

Historia literaria y pedagogía de la literatura

Roberto Retamoso

Como ha sido señalado reiteradamente, la pedagogía de la literatura contemporánea ha sido “modelada” por la historia literaria. Con esto queremos decir que ha sido esta disciplina singular, nacida en la época de la constitución y emergencia del historicismo europeo, la que proveyó de sus principios y categorías teóricas y metodológicas a la pedagogía de la literatura desde fines del siglo XIX. Por ello, para poder analizar puntualmente las formas de esa incidencia epistemológica y metodológica, es necesario previamente caracterizar los rasgos distintivos de la historia literaria en tanto que disciplina.

En tal sentido, puede decirse que tanto el Idealismo como el Romanticismo —fundamentalmente en sus manifestaciones de origen germánico— fueron las tendencias filosóficas y culturales que sentaron las bases para el surgimiento del pensamiento *historicista*. Pensamiento que, así como por una parte introduce la *conciencia de la historicidad* del conjunto de las relaciones, experiencias y realizaciones de los seres humanos, por otra parte discrimina el orden de la historia general o universal respecto del orden de las historias nacionales. En ese plano, las historias nacionales se conciben como el proceso de afirmación de determinadas *identidades nacionales*, que se articulan a partir de una *lengua nacional* y se organizan jurídica y políticamente en un *estado nacional*. Desde esa perspectiva, la literatura se concibe como el conjunto de las manifestaciones que *expresan* o *representan* dicho proceso, nutriéndose de esa lengua materna para emerger como el discurso que encarna, de manera emblemática, la sustancia misma de la nacionalidad.

Podría decirse, de manera sucinta, que semejante concepción de la literatura es la que caracteriza sobre todo al Romanticismo en

sus distintas vertientes. No obstante ello, el punto de vista historicista habría de persistir a lo largo del siglo XIX, imponiéndose asimismo en el campo de las investigaciones y de la filosofía llamadas "positivistas". Así, estas investigaciones aunaban la perspectiva histórica con el saber naturalista, sosteniendo un determinismo que intentaba explicar a la literatura a partir de diversas *determinaciones externas*, como *la raza, el medio o el momento histórico*, tal como lo formulara Hipólito Taine.

De ese modo, el siglo XIX europeo aparece como el ámbito específico donde se desarrollan las diversas manifestaciones del historicismo filosófico, político y literario. Manifestaciones que suponen, además, un conjunto de supuestos operantes en el modo de concebir la naturaleza de los acontecimientos o fenómenos estudiados, dado que el historicismo se estructura sobre una serie de criterios y enfoques que actúan como verdaderos articuladores de su discurso. Así, la dimensión histórica de los fenómenos estudiados se piensa generalmente como una suerte de desenvolvimiento lineal y sucesivo de los mismos, según una lógica de tipo genético y causal que afirma la primacía de lo que se revela como el origen de ese desenvolvimiento. Junto con ello, a la literatura se le asigna generalmente el rol de *representar y expresar* al conjunto de los factores que constituyen la esencia de tales procesos de desarrollo histórico, como pueden ser los factores geográficos, temporales, etnológicos y lingüísticos.

Tales criterios y supuestos operantes en las concepciones historicistas son los que nutrieron a la Historia Literaria en tanto que disciplina autónoma. Desde sus orígenes, la Historia Literaria se propone estudiar a la literatura como la manifestación privilegiada del desenvolvimiento histórico de las diversas nacionalidades, y por ello la concibe como un objeto de naturaleza eminentemente histórica. Pero además, al compartir la visión expresiva y representativa de la literatura, le asigna el papel de símbolo o de signo de una exterioridad que la constituye en la misma medida en que la trasciende. Por esa vía, naturalmente, la literatura termina subordinándose en su configuración y en su funcionamiento respecto de la "realidad" histórica que —se cree— le confiere tanto su significación y su sentido como su valor estético e ideológico.

Si éstos son los supuestos sobre los que opera la Historia Lite-

ria, es porque además se apropia de un conjunto de nociones y categorías de procedencia filosófica, poética y estética con las que tramará su peculiar discurso. Así, se destacan como categorías fundamentales de la Historia Literaria las tradicionales categorías de Autor, Generación, Obra, Género, Escuela, Movimiento o Período Histórico. Con ellas pretenden establecerse las diversas *unidades* del sistema analítico e interpretativo propio de la disciplina, que se articulan según una lógica de cuño aristotélico. De ese modo, las menores unidades de reconocimiento y análisis como *la novela, el poema o el cuento* son integradas en ciertas categorías englobantes como *la obra* e incluso *el género*, para arribar al nivel mayor de unidad —*la literatura*— a través de sus especificaciones temporoespaciales: *lo regional, lo nacional, lo universal*. Al autor —*demiurgo, genio o médium* según los casos— le corresponde el papel de *creador* en el proceso genético del fenómeno literario, papel que también puede ser subsumido en categorías englobantes como las de generación, escuela o movimiento.

En consecuencia, en la Historia Literaria como disciplina se reconoce un sistema de categorías que se articulan según una lógica que privilegia las relaciones *de identidad*. Esa lógica permite agrupar los objetos estudiados mediante procedimientos de inclusión y exclusión, según parámetros que tienden a integrar, en categorías más o menos generalizantes, series o conjuntos de textos que *se identifican* desde medidas y valores *impuestos exteriormente* sobre dicho conjunto textual.

Cuando a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX las escuelas de Occidente adoptan la perspectiva de la Historia Literaria como perspectiva pedagógica hegemónica en la enseñanza de la literatura, generan tanto un conjunto de prácticas discursivas diferenciadas cuanto un conjunto de efectos significantes de importancia estratégica en el ámbito de la actividad escolar.

Porque al adoptar esa perspectiva, por un lado introducen un discurso específico que *media* la relación de conocimiento y aprendizaje de los alumnos respecto de la literatura, y por otro generan como efecto una relación de distanciamiento e incluso de "alienación" respecto del objeto de estudio. Por consiguiente, la constitución de semejante dispositivo de saber no podía dejar de suscitar la consideración problemática de sus mecanismos y de sus alcan-

es, consideración que encontramos en algunos trabajos relevantes que habremos de comentar seguidamente.

a) La Historia Literaria en la escuela o la constitución de un metalenguaje

En su artículo "Reflexiones sobre un manual"¹, Roland Barthes define a la Historia Literaria como una "lengua metaliteraria" cuyos objetos serían diversos "monemas" o unidades mínimas de significación. Tales objetos serían, según Barthes, los autores, las escuelas, los movimientos, los géneros y los siglos. Sobre estos nombres, un número limitado de rasgos o predicados vienen a combinarse.

Así, la lengua "metaliteraria" o el metalenguaje de la Historia Literaria supone además una combinatoria que constituye una verdadera "gramática", la que produce una serie de "individuaciones estereotipadas" que pueden repetirse en cualquier circunstancia. De ese modo, la "frialidad retórica" puede oponerse a la "sensibilidad", del mismo modo que "las fuentes" a la "originalidad", y así siguiendo. Se trata, en consecuencia, de una "estructura elemental", conformada a partir de un repertorio básico de unidades mínimas cuya combinatoria ofrece, no obstante ello, múltiples posibilidades.

Obviamente, uno de los efectos que produce el uso de ese metalenguaje es el del relevo de la literatura por su sucedáneo escolar, el manual de historia literaria. Pero además, Barthes señala que la historia literaria se constituye necesariamente sobre la base de un conjunto de censuras: la de las clases sociales, la de la sexualidad, la del propio concepto de literatura, la de los diversos lenguajes sociales. Si las dos primeras han sido señaladas reiteradamente desde las diversas perspectivas críticas que han denunciado su existencia, las dos restantes, por el contrario, requieren de una especificación mayor. Respecto de la censura del propio concepto de literatura —que, en tanto que elisión, se vuelve altamente significativa— señala Barthes que "jamás está definido en cuanto concepto, ya que la literatura en esas historias es en el fondo un objeto

¹. Cfr. Barthes, Roland: «Reflexiones sobre un manual», en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.

que se da por supuesto (el subrayado es nuestro)". En cuanto a la censura de los lenguajes, se trata, según Barthes, "de una censura manifiesta que los manuales hacen sufrir a los estados de la lengua alejados de la norma clásica". Esta censura lingüística remite a lo que Barthes denomina el "clásico-centrismo", o ideal clásico de lengua, que se sostiene no sólo en parámetros estrictamente gramaticales sino también políticos e ideológicos (el ideal clásico de la lengua francesa es el de la lengua "monárquica"). Semejante ideal impregna los manuales de historia literaria, y establece identificaciones constantes entre las grandes figuras de la historia francesa y su literatura nacional.

En consecuencia, lo que caracteriza a la Historia Literaria escolar, según Barthes, es su condición de metalenguaje y su función de relevo respecto de la propia literatura. Se trata, así, del dibujo de una escena donde la literatura es evacuada por una gramática empobrecedora, que produce solamente estereotipos y simplificaciones banales. Lo cual parece sugerir, además, que la enseñanza escolar de la literatura no puede trascender el plano trivial de los lugares comunes.

b) Las mutaciones retóricas de la enseñanza de la literatura

Gerard Genette, a su vez, analizó, en su artículo "Retórica y enseñanza"², las mutaciones retóricas que sufrió la enseñanza de la literatura a partir de la introducción de la Historia Literaria como perspectiva hegemónica en la enseñanza escolar. Partiendo de la tesis de que la enseñanza es una "realidad histórica" que nunca es transparente ni pasiva dado que las estructuras del saber y de la enseñanza jamás coinciden plenamente, Genette observa que la retórica y su destino ilustran esta cuestión. Porque si bien la retórica desapareció oficialmente del cuadro del saber vigente en las instituciones educativas contemporáneas, que sustituyeron su perspectiva por la de una *enseñanza historicista*, no ha dejado de provocar efectos en la enseñanza actual. Así, su presunta muerte no es más que un relevo o una *mutación*, o ambas cosas a la vez.

². Cfr. Genette, Gérard: «Retórica y enseñanza», en *Literatura y educación* (compilado por Gustavo Bombini), Buenos Aires, Cedral, 1992.

Para Genette, en consecuencia, se trata de preguntar en qué se transformó la retórica en la enseñanza actual, o por qué fue reemplazada. Para poder responder a estos interrogantes, propone en primera instancia una caracterización de la enseñanza retórica en la educación decimonónica, y en segunda instancia un análisis de las transformaciones que se operaron en ella, para generar las formas actuales de enseñanza de la literatura.

b.1) La enseñanza decimonónica de la literatura

Según el autor, la enseñanza literaria en el S.XIX es una enseñanza retórica explícita y declarada. Por ello, a los alumnos se les enseñan figuras y narraciones codificadas retóricamente.

Junto con ello, hay una coincidencia entre lo descriptivo y lo normativo. El estudio de la literatura se prolonga naturalmente en el acto de escribir. Así, los grandes textos de la literatura clásica no son sólo objeto de estudio sino además *modelos a imitar*.

Finalmente, esta enseñanza ponía el acento en *lo estilístico*. El énfasis de la enseñanza estaba puesto en el registro de *la elocutio*.

b.2) La enseñanza contemporánea de la literatura

Respecto de la enseñanza actual, Genette señala que se verifica una *triple mutación* en relación con el status que cobra en ella la retórica:

1) A nivel de su posición ideológica: mientras que la antigua retórica era *explícita*, la retórica actual es *implícita*. En la actualidad no se habla, o se habla peyorativamente, de retórica.

2) A nivel de su posición semiológica: consiste en la separación absoluta entre lo descriptivo y lo normativo. Ahora se considera que los alumnos aprenden a escribir en los primeros ciclos de la enseñanza, y la escritura deja de ser objeto de aprendizaje en la escuela media. Así, se produce una separación "novedosa" entre el objeto de estudio y el discurso que lo toma por objeto, un hiato que separa al texto del "metatexto". *El discurso explicativo es el discurso histórico, que tiene en el comentario de textos su técnica privilegiada*. Por ello, la escritura que se practica (según la normativa establecida) es la del comentario. La consecuencia de ello es que se pasa a un nivel segundo, metadiscursivo, que tiene a la

literatura por objeto.

La forma que toma esta práctica es la de la *disertación*, y la de su vertiente oral, *la lección*. Puede decirse que la retórica escolar actual es una retórica de la disertación.

3) A nivel de su posición propiamente retórica: se trata ahora de una retórica de la dispositio. Dado que el objeto de estudio tiende a especificarse más, se trata menos de una actividad de "invención" de los contenidos de los trabajos que de *adaptación* de los materiales establecidos en el tema a una determinada organización discursiva. En cuanto a la elocución, su campo se halla también restringido dado que se trata de escribir textos que ofrecen pocas variantes de tipo estilístico.

Esto se observa en dos aspectos: a) el único ejercicio anexo a la disertación es el ejercicio de plan: sobre un tema dado, se debe señalar el plan de la disertación sin entrar en detalles; b) el comentario de textos bajo la forma de la disertación es un comentario *compuesto*, que abandona su coincidencia sintagmática con el texto estudiado para adoptar una construcción autónoma. La disertación supone partes (inicio, desarrollo, conclusión) que muchas veces se articulan según relaciones dialécticas.

La disertación supone un desplazamiento del plan retórico del plano del "sujeto" al plano del "predicado" en relación con lo que plantea el plan lógico de la disertación. El estilo, a su vez, se reduce a una especie de "grado cero de la escritura".

Así, la retórica decimonónica suponía tanto una función poética (producir literatura) como una función crítica (estudiar literatura). Actualmente supone solamente una función crítica, pero es la propia literatura la que conjuga función crítica con función poética.

A modo de síntesis conclusiva, podemos decir que el trabajo de Genette gira en torno a la misma problemática que suponía el trabajo de Barthes, pero difiere en la perspectiva desde la que dicha problemática se aborda. Porque el punto de vista adoptado por Genette es el de las mutaciones de la retórica en el campo de la enseñanza escolar de la literatura, para analizar el sentido y el alcance de tales mutaciones. No obstante ello, tales mutaciones son indisociables respecto de la presencia de la Historia Literaria en el discurso escolar, y por ello los efectos señalados —separa-

ción entre lo descriptivo y lo normativo, entre el texto literario y los “metatextos”, abandono de la retórica de la “elocutio” por una retórica de la “dispositio”— son solidarios respecto de los efectos denunciados por Barthes en el análisis de la “metalengua” característica de la Historia Literaria escolar.

c) La crítica a la visión documental de la Historia Literaria

Remo Ceserani es otro autor que reflexionó acerca del papel que juega la Historia Literaria en la enseñanza escolar de la literatura. En su artículo “Cómo enseñar literatura”³, plantea que “Si se rechaza la costumbre de considerar a los textos literarios casi sólo como documento y testimonio del contexto histórico, y se descarta también la hipótesis de que su uso deba servir sobre todo para enseñar la lengua y para refinar y diferenciar las capacidades lingüísticas, es necesario entonces poder individualizar, con mayor precisión de lo que hasta ahora se ha hecho, qué tipos de información pueden transmitir los textos literarios (mejor que otros textos); qué habilidades (de lectura, comprensión y también trabajo individual) concurren a desarrollar; si, en alguna medida, responden a las necesidades psíquicas profundas del adolescente y la formación global de base.”

Es fácil advertir, en el párrafo citado, que Ceserani se opone a la visión “documental” o “testimonial” de la literatura, y que afirma, por el contrario, una concepción que propugna la dimensión —y el valor— de “imaginario” que la literatura supone. Su crítica a la visión “documental” se centra en las distintas vertientes de la enseñanza tradicional, marcada tanto por el modelo de la enseñanza “humanista” como por el de la enseñanza “historicista”, que en muchos casos, según el autor, aparecen combinados. Así, la enseñanza “historicista” reconoce en Italia su antecedente mayor en la “Historia de la Literatura Italiana” de De Sanctis, primer manual de historia literaria italiano donde la literatura “se usó como soporte de una reconstrucción absolutamente ideológica de la historia nacional”. Ese modelo historicista fue agregando, según Ceserani, nuevas líneas interpretativas a la reconstrucción del pasado litera-

³. Cfr. Ceserani, Remo: «Cómo enseñar literatura», en *Literatura y educación*; op.cit.

rio italiano. Una de esas líneas considera a la literatura como “expresión de los grandes movimientos de ideas del pasado”. Pero, afirma el autor, “la conexión entre este tipo de investigaciones historiográficas y la interpretación de las obras literarias y de sus estructuras temáticas y formales, especialmente cuando se lleva a cabo rígida y mecánicamente, es discutible y no tiene sostenes teóricos convincentes”. Otra línea investigativa, también perfectamente legítima en su ámbito de investigación “pero que tiene efectos deformantes en el estudio de las obras más específicamente literarias”, considera a la literatura como un lugar de revelación de otra vicisitud: “la historia de los intelectuales”, de sus modos de agregación, de sus choques con el poder, de sus relaciones con las clases sociales, de su mayor o menor capacidad de crearse zonas de expresión, conquistadas autónomamente o contratadas con las instituciones. Esta línea “reduce la historia de la literatura a la historia de los intelectuales”, y la literatura deviene en “canal omnicomprendivo de transmisión de las ideologías”.

Si el historicismo propugna una visión “documentalista” de la literatura, que ignora la especificidad de su lenguaje, para Ceserani se trata, por el contrario, de recuperar esa especificidad, característica de los lenguajes propios del “imaginario” individual y social. Por consiguiente, postula la necesidad de que la escuela se haga cargo de la promoción de las capacidades y competencias que hacen al uso de esa clase de códigos o lenguajes, comprendiendo sus formas indirectas y figurativas de significación. Por otra parte, y en relación con la problemática de su enseñanza, esta manera alternativa de concebir la literatura le permite a Ceserani reformular su abordaje. Por ello, señala que no se debe renunciar al proyecto de hacer que los alumnos “alcancen también la dimensión histórica de los textos”, para lo cual debe recordarse que “la historia literaria es relato”, y que dicho relato puede configurarse según diversos modelos. En función de ello, afirma además que en el plano del trabajo didáctico, “la actitud debería consistir en el rechazo de las narraciones rígidas y preestablecidas”, tendiendo buscar con los alumnos los elementos que posibiliten la construcción grupal de una historia de los textos estudiados. Al mismo tiempo, las diversas historias posibles deben evitar que los textos sean ocultados y capturados por cualquiera de ellas, ya que los textos “de-

ben estar por cierto en el centro de la reconstrucción interpretativa, y es necesario prestar la máxima atención a su estructura semántica y formal”, relacionándolos con los más amplios sistemas de las estructuras lingüísticas y retóricas en su dimensión histórica. Ello permitirá, según el autor, partir de los textos para establecer “una red multiforme de relaciones que inserten los textos en un amplio contexto de otros textos y hechos literarios, sociales, del pensamiento, y sobre todo, que los relacionen con los estratos más densos y profundos de la vida material (los estratos estrechamente conectados con la formación y la estructuración de los lenguajes del imaginario).”

De ese modo, la crítica de Remo Ceserani a los modelos vigentes en la escuela actual no impugna la perspectiva histórica del estudio de la literatura, sino que la resitúa en el marco de una nueva clase de vínculos entre literatura e historia. Porque ahora se trataría de partir de la literatura, de la especificidad de su lenguaje, para indagar los aspectos y las dimensiones que hacen a su devenir histórico, superando de ese modo la concepción “documental” con que tradicionalmente fue tratada por las historias literarias.

Reflexiones en torno al discurso didáctico sobre la literatura: bibliografía comentada

Por Rubén Biselli

El análisis de la bibliografía existente permite detectar diversas formas de caracterización del discurso didáctico sobre la literatura que surgen tanto de diferentes orientaciones teóricas como de diferentes elecciones de objeto de análisis. Nos interesaría detenernos en algunos de los textos que nos parecen más significativos y analizarlos en las dos perspectivas citadas.

Gérard Genette en “Retórica y enseñanza” (1969)

En este texto se intenta caracterizar el discurso de la enseñanza de la literatura en las instituciones escolares que se fue imponiendo a lo largo del siglo XX confrontándolo con el discurso de la enseñanza retórica de los dos siglos anteriores. Ante todo, es interesante rescatar del texto de Genette el gesto teórico-ideológico por el que se justifica la investigación en torno a la enseñanza de la literatura: frente a la idea implícita según la cual “la enseñanza es una práctica que va más allá, un órgano puro de transmisión del saber, desprovisto de significación ideológica” debe ponerse de relieve la “realidad histórica” de la práctica de la enseñanza que “nuestra cultura no sabe o no quiere percibir”, estudiar sus modalidades de conformación histórica y sus implicancias ideológicas. Es en consecuencia una confrontación de tipo histórico con las modalidades de la enseñanza retórica de los siglos anteriores lo que le permitirá a Genette leer la especificidad del discurso escolar sobre la literatura. Puede observarse así cómo la historia literaria monopolizó un estudio de la literatura que se tornó puramente descriptivo, y cómo una “técnica de escritura”, la *disertación*, devino la única herramienta para ejercer y demostrar un saber sobre la literatura obliterando la “función *poética* (en sentido valeriano)” que era parte esencial de la enseñanza retórica y que permitía “producir literatura proponiendo modelos”.