

## FACUNDO, TEXTO ESPÍRITA

Pablo Gasparini

Comenzaré con un recuerdo, una bárbara escena (que es también una escena bárbara). Hace algún tiempo, enseñando *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento en una disciplina de “Literatura hispanoamericana” de un curso de Letras con habilitación en español de una facultad particular de São Bernardo do Campo (“ABC Paulista”), una de las alumnas del grupo luego de leer la “Introducción” de esta obra (que estábamos estudiando a los fines de discutir el proceso de autonomía de las letras hispanoamericanas)<sup>1</sup> me pregunta, desde el fondo del salón: *Professor, esse Facundoaí, é um texto espirita?*

La pregunta o inaudita hipótesis de lectura me dejó atónito, sin respuesta, tal vez por constituir, pensé en un primer momento, aquello que Umberto Eco en *Lector in fabula* llamaría una “interpretación aberrante” (ECO, 2004, p. 39). Hoy pienso que debería reflexionar la razón por la que fue el diligente Eco quien acudió a explicar este suceso, pues ese auxilio teórico no dejaba de reproducir los límites de mi propia formación como profesor. Como fuera, en aquel momento pensé que la intervención de la alumna quizás podía ser comprendida como la inscripción de su posible enciclopedia en este texto decimonónico de una literatura nacional en español, es decir en un texto fuertemente extranjero (en los datos histórico-políticos,

<sup>1</sup> “Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo! Tú posees el secreto, ¡revelámoslo!” (SARMIENTO, 1979, p. 9).

en lo temporal, en lo lingüístico y, obviamente, en lo cultural en sentido amplio) para el ámbito en el que estaba siendo estudiado. Concluí entonces que esa enciclopedia provendría, quizás, de un repertorio de lecturas locales que pasaría por el consolidado lugar que la *literatura espírita* ocupa en el consumo popular brasileño. En cualquier *banca de jornal* encontramos, de hecho, baratas ediciones de los textos medulares de Xico Xavier o del ya tropicalizado Allan Kardec; a veces, incluso, ofertas de *best sellers* dictados por altos espíritus de pretensiones literarias (las novelas de Zibia Gasparetto, por ejemplo).

Ya sea que mi tentativa de comprensión fuera válida o no, la intervención significaba la impug nación de la cuidadosa organización diseñada para esa disciplina, cuyo corpus se justificaba en virtud de una bien calculada selección de obras que darían la oportunidad de reflexionar, en el acotado plazo de un semestre, sobre las resignificaciones de la voz política y el progresivo establecimiento de un campo específico para la literatura en algunas zonas culturales de nuestro continente. Apelando a “Reflexões a respeito de um manual” de Roland Barthes (1988) podría afirmar que esa era la gramática pensada para la disciplina<sup>2</sup>, y que dentro de su sistema, *Facundo* como “texto espírita” tomaba la forma de un bárbaro error.

Convoco este recuerdo o escena, porque desearía enunciarle a partir de la pregunta sobre qué enseñamos cuando enseñamos literatura, es decir cuando ese ya controvertido concepto, eminentemente histórico, deviene un objeto disciplinar. Quisiera insistir, colocar en primer plano, la tensión o cesura existente entre aquello que enseñamos, una determinada organización o gramática de los materiales, y la dispersión, el carácter imprevisible que significa la lectura. En otros términos, quizás el conflicto podría figurarse entre dos tipos de lectura, no necesariamente opuestas aunque sí idealmente diferenciadas:

2

Habíamos aquí de gramática en el sentido que Barthes lo hace luego de pasar revista a la enseñanza de la literatura como una historia de la literatura estructurada en base a la combinación de ciertos elementos: “O que estou dizendo é simplesmente a amostra do que se poderia imaginar como uma espécie de pequena *gramática* da nossa literatura, gramática que produziria umas espécies de individualizações estereotipadas; os autores, os movimentos, as escolas” (BARTHES, 1988, p. 55).

la institucional-académica, signada por la conversión de la literatura en objeto disciplinar (pautada por cierta distribución de saberes y legitimidades que tienen la escatológica instancia de la evaluación como fin previsible) y la “lectura de sofá”, la que se realiza con cierta despreocupación hermenéutica y en la que vale más, lo digo en el sentido más lato del término, el placer de la lectura y quizás hasta, siguiendo a Michèle Petit (2008), la gozosa identificación con aquello que leemos<sup>3</sup>. Entre esos dos tipos de lectura, siempre movilizadas durante una clase de literatura, la pregunta que usualmente nos interpela como docentes es qué hacer con el “error”; es decir, qué hacer con ese resto desajustado, aparentemente inasimilable, que escapa a la formalización de los saberes legítimos convocados para la construcción de determinada gramática u organización. No estoy haciendo referencia aquí a errores que tengan que ver con el análisis en sí de los textos, o sea con su descripción, usualmente realizada con los vestigios del marco teórico formalista-estructuralista y en el que resulta posible apelar a cierta objetividad (si el narrador está en tercera persona, será un claro error afirmar que está en tercera, por ejemplo). Me refiero aquí a los “errores” en la mucho más compleja cuestión interpretativa.

De indagarse el estado actual sobre la enseñanza de la literatura (pensamos por ejemplo en los planteos de Tzvetan Todorov en *A literatura em perigo*), creo que podría arriesgarse como hipótesis que en lugar de la conversación entre aquel carácter imprevisible y remiso de la lectura y el lugar desde el cual nos enunciamos como docentes (quizás el de la plena conciencia en relación a la propuesta organizacional que llevamos al aula, y en lo que la misma concierne en relación al corpus y a los entendimientos crítico-teóricos privilegiados), la enseñanza de la literatura, sobre todo en la escuela media, se ha tornado (o se ha fortalecido en su tendencia a ser) una aceptada máquina de disciplinar sentidos. Una máquina

3

Sobre la interdicción de la identificación en la enseñanza formal de la literatura, esta autora escribe que: “en la enseñanza de la lengua y de la literatura, en particular, se privilegió a partir de los años setenta una concepción instrumental, formalista, inspirada en el estructuralismo y la semiótica que se consideraba ‘científica’. Y dejaba de lado la ‘identificación’ –a la que fue reducida toda experiencia de lectura subjetiva–” (PETIT, 2008, p. 135).

que no por residual o marginal deja de ser menos consecuente en sus efectos políticos.

No tenemos aquí el espacio suficiente para recorrer esta cuestión en los viejos “Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)” del año 2002 (especialmente en lo referido al capítulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”) que fueran objeto de una aguda crítica de la profesora Leyla Perrone Moisés en “Literatura para todos” (2006). De los variados aspectos contemplados por Perrone-Moisés (entre otros, la preeminencia de lo multimidiático, la superficialidad en la intervención de los conceptos de la teoría bajiniana, la estigmatización de los textos considerados complejos) deseo referirme especialmente al que hace a la desaparición del objeto “literatura” y a su disolución bajo la fórmula “comunicação e expressão” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19). Se trata de un punto especialmente atendido por Perrone-Moisés, y que nos parece nuclear para pensar el lugar que estos documentos ministeriales asignan a lo literario. Si con Barthes podemos preguntarnos si la literatura es “uma lembrança de infância” (BARTHES, 1988, p. 53), es decir si es su enseñanza escolar la que determina el imaginario de lo que podemos llegar a entender por literatura, me gustaría poder reconocer aquí el imaginario sobre lo literario que mi alumna, como ex-estudiante de una escuela pública estadual del Estado de São Paulo, ha podido construir, entre otras fuentes, en base a las orientaciones gubernamentales. Y para esto resulta útil repasar algunos aspectos del *Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010d), documento de la “Secretaria de Estado da Educação” del Estado de São Paulo, documento que organiza los saberes formales para los últimos años de la enseñanza fundamental y los tres de la media.

Quizás lo primero que llame la atención en este *Currículo*, es precisamente la ausencia de un campo disciplinar para lo literario. La decisión va a contramano de lo que estarían orientando los nuevos parámetros nacionales, reunidos en 2006 bajo el título de *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tec-*

*nologias*. En este documento, en parte como resultado de las críticas de la comunidad académica de las que se hacía portavoz el ya citado artículo de Perrone-Moisés, se ensayan algunos argumentos para restablecer esa especificidad. Uno de los ítems del capítulo “Conhecimentos de Literatura” (BRASIL, 2006, p. 60) lleva por título “Por que a literatura no ensino médio?”. Es allí que se sugieren algunas acciones para la formación de aquello que el documento bautiza como “leitor crítico” y se pautan, además, algunas posibilidades de mediación del profesor para ese objetivo. Sin suspender las críticas que tal documento pueda generar, particularmente en las tensiones no resueltas entre una formación orientada a la estimulación de la lectura (aquello que el documento establece bajo el concepto de “leitor literário”), o a la priorización de aquel “leitor crítico”<sup>4</sup>, lo cierto es que su opción por la especificidad disciplinar no es seguida por el *Currículo* estadual.

Queda claro que en este sentido el *Currículo* se atiene a los antiguos parámetros, aunque su fundamentación teórica no sea exactamente la misma. Aquí la decisión de trabajar lo literario dentro de la enseñanza de lengua portuguesa se plantea a partir de una perspectiva que convoca el concepto de discurso y de género textual para afirmar que:

O discurso literário, como realidade linguística e social, atravessa todos os tipos textuais. Desse modo, podemos encontrar, praticamente, qualquer gênero textual em uma obra literária: uma carta, um poema, um conto, uma cantiga, uma notícia de jornal, uma receita, etc. Sirvam de exemplo; “Po-

4

Sobre el “leitor literário” leamos en las *Orientações* “(...) não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrá-lo’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Frente a la libertad con que se parece ornar la figura de este “leitor literário”, las mismas *Orientações* aconsejan, a la par y aparentemente sin conflicto, la formación de un adusto lector crítico: “Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta à adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação. Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores: ‘O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada’” (BRASIL, 2006, p. 68).

ema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Receita para fazer um poema dadaísta” do romeno Tristan Tzara. O que, naturalmente, não significa que qualquer carta ou notícia de jornal sejam consideradas literatura.

Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela também é uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. (SÃO PAULO, 2010d, p. 32-33).

Queda claro en este párrafo que la legitimidad que la literatura tiene en este *Currículo* es más bien, para decirlo de forma general, lingüística. La literatura se trataría de un discurso que puede convocar cualquier “tipo textual” y esto, para una organización que privilegia este concepto, parece resultar más que suficiente. De aquí que no haya una definición clara sobre aquello que este documento comprende por literatura. Su entendimiento se pierde así, en el párrafo citado, en una variopinta serie de consideraciones más bien coloquiales.

No es el lugar aquí de discutir las ventajas y desventajas de la pérdida de la especificidad disciplinar, y de la consecuente inserción en la disciplina de lengua portuguesa de los contenidos y reflexiones que pueden suponerse ligados a la literatura. En todo caso se trata de una propuesta de organización, como cualquier otra. Lo que sí parece discutible es que la perspectiva elegida, la de trabajar la literatura primordialmente como un discurso, no es la que efectivamente se lleva a cabo en los materiales didácticos que con el nombre de *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2010b; 2010c) y *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2010a), son repartidos en la red pública estadual.

En estos materiales, la mayor parte de las veces el texto literario aparece como forma de ilustrar los temas que pauta la enseñanza

de lengua portuguesa<sup>5</sup> y, en los pocos momentos en que la reflexión se concentra sobre la literatura, vemos un tipo de formulación que poco tiene de discursiva y que antes que considerar al profesor como constructor de una alternativa pedagógica lo reduce al papel de mero aplicador de la organización propuesta.

Como la anécdota que ha disparado estas reflexiones está ligada de alguna manera al romanticismo, quisiera repasar la forma en que este momento es aludido en los materiales en cuestión. Bajo el título de “O passado se faz presente” el romanticismo es tratado en los cuadernos correspondientes al segundo año de la enseñanza media. Se trata de un privilegio, ya que es una de las contadas veces en que se pretende abordar la literatura en su dimensión histórica. Luego de algunos ejercicios en torno a Álvares de Azevedo a los que luego haremos referencia, el *Caderno do Aluno. Língua Portuguesa. Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010a), propone una “Lição de casa” que resume de forma paradigmática lo que planteaba en el párrafo anterior. En esta tarea se pide que el alumno complete un cuadro que tiene por título “O Romantismo brasileiro proclama a liberdade de criação e de expressão” (SÃO PAULO, 2010a, p. 7). La tabla está compuesta de cuatro columnas (“Gerações”, “Nomes”, “Principais poetas” y “Principais temas”) y tres hileras (“Primeira geração. Nacionalista ou indigenista”, “Segunda geração. Ultrarromântica ou Mal do Século” y “Terceira geração. Condoreira ou social”). En la parte inferior de la página se ofrecen algunos versos de diferentes poemas de autores brasileños y portugueses (“Canção de exílio” de Gonçalves Dias, “A canção do africano” de Castro Alves, “A noiva do sepulcro” de Alexandre Herculano, “Juca Pirama” de Gonçalves Dias, “Lembrança de morrer” de Álvares de Azevedo). La consigna

5

Así por ejemplo, las preguntas que el *Caderno do Professor. Língua Portuguesa. Primeira série, Volume 1* (SÃO PAULO, 2010b) sugiere presentarles a los alumnos sobre el primer texto literario que leerán, un poema que lleva por título “É fácil trocar as palavras” de Fernando Pessoa, no se refieren a este texto sino que se dirigen al tema objeto de la “situação de aprendizagem” en cuestión, la comunicación (SÃO PAULO, 2010b, p. 12). El poema es colocado de esta manera como mero soporte del tema, no es analizado, y la única actividad que se presenta sobre el mismo es una consigna que pide consultar el diccionario para ver cuál sentido del vocablo *palavra* “se encaixa melhor no texto de Fernando Pessoa” (p. 12). Se obtura así toda posibilidad de pensar que los sentidos de ese vocablo en el poema serán constituidos de forma única y singular a partir de la experiencia de su lectura.

de la tarea pide relacionar los versos con las alternativas dadas en la tabla, es decir el alumno debe encajar el nombre de cada poeta en cada generación y especificar los “principales temas” a partir de los datos que, se supone, aportarían los fragmentos de los textos.

Como ya lo hemos anticipado, en “Reflexões a respeito de um manual” Barthes describe la versión escolar de la historiografía literaria positivista como una gramática compuesta por ciertos “monemas da língua metalingüística (...)”: os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos” (BARTHES, 1988, p.54). De acuerdo a esta gramática, que interviene fuertemente en el ejercicio arriba descripto, todo el error de mi alumna consistiría en haber atribuido el texto a un monema incorrecto (el espiritismo). Un error que, de todas maneras, no subvierte aquello que se le ha enseñado desde siempre: la literatura (en el aula) es un ejercicio tipológico.

Quizás sería útil aquí permitirnos una ligera digresión e imaginar las posibilidades que abriría la perspectiva que el mencionado *Currículo* declara pero no concreta, y que pasaría por el acento en la consideración de la literatura a partir de lo lingüístico. De acuerdo a Tzvetan Todorov (2007) se trataría de una opción igualmente reductora, al menos tal como la misma habría sido implementada en la enseñanza de la literatura en la escuela media francesa, que habría pasado de la historiografía tradicional, tal como la reseñaba Barthes a fines de los sesenta, a una perspectiva en que, como Todorov lee en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación francés, se privilegiarían, entre otros conceptos, “as ‘noções de gênero e registro’ e (...) as ‘situações de enunciação’” (TODOROV, 2007, p. 26). De seguir su disfórica lectura, la instrumentalización de esta propuesta en la escuela media francesa habría acarreado el predominio del repertorio analítico por sobre la obra, que quedaría reducida, a su entender, al mero papel de soporte de las nociones teóricas. Como si al leer la “Introducción” del *Facundo* nos preocupáramos tan sólo en la forma en que allí se construye la invocatio (la invocatio Facundi) sin mayores indagaciones ideológicas y estéticas. Podríamos pensar aquí que la crítica de Todorov —quien realiza estas demolidoras ob-

servaciones mientras intenta auxiliar a sus hijos en la tarea escolar de literatura— es reductora; menos una crítica que un autobiográfico acto de evaluación de su propia contribución intelectual a la cuestión, y que una postura honestamente discursiva supondría, para nuestro caso en particular, un ambicioso proyecto: establecer aquello que sería el discurso espiritista en la proto-Argentina del siglo XIX, algo que parece exceder, con todo, el actual estado de la escuela media, en estructura y objetivos, demasiado alejada de las posibilidades investigativas.

Volviendo al aquí y al ahora, la tendencia a la imposición de sentidos determinados por sobre la apertura a la lectura, es aún más notoria en el ejercicio que antecede al que acabamos de reseñar. Como primer ítem de la referida “Ligão de Casa”, se presenta un texto con algunas explicaciones histórico-literarias sobre el romanticismo brasileño que el alumno deberá completar como si se tratase de uno de aquellos ejercicios de *fill in the blanks* de la enseñanza de lenguas tradicional. El texto es el siguiente:

O Romantismo é o movimento literário que domina a Europa e, por extensão de influências, o Brasil durante o final do século XVIII e por boa parte do século XIX. Por questões teóricas, consideramos que o Romantismo, no Brasil, começa em \_\_\_\_\_ (con a publicação de \_\_\_\_\_, obra escrita por \_\_\_\_\_) e termina em \_\_\_\_\_ (com a publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, obra escrita por \_\_\_\_\_). (SÃO PAULO, 2010a, p. 6).

No me detendré aquí en lo que tal párrafo tendría de discutible, en su férrea fe en las influencias, en su pretensión de tajante datación o en la forma en que enuncia lo teórico como un más allá inalcanzable (¿cuáles son, me pregunto, las cuestiones teóricas del parco y terrible sintagma “Por cuestiones teóricas?”). Quisiera tan sólo mostrar como este dispositivo de reproducción de interpretaciones ya hechas, esta suerte de *ready-made* hermenéutico, apresa tanto al alumno como al docente en la misma voluntad de repetición. En

el *Caderno do Professor, Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010a) encontramos, de esta manera, el mismo texto, claro que por tratarse del cuaderno del docente, los guiones en blanco, a fines de la corrección o del dictado, aparecen completados con las respuestas que se suponen acertadas (SÃO PAULO, 2010c, p. 13-14).

De acuerdo a Ginzburg (2013), el perfil tecnocrático que, a nuestro entender, transluce en estos ejercicios, no sería casual. La objetividad acrítica constituiría uno de los límites impuestos por la última dictadura brasileña al área de las humanidades. Esta restricción, lejos de ser rebatida durante la democracia, encontraría más bien un lugar de confirmación en la lógica mercantilista alentada por la conversión de la escuela media en un gran cursillo preparatorio para el examen de ingreso a la universidad. Y por cierto, algunos laterales atisbos que aparecen en los Cuadernos en el sentido de trabajar a partir de la materialidad de los textos literarios, se sacrifican rápidamente en aras de la sujeción a las consignas de aquel examen, convertido así en exclusivo y omnisciente rector de la labor interpretativa<sup>6</sup>. Como signo claro de estas restricciones del sentido, que hacen a la pretensión de disciplinar las derivas y posiciones siempre imprevisibles que puede llegar a generar el trabajo de lectura, valga la tabla que aparece en el *Caderno do Professor, Língua Portuguesa Primeira série, Volume 1* (SÃO PAULO, 2010b). Con el objetivo de parametrizar la lectura del poema “A palavra mágica” de Carlos Drummond de Andrade, otro de los textos convocados para ilustrar el tópico sobre comunicación, se ofrece un cuadro a dos columnas. El título de la primera columna reza “Professor diz”, el de la segunda “Ações realizadas”. Las hileras

6 Todavía en lo que respecta al romanticismo, en *Caderno do Professor, Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010c), y antes de la lectura de un fragmento de Noite na taverna de Álvares de Azevedo, encontramos la siguiente propuesta: “Para a compreensão do aprendizado que deixamos, isto é, como se lê o texto do século XIX e como se interage com ele, realizaremos uma série de exercícios. Acreditamos que essas atividades possibilitarão o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos resolvam, adequadamente, as questões da Unesp” (SÃO PAULO, 2010c, p. 12). Y de hecho, luego de la transcripción del fragmento narrativo, se brinda la siguiente máxima: “Não antecipe as questões do vestibular ao aluno, mas tenha-as no seu próprio horizonte mental para conduzir as suas atividades e questionamentos” (p. 12). A continuación el Cuaderno lista las dos preguntas del vestibular de la UNESP (“1. O que significa dizer que o homem é ‘a escuma que ferve hoje na torrente e amanhã desmaia’? 2. Qual o conceito de ‘velho’ presente no texto?”) que han regido completamente la lectura del texto de Álvares de Azevedo.

que atraviesan esas columnas introducen, como si tratara de un guión teatral, las frases literales que el profesor deberá repetir: “A seguir vamos ler um poema do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Intitula-se ‘A palavra mágica’” (SÃO PAULO, 2010b, p. 13) leemos en el primer recuadro, directamente enunciado, como los otros, en primera persona. A su lado, se van enumerando, en paralelo con la *fala pronta* del profesor, las acciones a ser realizadas.

Constituido o generado por el propio sistema que lo sanciona, el tipo de “error” aquí señalado no deja de ser un milagro, un dejo de realidad capaz de atravesar los dispositivos que intentan disciplinar y restringir el sentido. Si en la anécdota que sirvió para pretextar estas reflexiones planteaba qué responder ante su emergencia, podríamos pensar ahora qué o cómo responde la universidad sino al error, sí a la coerción que significa la instrumentalización de la enseñanza de la literatura y, puntualmente, a la instrumentalización de la enseñanza de literatura extranjera. Pregunta demasiado vasta y compleja, que prefiero acotar al Estado de São Paulo, en el que una gran parte de los profesores de Letras con habilitación en español se han formado en instituciones de enseñanza superior particulares con cursos de tres años de extensión (y no de cinco, como en la enseñanza superior pública). Esta red de instituciones particulares, fruto de la política privatista en el sector educativo de la segunda mitad de los años 90, se encuentra, con diferentes matices, fuertemente regida en sus fines y organización por criterios mercadológicos, tal como lo advierte el Director de la Facultad de Educación de la USP, Luis Freitas, en “Agenda dos reformadores empresariais” (2012) y, de una forma más integral e histórica, capaz de registrar la permeabilidad difusa de esta lógica aún en la universidad pública, Idelber Avelar en “A dissolução da universidade em a universalidade do mercado” (AVELAR, 2003, p. 95). A partir de esta reflexión, y en lo que atañe a nuestro ámbito, podríamos afirmar que esta tendencia que busca ajustar los saberes universitarios de forma inmediata a las circunstanciales demandas del mercado de trabajo, parece alentar una enseñanza instrumental u operativa de la lengua extranjera y, por arrastre ideológico y aún

por consecuencia de ese tipo de perspectiva, a un recorte en tiempo y complejidad de la enseñanza de la literatura extranjera. Menos que resignificar el recuerdo de infancia o escolar de la literatura en lo que ella conservaría de dispositivo positivista, más bien (a juzgar por algunos programas universitarios) se lo confirma<sup>7</sup>.

Es de esperar que el fortalecimiento de lo público concretizado con la creación de diversas universidades federales pueda ayudar a revertir la situación, es decir que se puedan generar ámbitos de formación de profesores capaces de proponer y organizar sus propios proyectos didácticos, licenciaturas que no conciban al profesor como un mero aplicador de contenidos<sup>8</sup>. Con todo, este cambio no será posible sin un debate sobre los lugares y funciones atribuidos a la literatura extranjera en esas instituciones. En un excelente estudio sobre los imaginarios literarios y lingüísticos de los propios estudiantes de Español en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Andrade (2013) concluye que el posible lugar asignado por los estudiantes a la literatura extranjera no sería otro que el de un “recurso de estabilización de la diferencia” (ANDREADE, 2013, p. 49). Por

7 Así, em um programa de literatura hispano americana de uma instituição pertencente ao maior grupo privado de educação de Brasil, Antanguera Educacional S.A., los contenidos –compañados em un semestre– se limitan a una “Apresentação dos textos mais representativos da Literatura Hispano-americana abrangendo desde o período da independência nas colônias espanholas até os dias de hoje”, es decir la enseñanza se reduce a una confirmación canónica de un corpus establecido sin diálogo con la investigación y organizado a través de los viejos monemas de una historiografía incuestionada (el contenido programático se organiza aquí por “escuelas”: “romantismo, realismo, modernismo, vanguardas, boom latino-americano, literatura actual”). En esta perspectiva instrumental se rehúyese a la selección/organización del material en base a problemas específicos, promovién dose la repetición de pre-construidos y entidades ya naturalizadas.

8 En este sentido resulta esencial toda la discusión sobre la estructura de las licenciaturas en las universidades públicas. En el caso puntual de la Habilitación en Español de la Carrera de Letras de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la Universidade de São Paulo (FFLCH/USP)*, se ha propuesto una licenciatura que integra a las disciplinas del *Bacharelado*. Además de esa base, el alumno realiza disciplinas pedagógicas en la *Faculdade de Educação*, y dos disciplinas específicas en la Carrera de Letras. Una de esas disciplinas, “Licenciaturas hispánicas: processos históricos e perspectivas textuais y sus preferencias teóricas. En la segunda de contenidos estudiados durante el *Bacharelado* para que los estudiantes posean una oportunidad de conceptualizar su abanico de posibilidades textuales y sus preferencias teóricas. En la segunda disciplina, “Atividades de estágio”, los estudiantes construyen programas alternativos para diferentes instituciones de formación de profesores, o elaboran propuestas de enseñanza de literaturas en español en perspectiva comparada con los posibles tópicos de literatura brasileña tratados en la escuela media. Para este fin indagán problemáticas historiográficas, de formación de canon, de organización de los materiales y de formalización de objetivos, entre otras. Como puede verse, la concepción de formación de profesores está totalmente ligada a la no separación entre docencia e investigación.

cierto, en muchos programas de literatura extranjera “lo cultural” suele constituirse en una suerte de prótesis capaz de conjurar “faltas” como la de mi alumna. La prótesis habilita injertos disciplinares y presupone sospechosas continuidades. En S/Z, Barthes (1980) concibe lo cultural como una suerte de código de referencia a partir del cual podrían remitirse ciertos envíos del discurso literario a un saber colectivo. Nunca, prescribe el crítico, debería irse “até o ponto de construir –o reconstruir– a cultura que articulam” (BARTHES, 1980, p. 23), una presunción, podríamos pensar, más bien imposible tanto en virtud del carácter no directamente inmediato de lo cultural como de la potencias de lo literario en relación a las posibilidades de representar completamente esa dimensión. Investigar la literatura por la cultura (y viceversa) forma parte, sabemos, de un debate ya consagrado pero, en ciertos programas universitarios, siquiera estemos llegando a esa instancia. En ellos “lo cultural” se trata, más bien, de una táctica de retención y fijación del sentido en vista de la conversión de la literatura extranjera en un objeto disciplinar confortable que reduzca, sobre todo, los “riesgos” de la interpretación y el movimiento, siempre errático, de los sentidos.

Final de efecto, o más bien un final que podría demostrar como la lectura desafía la literatura en su aspecto institucional. El 28 de diciembre del 2012, el suplemento cultural de la Folha de São Paulo, reseñó la apertura en París de una exposición titulada “Entrée des Médiuns – Spiritisme et Art d’Hugo à Breton”. Según se informaba en esta reseña, nada menos que Víctor Hugo (1802-1885) habría realizado entre 1853 y 1855, es decir mientras estaba exiliado en la isla de Jersey por motivos políticos, innumerables sesiones de *mesa falante* con el fin de comunicarse con espíritus, tanto familiares (por ejemplo con su hija Leopoldina, quien se había ahogado en el Sena a los 19 años) como con espíritus de grandes escritores del pasado, Shakespeare y Dante entre otros. Leyendo el diario en el sofá de mi sala (donde cada cual es señor de sí mismo, “como el rey de sus alcabalas” diría Cervantes en su prólogo al Quijote), recordé el “error” de mi alumna y pensé: si Víctor Hugo –figura central del

romanticismo— sí, ¿por qué no Sarmiento, que además lo cita en tantas ocasiones? Al fin de cuentas, si en mi gramática (asentada sobre los conceptos de obra y de proceso) la intervención constituía un error, no sería así si hubiéramos trabajado con otros fundamentos. Para volver al S/Z de Barthes, sería aceptable, por ejemplo, afirmar la dinámica de cierto código espiritista, en el sentido amplio de la invocación a un espectro, en la “Introducción” considerada en tanto *lexia*, al *Facundo* en tanto texto. “Além de incommum”—afirmaba el cronista al cerrar nota—“a exposição é audaciosa por abordar temas e crenças que sempre são tratados com muita discricção na França —pátria de Voltaire, mas também de Allan Kardec?” (ALCINO, 2012, p. 5). Un remate que, para hacer eco a la pedagogía de Joseph Jacotot releída por Rancière (2010), nos confirmaría que “Por todas partes hay puntos de partida” y que “Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento lo que ven con lo que han visto y dicho, hecho y soñado. No hay forma privilegiada, ni tampoco punto de partida privilegiado” (RANCIÈRE, 2010, cvVBA, p. 23). Y esto, a pesar de Sarmiento y la barbarie.

## A PROPÓSITO DOS ENSINANTES E DO ENSINO DA LÍNGUA: UNIFORMIZAR OS DISCURSOS E GARANTIR O CONTROLE

João Wanderley Geraldi

As políticas linguísticas brasileiras se expressam de diferentes formas e em diferentes instrumentos. Se, no período colonial, a política linguística do gabinete do Marquês de Pombal foi incisiva, proibindo o uso das línguas gerais em meados do Século XVIII (a língua geral da costa brasileira, de base tupi, e a língua do Grão-Pará, o tupinambá, posteriormente modificado) e se, durante a II Guerra Mundial, o governo de Getúlio Vargas proibiu expressamente o uso do alemão e do italiano entre imigrantes e seus descendentes, atualmente o poder não se exerce draconianamente. Na constituição em vigor, define-se a língua oficial do país (a língua portuguesa), mas também estão assegurados os direitos das minorias linguísticas: os indígenas têm direito constitucional ao uso de suas próprias línguas, inclusive no ambiente escolar (art. 210, parágrafo 2º da CF) (BRASIL, 1988).

Ao admitir a diversidade linguística, o princípio constitucional remete a diferentes línguas e não a variações no interior destas línguas. Quando se trata de uma língua estrangeira, falada por imigrantes e descendentes, admitem-se os diferentes dialetos (por exemplo, a região de colonização italiana fala vênето, florentino, bergamasco, napolitano etc.). E, no entanto, no interior da língua oficial, a língua portuguesa, que a questão se torna mais complexa. Até meados dos anos 1980, as variações sempre foram tratadas como erros, pura e