura del texto literario, sentimiento necesario para garantizar la existencia del futuro lector adulto de novelas, de cuentos, de poesía. “El placer de la lectura” como un paradigma más válido que el historiográfico es una posición apoyada por muchos profesores. En una institución en la cual, como señalaba Barthes, no está previsto el deseo y el placer, hablar de “placer de la lectura” significa imaginar la educación relacionada a otros órdenes de la vida que no pertenecen meramente a lo racional y a lo intelectual. Una profesora argentina del área de Letras y Educación declaraba para un artículo de periódico que era indispensable el propio placer del profesor, ya que “sólo puede transmitirlo si él no lo perdió” (SAN MARTÍN 2007:2).

Magnólia fue más allá de la propuesta anunciada en el título de su texto al traer a la audiencia una reflexión profunda sobre el papel esencial de la lite-

ratura en cualquier momento de la vida. La literatura no importaría apenas para la formación intelectual y cultural del alumno. La literatura sería antes que nada una experiencia fundamental puesto que “el texto literario funciona como medio de sensibilización, de fruición, de placer.” Contagiada por el lenguaje poético que defendía, ella expresaba lo siguiente: “La lectura que lleva a otra lectura va tejiendo la red invisible del conocimiento, del descubrimiento, la que amplía la mirada, abre una ventana para el mundo, o mejor dicho: abre el mismo mundo” (BRASIL 2011)

En el texto “En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña”, Mario González retomaba la frase de su maestro Antonio Candido que afirmaba “*A literatura não se ensina: se pratica*”.

Escritos a partir de la experiencia y de la memoria, sin escamotear la subjetividad que necesariamente los atravesaba, los textos de Magnólia Brasil y de Mario González valorizaron de manera enfática la literatura como práctica, como algo compartido entre los alumnos y el profesor, como algo que acontece en la sala de clase. Las dos exposiciones entraban en consonancia con la idea de Paul de Man según la cual la única enseñanza posible de la literatura es aquella que pasa por la experiencia misma de la literatura, para usar las palabras con las cuales Roberto Retamoso sintetizaba la convicción central del crítico francés. Debo esclarecer que en el presente texto estoy dispuesta a reiterar el optimismo sobre el papel reservado a la literatura en la formación de los profesores, una feliz coincidencia de las intervenciones que acabo de comentar.

Al trazar la historia vivida de la enseñanza de la literatura en el contexto del Curso de Letras de Español en la USP, Mario González describió una situación que puede parecer sorprendente en los días actuales. Todavía en la década del sesenta las asignaturas destinadas a la enseñanza de la literatura ocupaban un lugar de incuestionable privilegio en relación a las de contenidos lingüísticos. Tal situación incidía en el cuadro docente. Conformando una estructura piramidal, algunos profesores colaboraban con las clases del “catedrático”, mientras los otros, de menor prestigio, enseñaban la lengua española para que los alumnos pudiesen tener acceso a la comprensión de las clases de literatura. El conocimiento de la lengua cumplía un papel de mero instrumento al servicio de la enseñanza de la literatura. La centralidad de esta última en la carrera de Letras era seguramente congruente con el prestigio y el valor atribuido a ella fuera de la universidad.

Muchos reconocen en el presente indicios que muestran claramente la pérdida del valor social de la literatura. Jean-Marie Schaeffer prefiere diferenciar la crisis de los estudios literarios de la crisis de la propia literatura. La hipótesis que defenderá a lo largo de su libro afirma que “si acaso hay crisis, se trata más bien de una crisis de los estudios literarios. Triple crisis, en realidad, que

afecta a la vez la transmisión de los valores literarios, el estudio cognitivo de los hechos literarios y la formación de los estudiantes de literatura” (SCHAEFFER 2013:10). Aunque señalando la falta de indicios de la desaparición de la literatura, había admitido en un párrafo anterior “el lugar *relativo* que ocupa [la literatura] en la vida cultural”, debido a que “otros soportes, como el cine, aseguran ahora y en adelante una parte de las funciones sociales anteriores” (SCHAEFFER, 2013:9). No estamos frente a una estricta novedad: se trata, como sabemos, de un proceso que se remonta a las últimas cuatro décadas, por lo menos, y está directamente vinculado a las fabulosas transformaciones técnicas que propiciaron otros parámetros culturales. En nuestros días el asunto motiva la discusión en ámbitos universitarios y parauniversitarios, entre ellos el del periodismo cultural.

Luis Augusto Fischer, profesor de Literatura Brasileña en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, llamó la atención sobre el desprecio por la historia de la literatura en las pruebas de ingreso a las universidades en Brasil. Para Fischer, el análisis de dichas pruebas pone en evidencia el hecho de que el texto literario es tratado “*como apenas um texto entre outros, coloca um poema de Drummond no mesmo patamar que um anúncio de remédio e um cartaz contra o cigarro, sem nenhum contexto.*” (FISCHER 2011) Frente a ello, Fischer sugiere no perder de vista que las clases de historia de la literatura eran el mejor y a veces el único acceso al mundo de la cultura letrada ofrecido por la escuela. Argumenta que, por lógica, desaparecida de las pruebas que permiten el ingreso a la universidad, la literatura desaparecerá del campo del interés escolar.

Coincide con las preocupaciones del crítico las posiciones que viene defendiendo en Argentina, desde la década del noventa, el profesor Gustavo Bombini, en ámbitos públicos y desde las cátedras de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en las universidades de Buenos Aires y de La Plata. Bombini y su equipo de investigadores profundizaron las problemáticas relacionadas con la literatura, la didáctica y la formación de los profesores. Su libro de 2004, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* presenta cuestiones esenciales que sólo pueden ser formuladas cuando los campos de la literatura y de la educación se encuentran. La historia de la enseñanza de la literatura en Argentina le obliga a reparar en el proceso de formación de la literatura como institución social. Como tantas instituciones y nociones – la escuela, la familia, la infancia, el alumno – también la enseñanza de la literatura fue “naturalizada”. La intención de Bombini es reubicarla en la historia, provocando la emergencia del vínculo de esa construcción cultural con los otros discursos y acciones decisivos en la formación de la nación moderna.

Bombini y otros investigadores asumen el desafío de enfrentar la tensión instalada siempre que se intenta pensar conjuntamente la literatura, la formación de profesores y la práctica docente. La enseñanza de la literatura se

presenta como una tarea problemática y compleja que exige no ignorar los debates contemporáneos sobre la literatura en la actualidad y tampoco desconocer la práctica de la sala de clase. Extrañamente, como destaca Bombini, los estudios sobre el campo literario o cultural desconsideran la historia de la enseñanza formal de la literatura.

En los últimos años, y en relación a los comentarios de Fischer sobre la evaluación de los alumnos como condición del acceso a la universidad, Bombini constata las operaciones de desplazamiento que condujeron a la pérdida del peso de la literatura, sustituida por los estudios de los lenguajes a partir de los años noventa del siglo pasado. Triunfante el imperativo de la utilidad, de la eficacia y de la funcionalidad, impuesta la lógica del pragmatismo, la literatura y la ficción quedaron relegadas al campo de la excentricidad, de la marginalidad y de la inutilidad.

Por ello mismo se hace imperioso el cuestionamiento de tal lógica, partiendo del principio que considera a la literatura como una práctica cultural y social fundamental que se enseña y se experimenta. Hacer equivaler la literatura, especialmente las grandes obras del canon clásico y moderno, a los otros tipos de discursos (recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, para repetir los ejemplos de Bombini) es provocar una reducción grave, de efecto empobrecedor. Igualar textos literarios a las noticias de diarios o a propagandas, con el argumento de que todos ellos deben ser entendidos como modos de narrar, propicia, de manera general, el relegamiento de la literatura. Diferenciamos, sin embargo, ese decreto de expulsión de la literatura de aquellos procedimientos de mezcla y desjerarquización, de diálogo enriquecedor que identifiqué al comienzo como “modos de ser” de lo contemporáneo. Como vimos, no se corría el riesgo de eliminar la ficción sino, por lo contrario, de potenciarla.

Hay un momento luminoso de un libro antiguo de Harald Weinrich que resulta fascinante. En “Estructura y función de los tiempos en el lenguaje”, obra de la década del sesenta, retomada, como se sabe, por Paul Ricoeur, Weinrich argumentaba que, para el desarrollo del niño era esencial la experiencia de haber oído ficción. Él aprende por la ficción, como el adulto continuará aprendiendo durante toda la vida, a liberarse de las necesidades inmediatas y a prescindir de sí mismo por unos momentos; es la experiencia de entrar, no en otro tiempo, sino en otro mundo, de practicar la imaginación sin la cual el pensamiento es imposible. Vivir acaso la experiencia de ser otro, experimentar, sin duda, los otros mundos posibles. Por otro lado, la experiencia de situarse en el lugar del otro representa un ejercicio de tolerancia y solidaridad.

La “espontánea suspensión de la duda” de la que hablaba Jorge Luis Borges, interpretando a su modo la famosa expresión de Coleridge (“willing suspension of disbelief”) es altamente formadora. Antoine Compagnon observa que

Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor ? (COMPAGNON 2003: 36)

La propia subjetividad moderna, como también nos recuerda Compagnon, fue posible por la experiencia literaria; allí el lector es “el modelo de hombre libre” (COMPAGNON 2003: 36). Tanto las observaciones de Weinrich como las reflexiones de Compagnon argumentan a favor de la literatura, y en consecuencia, a favor de la valorización de los estudios literarios en la formación del profesor, a pesar de que la literatura dejó de ser, hace mucho, el modelo de la lengua culta. Como estudió Geraldine Rogers, en “Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua”, tomando específicamente el caso de Argentina

A comienzos del siglo XX, la élite letrada todavía creía que la literatura – solidaria con la ley del Estado – debía ofrecer un modelo de lenguaje. Poco a poco se va imponiendo, sin embargo, la idea del derecho del escritor a crear “un lenguaje dentro del lenguaje, nacido de la lengua común, y sin embargo, distanciado de ella (ROGERS 2011: 48).

La literatura no proporciona, como lo era hasta el siglo XIX, “el modelo a imitar”. Todos sabemos que los diccionarios y las gramáticas casi no registran los usos literarios. Creo que acertamos al afirmar que el modelo de la lengua culta escrita y de las normas de la buena expresión está en los manuales de estilo de los grandes periódicos.

Nada de lo dicho en el párrafo anterior significa que se deba disminuir el valor atribuido a la literatura en la formación del profesor. Pero el enunciado anterior hace de cuenta de que sabemos lo que es la literatura o supone que la palabra remite a un referente inequívoco. Ya Roland Barthes hacía notar en “Reflexiones acerca de un manual” el hecho de que una de las censuras de los manuales de historia literaria consistía en nunca definir a la literatura como concepto. A favor de la experiencia y del placer estéticos, y poniendo en entredicho el paradigma historiográfico tradicional, Barthes destacaba que “La historia de la literatura es un objeto esencialmente escolar, que precisamente solo existe por su enseñanza” (BARTHES 1988: 53).

Por ahora digamos que, tal como podemos constatar por la lectura de los programas de las asignaturas que cursan los futuros profesores en Brasil,

está previsto el conocimiento de los clásicos o de las obras clásicas. Y apenas decimos “obras clásicas” o “autores clásicos” debemos reconocer que no faltan especulaciones acerca de lo que serían una obra clásica o “un clásico”, y que la problemática remite a la controvertida discusión del canon. Y todavía está para ser pensada la sugerente idea de Borges según la cual el valor no estaría concentrado apenas en algunas creaciones supremas sino diseminado en momentos esplendorosos y puntuales de muchas obras literarias. Presentadas esas consideraciones, debemos admitir que nadie duda de que la tradición de la picaresca, el Quijote, el teatro del Siglo de Oro, pertenecen al grupo de las obras que permiten lecturas infinitas, una condición de los clásicos, según leemos en el célebre libro de Italo Calvino.

Los programas de las asignaturas en los Cursos de Letras, incluidos también los de literaturas extranjeras en Brasil, tomaron como referencia, en principio, el canon de las historias literarias nacionales. La revisión de los programas de los cursos Portugués-Español permite reconocer también el canon de la literatura contemporánea en las asignaturas de literatura española e hispanoamericana: de Lorca y Cernuda a García Márquez y Carpentier. En el artículo en el que trataban de la enseñanza de las literaturas hispánicas en Brasil, Elena Palmero González y Aimée González Bolaños sugerían privilegiar obras contemporáneas con mayor capacidad de interpelación en el presente, sin perder de vista la unidad compleja de la cultura literaria hispánica, atendiendo especialmente a su variedad. Era también recomendado, en ese artículo titulado “Literatura y lengua en diálogo”, el enfoque contrastivo con el proceso de las literaturas portuguesa y brasileña, orientado según una visión más completa e integradora.

Es necesario en la formación del profesor el estudio de perspectivas críticas que permiten leer los textos, trabajar y escribir sobre ellos. En esa práctica el alumno y futuro profesor estará transitando por territorios de la lengua. La familiaridad con las teorías contemporáneas que indagan aspectos esenciales del fenómeno literario en toda su complejidad es indispensable: las cuestiones relativas al texto, a la autoría, a la recepción, a los referentes, a la literatura como institución social, con especial atención a los modos de concebir la relación entre el mundo cultural, el texto y la vida social. De esa necesidad de incorporar criterios de la teoría literaria, sin dejar de lado la conexión con las preocupaciones del campo de la didáctica y de la práctica, escriben Martina López Casanova y Adriana Fernández Manantial en “Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica”.

La propuesta de pensar cuestiones de literatura en diálogo con el pensamiento contemporáneo se justifica más aun cuando se piensa en la banalización a la que es sometida la cultura en algunos manuales de enseñanza de la Lengua. Como expuso Pablo Gasparini (2009) en su artículo “El etnotipo

latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos”, en dichos manuales abundan la reproducción de prejuicios y clichés inaceptables en la actualidad.

Los trabajos de investigación que indagan sobre los modos en que los alumnos asimilan y son capaces de instrumentalizar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad interesan para considerar la formación del profesor. En el texto “La escuela interpela a la teoría”, las profesoras Mónica Bibbó y Paula Labeur de Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza en Letras, de la Universidad de Buenos Aires, constataron las dificultades de los alumnos para apropiarse de las perspectivas teóricas estudiadas en la universidad cuando se trata de preparar sus propias clases. Las investigadoras levantaron la hipótesis de que el alumno recupera lo que aprendió en un sentido práctico en términos de Pierre Bourdieu. Ignorando lo aprendido como teoría, vuelve a su “autobiografía escolar”, repitiendo aquello que vio hacer cuando era alumno. En la situación descrita por Bourdieu, es común que se produzca la emergencia de parámetros internalizados en el pasado.

Vinculado a ese problema está la queja de los profesores que identifican las limitaciones del alumno que llega a la universidad, un problema que merece una respuesta más elaborada que el simple lamento. Es difícil no estar de acuerdo con la posición de Paula Carlino defendida en el libro que lleva el sugestivo título de *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Para Carlino el error radica en dar por sentado que los alumnos saben lo que todavía ignoran por carecer de la experiencia académica: en nuestra área, les resultan ajenas, por ejemplo, la lectura de textos literarios y críticos y la escritura de textos académicos.

Insistimos en que el profesor adquiere formación literaria leyendo básicamente autores del canon a partir de perspectivas teórico-críticas. Pero se impone en este momento preguntarse si es posible aislar la literatura o las grandes obras separándolas del resto de la cultura. ¿Dejaremos el cine, las creaciones híbridas que incluyen palabra e imagen, las múltiples manifestaciones de la cultura juvenil como materiales de uso exclusivo de las clases del aprendizaje de la lengua? No sería correcto ignorar la prodigiosa reconfiguración de la cultura que tuvo lugar en las últimas décadas, objeto de interpretaciones y especulaciones en el campo de la crítica.

Si descartamos el lamento y el pesimismo, es posible imaginar, con Antonio Monegal, una formidable expansión del campo de la literatura. Las relaciones de la literatura con las artes visuales, con la cultura de masas, con las tecnologías digitales, conducen a pensar en otra lógica cultural que es la propia de nuestra época. El crítico Juan Carlos Rodríguez, al intentar sintetizar los cambios a los que nos referimos interpretaba que “las propias teorías literarias se habrían extendido más allá del objeto literario. Esto es un síntoma crucial. Si las teorías literarias ya no son propiamente “de la literatura” es porque todo se ha

“literaturizado” (RODRÍGUEZ 2000: 181). Como tantas veces se dijo, nunca fue tan fuerte y verdadera la idea de que el mundo tomó la forma de un texto.

Y ya que hicimos referencia a la expansión de la literatura, cabe recordar que la traducción también no es ajena a los estudios literarios. Ricardo Piglia defendía en una conferencia reciente que la traducción merecía figurar en las historias de la literatura como un capítulo esencial para entender las literaturas nacionales desde perspectivas menos reduccionistas. La reflexión en torno a problemas de traducción se sitúa no necesariamente en los estudios de lengua sino que requiere el conocimiento literario. Como argumentaron Marietta Gargatagli e Nora Catelli, autoras de la deslumbrante antología comentada *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y en América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*, la traducción de textos literarios es por naturaleza diferente a la traducción de otros tipos de textos. Se espera que el traductor de obras de literatura lea, sobre todo, literatura y esté familiarizado con nociones que pertenecen a los estudios literarios. La traducción raramente figura, sin embargo, en programas de literatura de los cursos de Letras. Sería, sin duda, una oportunidad para aprender lengua, cultura y literatura de manera integrada. La traducción de las literaturas extranjeras en Brasil tiene su historia singular y ese no es un asunto menor.

La perspectiva que prefiere pensar una expansión de la literatura no puede ignorar hechos de la cultura contemporánea. Los suplementos que tradicionalmente eran de literatura y de crítica de libros, fueron dando lugar a otros asuntos, entre los cuales está la literatura. Ésta comparte el espacio con las manifestaciones musicales, el cine, las artes visuales, la moda y el diseño. Para dar un ejemplo, *La Nación*, el más tradicional de los periódicos argentinos, renovó de manera radical su histórico suplemento de literatura adoptando una propuesta que concede atención a la cultura entendida en un sentido más abarcador. Con cambio de nombre, “ADN”, el nuevo suplemento convoca en el mismo espacio textual la música pop, el cómic y la literatura. Nos parece sintomático que Jorge Fernández Díaz, el Director de ADN, haya promovido en 2007 la publicación de dos textos que intentaron responder a la siguiente pregunta: ¿qué es ser culto hoy? Con el propósito de iniciar un debate, Fernández Díaz encomendó a la periodista Alejandra Folgarait la elaboración de una nota especial e invitó para escribir un texto sobre el asunto a Beatriz Sarlo, una de las mayores referencias de los estudios literarios en Argentina.

Entre las posiciones registradas en el artículo de Alejandra Folgarait figuraba la de un músico (Marcos Mundstock, integrante del conjunto artístico Les Luthiers), quien declaró: “hoy puede existir alguien que haya leído a Proust pero que no esté por adentro de lo que pasa en el mundo. En ese sentido, ser culto es estar informado” (FOLGARAIT 2007: 3). Por su extrema simplicidad una declaración como la que acabamos de citar indica que la desvalorización de la

literatura se mide de cierto modo, en relación al prestigio de la información. Por algo, el escritor Ricardo Piglia, aludiendo al canon, y especialmente al canon moderno en la formación del lector, observaba recientemente que la literatura no suministra información sino experiencia de los hechos y que por ello se distinguía de otros usos del lenguaje. Pero también la literatura, sobre todo aquella que se escribe en la actualidad, dialoga, de manera absolutamente libre, con la información y con textualidades periodísticas. Como ya dijo Bakhtin, la riqueza de la novela, uno de los géneros de la ficción literaria, consiste en ser capaz de incorporar todos los otros discursos.

Con su perspicacia e inteligencia habituales Beatriz Sarlo prefirió notar que en realidad esa desvalorización o reconfiguración de la literatura formaba parte del propio proceso de la modernidad, y allí estaban para comprobarlo los cuestionamientos de autores como Baudelaire y Benjamin.

La discusión sobre el valor de la literatura en el mundo actual, que llevó, incluso, a señalar la transformación de su estatuto, consta en la agenda de la crítica literaria y cultural de nuestros días. En el desarrollo de su controvertida visión sobre el lugar de la literatura en el presente, la crítica Josefina Ludmer anuncia “El fin de una era en la cual la literatura tuvo ‘una lógica interna’ y un poder crucial. El poder de definirse y ser regida ‘por sus propias leyes’, con instituciones propias (crítica, enseñanza, academias) que debatían públicamente su función, su valor y su sentido” (LUDMER 2007: 75). En ese concepto de “Literaturas Pos-autónomas” de Ludmer, otros críticos notaron los ecos de Vattimo, con su idea de que las obras habrían sido reducidas a mercancía; de Huysen, para quien no es posible sostener una separación radical entre alta cultura e industria cultural. La crítica Sandra Contreras, por su parte, recordó que, ya en 1984, Fredric Jameson se refería a la mutación fundamental de la recepción y consumo del arte y de la disolución de la autonomía en la producción estética.

El cuestionamiento a la literatura en el mundo contemporáneo conmocionó el campo de la enseñanza de la literatura, obligando a la revisión de los parámetros tradicionales. Instalar en las asignaturas de literatura las indagaciones y polémicas que afectan la cultura es un modo de provocar conexiones con la actualidad en la que vivimos. Pensar en la construcción de una didáctica de la literatura es pensar en la literatura en un contexto que mucho tiene que ver con la práctica. En ese campo es necesario, como escribió Gustavo Bombini, alertar contra “un aplicacionismo mecanicista” y evitar “un teoricismo que promueva la reproducción acrítica de teorías convertidas en contenidos escolares.”

Sabemos que la educación se debate permanentemente entre el compromiso con la transmisión del conocimiento consolidado y la necesidad de la constante actualización y la incorporación creativa de lo nuevo. La universidad, que forma a los profesores, sigue la tradición y al mismo tiempo asume los cam-

bios necesarios para actuar en el complejo mundo contemporáneo a partir de una visión crítica, democrática e integradora.

Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA/Miño & Dávila, 2004.

_____. Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. In: LOMAS, Carlos (coord). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Textos, 2008.

BORGES, Jorge Luis. El arte narrativo y la magia. _____. *Obras completas*. Tomo I. Barcelona: Emecé, 1989.

BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO, Magnólia. La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Niterói, *Anais...* (no prelo).

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice Pães Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CONTRERAS, Sandra. Cuestiones de valor, énfasis del debate. In: *Boletín*/15-oct. 2010. Disponible en: <www.celarg.org>. Accedido el: 12 abr. 2012.

FISCHER, Luis Augusto. Cinco acusações contra o Enem. Disponible en: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia>>. Accedido el: 12 abr. 2012.

FOLGARAIT, Alejandra. Qué es ser culto hoy? *La Nación*. Buenos Aires, 1 dez. 2007. ADN. Disponible en: <<http://adncultura.lanacion.com.ar>>. Accedido el: 12 abr. 2012.

GASPARINI, Pablo. El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos. In: *SIGNOS ELE*, octubre 2009, Disponible en: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele>>.

GONZÁLEZ, Mario. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la Universidad Brasileña. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Niterói, *Anais...* (no prelo).

LÓPEZ CASANOVA, Martina; FERNÁNDEZ MANANTIAL, Adriana. *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

LUDMER, Josefina. Literaturas posautónomas. In: *Kipus*, Quito, II semestre 2007, p. 71-78.

MORDUCHOWICS, Roxana. Un mundo con más pantallas. *La Nación*. Buenos Aires, 22 jun. 2012. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1483739-un-mundo-con-mas-pantallas-que-libros?_source>. Accedido el: 25 jun. 2012.

PALMERO GONZÁLEZ, Elena; GONZÁLEZ BOLAÑOS, Aimée. Literatura y lengua en diálogo. In: *Glosas didácticas*, 11, Primavera de 2004. Disponible en: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>>.

RETAMOSO, Roberto. *La enseñanza de la literatura como problema. Cuaderno N I* (Centros de estudios sobre la enseñanza de la literatura). Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1997.

RODRÍGUEZ, Juan Carlos. La alegoría, lo grotesco y el distanciamiento como claves para una alternativa literaria (en torno a las teorías literarias contemporáneas). In: *Cuadernos de Filología Italiana*. 2000, nº 7, p. 177-191.

SAN MARTÍN, Raquel. No hay pautas para alentar la lectura en clase. *La Nación*. Buenos Aires, 26 mar. 2007. Disponible en: <http://lanacion.com.ar/herramientas/printfriendly/printfriendly.asp?origem=3ra¬a_i>. Accedido el: 25 jun. 2012.

ROGERS, Geraldini. Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA Y CULTURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA, 2., 2011, La Plata. p. 47-52. Disponible en: <<http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/>>.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: Fondo de Cultura, 2013.