

LA LITERATURA EN LA ESCUELA

GUSTAVO BOMBINI

INTRODUCCIÓN

El lugar de la literatura en el currículum escolar se presenta como una cuestión siempre controvertida. Qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla, son preguntas que continúan siendo hoy preocupaciones acuciantes de maestros, profesores, pedagogos, investigadores y funcionarios educativos.

Estas preocupaciones no son producto de crisis recientes sino que a lo largo de toda la historia de la educación y, más específicamente, de la historia de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, es posible observar la presencia de interesantes polémicas en las que se reconocen posiciones diferenciadas respecto a cuáles son los diversos marcos teóricos lingüístico-literarios que sustentan la enseñanza, cuáles son los conocimientos que, desde los programas, los libros de texto, la formación docente, etc., se proponen como los contenidos que debe conocer el alumno, cuáles son las relaciones posibles entre teorías y prácticas que se plantean, entre otros problemas.¹

1. El campo de la sociogénesis o historia de las disciplinas escolares, se presenta

En una conferencia sobre el tema de la lectura en la escuela que el prestigioso crítico literario y profesor de secundaria Pedro Henríquez Ureña dictó a maestros en el año 1930 en la Universidad Nacional de La Plata, se refirió específicamente a la formación de lectores en la escuela y al lugar de la literatura en esta experiencia de formación. Decía Henríquez Ureña:²

El hábito y el amor por la lectura literaria forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. No es que la cultura haya de ser principalmente literaria; lejos de eso [...]. Pero el hábito de leer difícilmente se adquiere en libros que no sean de literatura.

Es posible que la contundencia de esta afirmación nos parezca hoy ingenua, acaso un poco terminante y, en última instancia, carente de fundamentación. Sin embargo, interesa partir de esta convicción de Henríquez Ureña para volver a preguntarnos sobre el interés de la enseñanza literaria en la educación básica y en la educación de los adolescentes. Existen en la actualidad diferentes diagnósticos, más intuitivos que científicos, que imponen cierto malestar en la práctica cotidiana de maestros y profesores en relación con la pérdida de hábitos de lectura por parte de niños y jóvenes, con la atracción que ejercen otros objetos culturales del campo de la videocultura, la música, la informática entre otros, o con la urgencia de enseñar aquellas habilidades en la cultura escrita que facilitarán la

actualmente como un área de investigación dentro del campo de la historia del currículum y viene mostrando su fertilidad en las posibilidades de comprensión de procesos de formación de los campos disciplinarios escolares, de las distintas tendencias didácticas y las resoluciones reales que se han ido llevando adelante en las distintas prácticas escolares. Aún es necesario realizar investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la lengua. Con respecto a la enseñanza de la literatura, interesan los trabajos de Dussel, Inés: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, y Bombini, Gustavo: *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.

2. Henríquez Ureña, Pedro: "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata e incluida en Gutiérrez Girardot (comp.): *La utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980.

vida del futuro ciudadano. En cualquier caso, la literatura sería considerada una práctica estética elitista, un tipo de discurso suntuario cuya enseñanza no estaría incluida entre las urgencias de las prácticas docentes. Es uno de los objetivos de este trabajo reflexionar acerca del sentido posible de enseñar literatura en la escuela de hoy.

La pregunta por el lugar de la literatura en la escuela podría postularse hoy a partir de dos dimensiones o líneas de indagación: la primera, referida a qué se entiende por literatura en el ámbito de la escuela y, la segunda, relacionada con los modos específicos de su enseñanza y aprendizaje. Nos referiremos, en el primer caso, a la cuestión de la autonomía del objeto literatura en el ámbito escolar y, en el segundo, a los problemas específicos que plantea una didáctica de la literatura.

LA PREGUNTA POR LA AUTONOMÍA

La pregunta por la autonomía de la literatura se presenta como un interrogante central a la hora de pensar en la relación entre escuela y literatura. La literatura —una práctica cultural autónoma— ocupa un lugar tradicionalmente relevante en el currículum escolar y esta relocalización supone diversas maneras de introducirse la literatura en la escuela, variados saberes propuestos como conocimientos escolares sobre la literatura y distintos modos de ser leída.

Por una parte, la literatura puede aparecer sometida a distintos mandatos moralizantes, psicológicos o pedagógicos, que encuentran en la escuela un medio eficaz para su transmisión. Al respecto, María Adelia Díaz Röner ha señalado³ la existencia de lo que denomina "intrusiones" de la psicología y la psicología evolutiva, de la pedagogía y de la ética, a la vez que reclama la autonomización de la práctica literaria frente a estas imposiciones de la cultura escolar que acabarían por desdibujar el objeto en cuestión.

En la escuela secundaria, estos componentes psicológicos y mo-

3. Díaz Röner, María Adelia: *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988. (Hay una nueva edición en Lugar Editorial, Buenos Aires, 2001.)

ralizantes tienen una presencia menor. Más bien, la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano. No es que la escuela primaria, en sus orígenes, no haya cumplido también con su tarea nacionalizadora,⁴ pero en la secundaria esta función aparece más nítidamente marcada a partir del establecimiento de un canon de textos que se leen obligatoriamente y que constituyen el canon⁵ insustituible de la historia de la literatura nacional que conocerán las sucesivas generaciones. De esta manera, el *Martín Fierro* de José Hernández o *Recuerdos de Provincia* o el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento son textos que por su sola mención vienen a promover los valores de lo nacional a través de la literatura.

Algunos antecedentes

Sin embargo, y a favor de una relación de mayor autonomía de la literatura en la escuela, se registran tanto en el nivel primario como en el secundario algunas experiencias y propuestas en las que la literatura se presenta como una práctica de lectura que, antes de ser convertida en un conocimiento a enseñar moralizante o de carácter histórico, impacta en niños y jóvenes como destinatarios de una ex-

4. Sarlo, Beatriz: *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

5. La noción de canon reconoce un debate interesante en el campo de la crítica literaria, que se inicia con la publicación del libro de Harold Bloom, *El canon occidental* (Barcelona, Anagrama, 1996) y que reconoce su productividad cuando se lo reformula como problema pedagógico y didáctico. No se trata de pensar el canon como una rígida estatutaria de autores consagrados en el ámbito de la escuela sino que interesa, a partir de la postulación de la existencia de un "canon literario escolar", reconocer la lógica específica de su funcionamiento, la manera particular en que cada autor, cada texto entran a formar parte o son excluidos del universo de lectura de la escuela. Véase al respecto: Bombini, Gustavo: "Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura", Buenos Aires, *Lectura y vida*, año 17, N° 2, junio de 1996.

También: López, Claudia: "El canon literario escolar o los avatares de toda selección", en *Voces de un campo problemático*, Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

periencia estético-cultural. De esta forma, y en el marco de experiencias que jerarquizan la disposición creadora del niño, es posible recordar, por ejemplo, las visitas que realizaban numerosos escritores y artistas a la Escuela Serena que, en las cercanías de Rosario, dirigía la maestra Olga Cossettini. Juan Ramón Jiménez (quien asistió a una puesta de títeres realizada por niños sobre *Platero y yo*), Gabriela Mistral, Jorge Luis Borges, Victoria Ocampo, Nicolás Guillén, Rafael Alberti, Horacio Butler, Jorge Romero Brest, Javier Villafañe, fueron algunos de los visitantes ilustres que establecieron diversos tipos de intercambios con los alumnos. La experiencia de la Escuela Serena pone el acento en la literatura como un bien estético-cultural autónomo, al que se accede de una manera directa, natural; la escuela no necesita recurrir a mediaciones adaptativas sino que es sólo escenario para la puesta en contacto con la cultura a partir del encuentro entre los propios sujetos, creadores y contempladores.⁶

Por su parte, el maestro Luis Iglesias, quien lleva adelante experiencias en el ámbito de la escuela rural, dedica un espacio significativo a la literatura en la formación de lectores. En el capítulo VII, "Lectura y literatura", de su libro *La escuela rural unitaria*⁷ sostiene la importancia de la existencia de una "biblioteca mayor", en la que habrá libros de texto, manuales, enciclopedias y también "volúmenes y colecciones de cuentos, novelas, poesías y narraciones, generalmente reducidas o adaptadas de la poesía universal". Los libros cumplirán los requisitos de estar bien impresos, de tener abundantes ilustraciones y ser elegidos "entre los que realmente puedan interesar a niños de edad escolar". Otra de las condiciones fundamentales postuladas por Iglesias es "la presencia de un maestro lector, conocedor de la literatura infantil, y mucho mejor aún, de toda la literatura". Asimismo, Iglesias propone la designación de alumnos bibliotecarios, que serán "capaces de saber encender el entusiasmo por los libros en los más pequeños".

El maestro lector como mediador importante que "no debe perder jerarquía cultural" ante el alumno, los alumnos como agentes

6. Bianco, Augusto: *La Escuela Cossettini*, Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 1996.

7. Iglesias, Luis: *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.

intermedios que aconsejan y entusiasman y el requisito de una biblioteca bien dotada están sugiriendo un tipo de relación con el mundo del libro y la lectura que no se limita a una acotada reproducción de algunas lecturas mínimas incluidas, por ejemplo, en un libro de texto, sino que se percibe la escuela como un escenario propicio para un prolífico intercambio de lecturas.

De esta actitud interesada por otorgarle un lugar relevante a la lectura de literatura en la enseñanza y de considerarla como una práctica cultural activa, da cuenta también una experiencia desarrollada en el ámbito de la escuela media, en la Escuela Normal Superior de Córdoba, entre 1942 y 1947. Luz Vieira Méndez y Antonio Sobral fueron los pedagogos que condujeron la experiencia y las profesoras Delia Travadelo y María Luisa Cresta de Leguizamón se destacaron en el área de lengua y literatura. La propuesta partió de una contundente crítica al enciclopedismo y buscó alternativas de lectura de textos literarios en los que los alumnos tuvieran un protagonismo activo. Un ejemplo interesante consistió en "la preparación de una pequeña antología poética" a cargo de los alumnos, quienes se convierten en productores de selecciones para la lectura. Interesa citar la consigna completa y cómo fue recibida por los alumnos:

[...] la preparación de una pequeña antología poética, propuesta de dos maneras: la primera, con la distribución de autores, por lo general modernos y contemporáneos, entre los alumnos del curso, para que cada uno recopilara de ellos las poesías que mejor comprendiera y gustara; la segunda consistió en establecer temas de abundante motivación poética: la tarde, la infancia, la lluvia, la luna, etc., para que se recogieran poesías de diversos autores sobre cada uno de ellos. Estos trabajos, realizados con entusiasmo y cariño —es la palabra—, fueron entregados finamente ilustrados con grabados y acuarelas y completados con prosificaciones o comentarios de los poemas.⁸

Los alumnos, puestos en situación de llevar adelante una producción de tipo editorial, se presentan como otro ejemplo interesante de la relativa autonomía de la literatura en el aula escolar. Mani-

8. Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz *et al.*: *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*, Santa Fe, Castelví, 1943.

pulan textos, toman decisiones acerca de su selección y del interés de su lectura y, en este sentido, desarrollan actividades propias de lectores autónomos; están produciendo una antología pero esta tarea no se subordina a un conocimiento escolar preestablecido sino que su lógica de producción se parece a la que desarrolla un lector profesional. Enrolados en el espiritualismo estetizante, estos educadores confiaron en la creatividad, en la imaginación del adolescente y en formarlo libremente. La lucha era, a su vez, contra el enciclopedismo, contra el historicismo y contra el memorismo.

En la década de 1960 se registran críticas hacia el modelo de la historiografía literaria, que se reiteran a través de diferentes intervenciones, y ya desde esta época se producen interesantes procesos de ampliación de canon de lecturas de la escuela media marcadamente influidos, por un lado, por la lectura en la Universidad de autores como Jorge Luis Borges o Julio Cortázar y, por el otro, por el fenómeno editorial del boom latinoamericano, un fenómeno de lectura extraescolar que va a influir directamente en las prácticas de lectura escolar. Sin necesidad de que se produzca una sanción oficial, de que los nombres de los autores aparezcan en alguna nómina de autores autorizados o recomendados o en algún documento curricular, los libros de texto actualizan sus propuestas de lectura incluyendo capítulos referidos a autores y textos del boom, como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Juan Rulfo, Ernesto Sabato, entre otros. También poetas de la vanguardia de los sesenta, como Nicanor Parra y Ernesto Cardenal, pasan a formar parte de la nómina de autores de manuales y antologías para la escuela media.

Pasado este momento interesante, las condiciones político-culturales de las dictaduras de los años setenta y ochenta son propicias para la reconsolidación del modelo historiográfico, enraizado en la tradición nacionalista, de donde se desaloja —a través de circulares de prohibición explícita— a aquellos autores incorporados en la década anterior.

Autonomización y ampliación del canon a partir de los ochenta

Podríamos postular que es en los años ochenta cuando se registra el gran proceso de autonomización de la literatura en la escuela

primaria. A partir del surgimiento de una literatura infantil o literatura para niños, parece definirse nítidamente un campo artístico específico en el que se consolidan las distintas instituciones del campo literario: editoriales dedicadas a este tipo de producción, editores profesionales, un grupo más o menos estable de escritores e ilustradores, una incipiente producción crítica, más una asociación que reúne a todos los profesionales del campo.⁹ Se podría hipotetizar acerca del impacto pedagógico de la formación de este campo profesional: la visita de escritores a las escuelas, las ferias del libro que organizan las propias editoriales o promotores de libros, los cursos y talleres a cargo de capacitadores docentes y expertos en literatura infantil proponen una nueva relación entre la literatura y la escuela que incide directamente en la experiencia de la lectura.

No sólo se trata de que el surgimiento de esta literatura marca una ruptura con la literatura retoricista de intención didáctica y plena factura escolar,¹⁰ sino que se propone un conocimiento articulado sobre la lectura directa de los textos, a la vez que reconstruye las condiciones de circulación y consumo de este objeto específico: bibliotecarios, maestros, padres y niños pueden seleccionar lecturas a partir del conocimiento de autores, ilustradores e incluso editoriales, colecciones, series y también librerías y libreros especializados, y acaso a partir de la lectura de reseñas y recomendaciones en suplementos literarios y revistas especializadas.

Libros como el ya citado *Cara y cruz de la literatura infantil* de

9. Se trata de un campo en proceso de consolidación en el que se destacan autores como Elsa Bornemann, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Ema Wolf y Graciela Montes, entre otros, que publican en ciertas editoriales, fundamentalmente Colihue y Libros del Quirquincho, en una primera etapa, y Alfaguara, Norma y Sudamericana, en una segunda. Se destaca un grupo de ilustradores, entre los que se cuentan Oscar Rojas, Nora Hilb, Gustavo Roldán, Liliana Menéndez, Istvan, entre otros. Asimismo se destaca un grupo de especialistas que participan de numerosos eventos sobre el tema, algunos de los cuales se realizan en el ámbito de las Ferias del Libro de Buenos Aires, especialmente en la del Libro Infantil y Juvenil que ella tiene una continuidad de once años. Muchas actividades relacionadas con el campo son llevadas adelante por ALIJA, sigla que corresponde a Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina, que es además la sección nacional de la Asociación Internacional IBBY (International Boarding Books for Young People).

10. Díaz Rönner, María Adelia: *op. cit.*

María Adelia Díaz Rönner o *El corral de la infancia* de Graciela Montes (o el artículo "El tesoro de la juventud" de Maite Alvarado y Elena Massat)¹¹ son trabajos paradigmáticos en cuanto a la consideración de la literatura como un objeto diferenciado, en la necesidad de proclamar su autonomía en relación con otros textos leídos en el ámbito de la escuela y en la posibilidad de explicitar y analizar críticamente las complejas relaciones entre literatura e institución escolar.

En síntesis, podríamos decir que la inclusión de la literatura infantil en la escuela supone una modificación en las prácticas de lectura en tanto lo leído es un texto identificable, citable, con autor reconocible y que funciona a partir de una propuesta estética determinada; se podría hablar, en este sentido, del pasaje de una literatura *ad hoc*, generada específicamente para la escuela e incluida en manuales, libros de lectura o antologías de uso escolar, a una literatura de autor, en principio extraescolar, que lucha —no sin contradicciones— por preservar su carácter autónomo.

En el ámbito de la escuela media, el año 1984 marca un quiebre significativo con respecto al modelo de la historia literaria, que venía siendo cuestionado desde el comienzo de su consolidación.¹² Surgen en esta época varias publicaciones que, de manera más o menos convincente, polemizan y, en cierto sentido, impugnan la historia literaria como conocimiento escolar dominante, a la vez que proponen alternativas de trabajo.¹³

En simultaneidad con el surgimiento de esa literatura infantil que atraviesa las paredes de la escuela primaria, se registra en el ámbito de la escuela media un fenómeno de apertura a la lectura de

11. Díaz Rönner, María Adelia: *op. cit.*; Montes, Graciela: *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Gramon-Colihue, 1997.

12. Es significativo el hecho de que desde los orígenes del sistema de enseñanza haya proliferado una corriente crítica en relación con la historiografía literaria escolar. Interesan especialmente las críticas que realiza el Inspector de Enseñanza Secundaria, Ernesto Nelson durante la década de 1910 y las experiencias y trabajos que lleva adelante la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón entre los años 1940 y 1960. Véase Bombini, Gustavo: *op. cit.*

13. De Gregorio de Mac *et al.*: *Cómo dinamizar las clases de literatura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1986. Bombini, Gustavo: *La trama de los textos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989 y Pasut, Marta: *Viviendo la literatura*, Buenos Aires, Aique, 1993.

nuevos textos, respaldado en alguna medida por el mercado editorial. Frente a la crisis del modelo historiográfico que debía ajustarse a un listado estricto de textos para ser leídos, se promueve en la década de 1980 la apertura del canon escolar a nuevos textos, entre los que se contarán autores contemporáneos,¹⁴ textos de la llamada "literatura juvenil"¹⁵ y objetos culturales que, si bien habían sido ya considerados en la escuela,¹⁶ encuentran ahora más que un nuevo marco pedagógico-didáctico adecuado para su consideración en la enseñanza, un clima de permeabilidad altamente favorable. De esta forma, historietas, fotonovelas, letras de canciones, especialmente letras de rock, y graffitis pasan a formar parte del repertorio posible incluido en libros de texto, antologías o entre los materiales que los jóvenes trabajarán en el aula.

Dentro de estos fenómenos de apertura del canon es interesante observar la consideración de algunos materiales provenientes de la cultura oral tradicional y también de tipo regional oral y escrita. Esto está particularmente propiciado desde los enunciados de los Contenidos Básicos Comunes (CBS) para la Educación General Básica¹⁷

14. Sólo por dar algunos ejemplos de materiales para secundaria que en los años noventa explicitan procesos de apertura del canon de lectura escolar, destaco algunos títulos de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue, los dos *Literator*, para cuarto y quinto año, de Daniel Link y que publica Libros del Eclipse, y la colección Libros para Nada, publicada por Libros del Quirquincho. En cada caso se trata de la incorporación de textos y géneros no considerados habitualmente literarios, como letras de canciones, cartas de escritores y otras personalidades, historietas, graffitis y también literatura argentina y extranjera habitualmente no leída en el ámbito escolar.

15. El tema de la literatura llamada "juvenil" suscita una interesante polémica en torno de un fenómeno de mercado de alto impacto en el ambiente de la secundaria, que está proponiendo una nueva tradición de lectura escolar sobre la que conviene seguir adelante con debate literario y pedagógico. Véase al respecto Bombini, Gustavo y López, Claudia: "La literatura 'juvenil' o el malentendido adolescente", en *Versiones*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, año I, N° 1, 1992, y véase también la entrada "Adolescencia", en Soriano, Marc: *La literatura para niños y jóvenes. Guía exploratoria de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1996.

16. Véase al respecto un planteo crítico sobre el tema en Schritter, Istvan: "Mafalda al aula", en *Versiones*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, año I, N° 1, 1992.

17. Contenidos Básicos Comunes de la Educación Básica, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 1995.

y desde diversos diseños curriculares provinciales que incluyen fundamentalmente autores de origen local, cuyas ficciones se refieren a mundos representados, que están relacionados con las distintas regiones y provincias de nuestro país y tienen su correlato en diversos libros de texto y antologías que recopilan este tipo de literatura.

Nueva pérdida de autonomía: sometimiento al imperio lingüístico

Seguramente este proceso de autonomización de la literatura no se presenta de manera generalizada y, en gran medida, las prácticas de lectura escolares van a estar en relación directa con las tendencias procedentes del mercado editorial escolar y van a reconocer en los años noventa un nuevo giro a partir de la llamada "transformación educativa" y la puesta en vigencia de los "Contenidos Básicos Comunes" para la Educación Básica y de los diseños curriculares provinciales.

En realidad, el proceso de innovaciones en el campo de la enseñanza de la lengua se venía produciendo desde la década anterior a partir de libros de texto y de experiencias individuales, y lo que hacen los llamados CBC es oficializar lo que era una tendencia de cambio difícilmente generalizable dentro del estado de la práctica. En el marco de las nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua, conocidas de manera general como "enfoque comunicativo", se reconoce una fuerte incidencia de la gramática y la lingüística textuales, de los estudios de orientación pragmática de origen anglosajón, más cierta presencia de la lingüística de la enunciación de origen francés, entre otros, lo que plantea nuevos desafíos para la relación lengua-literatura y, consecuentemente, para la autonomía de esta última como objeto diferenciado de estudio y enseñanza.

Dentro de estas tendencias de la enseñanza de la lengua, se ha privilegiado la necesidad de establecer parámetros de clasificación de los tipos de texto, y para ello se ha recurrido a variadas formas de tipologización¹⁸ basadas en categorías de distinto origen teórico que reconocen sus propias reformulaciones escolares. A la hora de

18. Véase, en este volumen, el artículo de Marina Cortés.

clasificar al texto literario, la cuestión fundamental, tanto desde el punto de vista de la teoría literaria como desde el punto de vista didáctico, es comprobar si ese sistema clasificatorio constituye un conocimiento significativo sobre la literatura y si, a la vez, se presenta como un instrumento estratégico útil en una posible práctica de lectura.

Proponer un conocimiento sobre el texto literario en la escuela implica el recorte de unos saberes diferenciados sobre ese tipo de texto específico que no provienen precisamente ni de manera exclusiva de ninguna tendencia del campo de la lingüística, de las que predominan en la enseñanza de la lengua. En un trabajo anterior planteamos la existencia de una deuda de la teoría literaria hacia la práctica de la enseñanza, que demanda a aquélla los saberes de referencia para la construcción de un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura.¹⁹ En este sentido, cabe recrear la pregunta por la autonomía de la literatura y relacionarla con la cuestión de la especificidad literaria, pregunta clásica de la teoría literaria. Si la pregunta por la especificidad supone el cuestionamiento constante de la definición de literatura en relación con diversidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas, entonces, esta pregunta, reformulada en el campo de la enseñanza, nos invita a preguntarnos qué se lee como literatura, qué se define como tal y cómo se lee en el ámbito escolar.

La posible consideración del objeto literatura, desde el marco teórico de la lingüística, constituye un notable desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua. Plantea también un inconveniente en la dimensión didáctico-cognitiva en tanto se propone la lectura de un texto con herramientas que no son las apropiadas para ese objeto: aquella cita, tomada presumiblemente de Teun van Dijk, varias veces repetida en publicaciones pedagógicas y ya arraigada en cierto sentido común escolar, que sostiene que "la literatura es un discurso

19. Bombini, Gustavo: "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, Año I, N° 2 y 3, 1996.

social más" —y que por ende podrá ser tratado con los mismos abordajes que el resto de los discursos sociales— constituye un ejemplo flagrante de extrapolación y tergiversación de un enunciado teórico en su utilización pedagógica.

La posibilidad de construir un campo específico de reflexión, la constante reconsideración de los marcos teóricos a partir de los cuales se definiría hoy el conocimiento escolar sobre la literatura y la búsqueda de alternativas interesantes en la propia práctica involucran seguramente este carácter más o menos autónomo de la literatura en la escuela: hasta qué punto la literatura que se enseña en la escuela proviene de textos genuinos, se relaciona con prácticas culturales concretas, evitando proponer subproductos escolares de escaso interés formativo. A su vez, involucra cuestiones específicas relacionadas con la consideración de la práctica de lectura y las diversas modalidades de su implementación en el aula. Se trata más precisamente de la cuestión didáctica, que será el segundo eje a desarrollar en este trabajo.

LA CUESTIÓN DIDÁCTICA

Otro tema fundamental a la hora de plantear un estado de la cuestión acerca del lugar de la literatura en la escuela se refiere a las prácticas específicas que se desarrollan en las aulas. ¿Es la literatura enseñable? ¿Cuáles son los saberes escolares sobre la literatura? ¿Cómo se lee un texto en la escuela? ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender literatura?, son preguntas que se refieren al desarrollo posible de una práctica cuyas respuestas son actualmente variadas, inciertas, contradictorias y ricas en perspectivas de investigación.

La posibilidad de dar cuenta de un estado de las prácticas de enseñanza de la literatura está atravesada por múltiples dimensiones. Por una parte, las consideraciones anteriores acerca de la relación literatura/escuela y el concepto de autonomía constituyen una variable significativa que influirá en las prácticas de enseñanza específicas. Por ejemplo, en una propuesta de enseñanza de la lengua fuertemente anclada en la teoría gramatical y en la que el discurso literario tiene un valor estilístico-normativo, es muy probable que los abordajes usuales de los textos de la literatura tiendan a la des-

cripción gramatical y retórica, prescindiendo de cualquier práctica de lectura que apunte a un tipo de trabajo interpretativo. También los llamados ejercicios de "aprovechamiento integral del texto" proponen trabajar el texto literario a partir de los distintos niveles de análisis señalados por el estructuralismo gramatical.

En el caso de la tradición de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, donde el peso del saber estaba puesto en el conocimiento enciclopédico de la historia de la literatura, en desmedro de la lectura de los propios textos, las tareas de aula se basaban en la memorización y repetición de información como prácticas habituales. Lo requerido a los alumnos era la memorización de fechas, datos biográficos y contextuales, acaso poesías. En el caso de que se incluyeran lecturas de textos literarios, se solicitaba a los alumnos la producción de resúmenes del argumento de las obras leídas como estrategia para el control del cumplimiento de las lecturas requeridas.

Por fuera de estos modelos, es posible reconocer, a lo largo de la historia de la enseñanza, propuestas y experiencias a las que genéricamente podríamos llamar "activas", definidas a partir de la demanda de intervención por parte del alumno que ellas exijan.

En el caso de las experiencias realizadas en la Escuela Serena de Rosario, podríamos decir que esa consideración cultural acerca de la literatura y del resto de las prácticas estéticas tiene como correlato en el plano didáctico la adopción de modalidades a las que podríamos denominar de aprendizaje informal; por ejemplo, la constante organización de eventos culturales en los que participaban escritores y otros artistas contemporáneos, está propiciando la frecuentación de ciertos aspectos de la experiencia artística, que se consideran de gran impacto para los lectores y contempladores de arte en formación. Una concepción del niño y una idea sobre la infancia estaban en la base de esta experiencia en la que se confiaba plenamente en la capacidad creativa del niño.²⁰

20. Puiggrós, Adriana: *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, tomo III de *Historia de la educación en la Argentina*. Véase especialmente Carli, Sandra: "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva".

En relación con estrategias de trabajo alternativas en la escuela secundaria, se registran experiencias interesantes desarrolladas por profesores de literatura que tendieron a apartarse de las prácticas habituales propiciadas por el historicismo escolar, proponiendo actividades basadas en una relación productiva con la literatura. Sin que podamos postular la existencia de una didáctica sistemática, las experiencias de los profesores Emilio Alonso Criado y José Fernández Coria, desarrolladas en diversos colegios secundarios durante las décadas de 1910 y 1920,²¹ propusieron la producción de textos tanto críticos como ficcionales como ejes centrales para el trabajo con la literatura en el aula. El fluido intercambio de producciones entre profesores y alumnos y entre alumnos entre sí, la puesta en relación con variadas experiencias como la asistencia asidua a funciones de cine y teatro, la realización de entrevistas a escritores o la publicación de revistas escolares con contenido cultural y literario, dan cuenta de prácticas genuinas realizadas con gran entusiasmo por diversos grupos de adolescentes.

En los años sesenta, la *Didáctica de la lectura creadora*, de María Hortensia Lacau,²² libro de gran repercusión en su época, apostaba a ciertas virtudes creativas de niños y jóvenes. El libro parte de un diagnóstico sobre las prácticas de lectura literaria en las escuelas secundarias argentinas en el que se observa, a partir de conversaciones informales mantenidas con adolescentes, que la lectura produce en ellos un efecto de "incomprensión" y "aburrimiento", "desabrimiento" y "fastidio". Como respuesta a este estado de cosas, se proponen una serie de ejercicios destinados a promover una relación prolífica entre la lectura de literatura y la producción de textos por parte de los alumnos. De esta manera, se trataba de "convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completos vinculados a la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc."

En cuanto a las prácticas de lectura, sin variar significativamente

21. Bombini, Gustavo: *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina*, op. cit.

22. Lacau, María Hortensia: *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

te el canon de lecturas habitual en la escuela de la época (Unamuno, Lugones, Payró, Larra, Casona, Gerchunoff, Quiroga, Ibarbourou, Nalé Roxlo, Mallea, Güiraldes, García Lorca, Fernández de Moratín, Bécquer, Benavente, Mansilla, entre otros), la propuesta se organiza mediante un sistema de lecturas rotativas, lo que permite que cada alumno lea varias obras. Este “plan cíclico” se organiza a través de grupos de trabajo y “temas” o “ángulos de enfoque”, que son más bien actividades de escritura crítica o ficcional que, lejos de la memorización de datos “librescos”, permitirán al alumno dar cuenta de su “juicio propio”.

Autonomización de la literatura y prácticas de enseñanza

Junto con el proceso de autonomización de la lectura literaria en la escuela primaria que se da a partir de la producción de literatura infantil de los ochenta, se desarrollan tendencias didácticas que podríamos denominar “antiintervencionistas”, según las cuales la práctica de enseñanza de la literatura en la escuela se reduce a la puesta en contacto de los alumnos con los textos. De manera general, estas “pedagogías del placer” postulan, a partir de una concepción romántica de la lectura, una relación naturalizada entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas de las propuestas que se les acercan.

Estas prácticas, asentadas en la idea de la existencia de un “placer de lectura”, tienen su origen en la necesidad de “desescolarizar” las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que por su finalidad normativo-gramatical, enciclopedista, teoricista, etc., estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer.

En la práctica, los alumnos deben leer el texto, compartir impresiones con maestros y compañeros y, en ningún caso, proseguir a la práctica de lectura tarea escolar alguna. La experiencia de la lectura literaria, zona privativa de la imaginación, escenario de puesta en juego de lo lúdico, territorio de lo gratuito, debe mantenerse incontaminada de las pesadas e interesadas cargas de las tareas escolares.

Asimismo, estos discursos del placer de la lectura heredan parte

de su contenido de las propuestas que vienen del ámbito de la educación no formal. Más específicamente, todas aquellas experiencias didácticas y de gestión cultural que se engloban bajo los nombres de “promoción de” o “animación a” la lectura. Se trata de experiencias que, en general, incentivadas desde políticas culturales y educativas específicas, buscan trabajar con una interpelación dirigida al sujeto pasible de iniciarse como lector y que, debido a los ámbitos en que se desarrollan, subrayan ese carácter fundamentalmente extraescolar como una característica excluyente. Estas prácticas harán hincapié en los componentes lúdicos de las propuestas con la posibilidad de desligarse completamente de las demandas curriculares de postular un saber sobre la literatura.

Si la productividad de las relaciones de préstamo e intercambio entre prácticas de educación formal y no formal aún no ha sido debidamente indagada, se impone en este caso dejar abiertos interrogantes sobre la pertinencia de estas tendencias desescolarizantes a la hora de pensar la escuela como el ámbito por excelencia para la democratización de las prácticas de lectura; acaso podríamos sostener que las prácticas de enseñanza literaria habrán de apoyarse necesariamente en tareas específicas desarrolladas en el aula y que requieren de la constante intervención del maestro, sin que esto vaya en desmedro de la construcción de una relación con la literatura atractiva e interesante.

De gran incidencia dentro de esta línea es, según nuestro análisis, la llamada teoría transaccional de Rosenblatt. En su trabajo *La Literatura como exploración*, la autora postula la idea de que cada lectura es un encuentro particular que involucra a un lector particular y un texto particular bajo circunstancias particulares. Enfatiza la necesidad de un descubrimiento personal, esto es, dice Rosenblatt, “estético”, por parte del lector, antes de que el texto pueda convertirse en un objeto de estudio. Distingue asimismo lo que denomina una lectura “eferente”, en la que el lector se preocupa por lo que va a obtener después de leer como información o como solución a un problema, etc., de una lectura que denomina “estética”, que involucra al lector desde una perspectiva “más vivencial”, relacionada con lo que vive y experimenta en su relación con el texto durante la lectura. Esta teoría apela a una naturalización de la relación entre el lector y el texto, a la vez que parece descontextualizar esta posibili-

dad negando los sentidos conflictivos, complejos, problemáticos y quizá poco exitosos de algunas experiencias de aprendizaje, en ciertos contextos.

Estas pedagogías del placer han sido cuestionadas desde distintas voces que, en general, postulan la necesidad de reconsiderar esta posición de desescolarización de la enseñanza literaria a favor del desarrollo de nuevas experiencias que afronten la tarea de trabajo con la literatura en el aula.²³

Otro tipo de prácticas desarrolladas en diversas escuelas durante los últimos años propician momentos circunscriptos para la práctica de lectura. De manera más o menos sistemática, a nivel del aula o con la participación de la institución escolar en su conjunto, se desarrollan experiencias como la hora del cuento, los planes de lectura silenciosa sostenida, el taller de lectura, entre otras, con diversos matices en cuanto al tipo de actividades y que estarían proponiendo la inculcación de hábitos que afectan la vida cotidiana escolar.²⁴

La lectura postulada como un valor universal e indiscutible y la llamada "pérdida del hábito de la lectura" operan como un telón de fondo amenazante frente al cual la institución, los directivos, los docentes, los bibliotecarios y, a veces, la comunidad escolar en su conjunto, incluyendo a los padres, toman cartas en el asunto para intentar subsanar una situación que es percibida como altamente negativa.

En la escuela media, las tendencias dominantes se habían reducido al prestigioso conocimiento histórico de la literatura, que desde el punto de vista didáctico se limitaba al estudio memorístico de fechas, nombres de autores, de obras, caracterizaciones de movimientos estéticos y correlaciones temporales con acontecimientos histórico-políticos coetáneos a las producciones literarias.

23. Para un desarrollo de las ideas de Rosenblatt véase Dubois, María Eugenia: *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Aique, 1989. Sobre posturas que discuten las llamadas pedagogías del placer véase Montes, Graciela: *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999 y Díaz Súnico, Mora: "Un manoseado y poco claro concepto de placer", Buenos Aires, Fichas de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.

24. Gibaja, Elena: *La cultura de la escuela*, Buenos Aires, Aique, 1992.

Como ya dijimos, los años ochenta marcan una crisis significativa de este modelo, reiteradamente cuestionado y, sin embargo, podemos afirmar que no se reconoce a partir de esta crisis el desarrollo de alternativas didácticas en el campo literario. Ni siquiera la teoría literaria en su versión más ortodoxa de "cajón de herramientas" proveedor de "modelos de análisis", como podrían haber sido algunas aplicaciones del estructuralismo, llegó a incidir en las prácticas de enseñanza.

En algún sentido, podríamos destacar aquellas líneas de trabajo provenientes de los talleres de escritura que, al tomar el texto literario como pretexto para la producción o como texto-producto al texto literario, estarían postulando un trabajo de lectura y escritura con la literatura. Sin embargo, podríamos decir que estas propuestas no alcanzaron una repercusión generalizada ni fueron comprendidas como una alternativa de tipo activa para la enseñanza literaria.

Se trata entonces de un escenario devastado en cuanto a la ausencia de un paradigma teórico sustitutivo de la decadente historia literaria, a la vez que poco productivo en cuanto a prácticas que tiendan a reconocer un cierto carácter sistemático. Esta situación propone variados desafíos que deben ser objeto de desarrollos de investigación y enseñanza en todos los niveles educativos.

Si seguimos al didacta y lingüista Bronckardt²⁵ cuando se refiere a la didáctica de la lengua francesa como el espacio de construcción de "una utopía indispensable", podemos postular entonces este mismo sentido de utopía al referirnos a una didáctica de la literatura como nuevo campo de indagación en florecimiento.

Tendencias de la investigación en la didáctica de la literatura

Las tendencias de los últimos años muestran, en algunos sectores de la enseñanza y en todos los niveles así como en la investigación universitaria, una preocupación por encontrar nuevas estrategias de

25. Bronckardt, Jean-Paul y Bernard Schneuwly: "La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable", en Fichas de Cátedra, Universidad de Buenos Aires, *op. cit.*

abordaje del texto literario a partir de distinguir su especificidad y diferencia respecto del resto de los discursos sociales. Es precisamente el predominio de los modelos lingüísticos impuestos a través del currículum oficial y en la mayoría de los libros de texto lo que ha motivado a grupos de investigadores y docentes a buscar nuevas herramientas de abordaje, nuevos horizontes para la lectura y nuevas experiencias en busca de construir una didáctica sistemática que dé cuenta de las prácticas de enseñanza literaria.

En la actualidad existe un campo en formación al que podríamos denominar "didáctica de la literatura", de carácter multidisciplinario, que sumaría a los aportes de la teoría literaria los de los estudios cognitivos que vienen mostrando su desarrollo propio y su productividad en el campo de la didáctica de la lengua. Seguramente, desde una línea cognitiva "no ortodoxa", desde una vertiente socio-histórico-cultural, sería posible trabajar con aspectos específicos de la comprensión de los textos literarios.

Es, sin duda, el trabajo del psicólogo Jerome Bruner el que abre perspectivas interesantes para pensar nuevos desarrollos en la didáctica de la literatura. En su libro *Realidad mental y mundos posibles*,²⁶ Bruner plantea el desafío de indagar en torno a una psicología de la actividad del lector que permita dar cuenta de los procesos de comprensión de los textos literarios. Esta necesidad de Bruner de conocer la actividad específica del lector común coincide con cierta crítica formulada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu²⁷ cuando objeta los conceptos de lector "modelo", "implícito", "informado", que postulan las distintas teorías de la recepción, en las que este lector imaginado por la teoría coincide con el lector culto y ya formado que es en realidad el propio crítico e investigador que produce la teoría. Surge entonces la necesidad de construir una teoría del lector empírico en situación de lectura, específicamente en el ámbito escolar, que debe construirse a partir de una base multidisciplinaria con aportes de la teoría literaria, la psicología cognitiva, la sociología, la etnografía, entre otras. Para ello, Bruner lleva adelante una investi-

26. Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1986.

27. Bourdieu, Pierre: *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, 1995.

gación en la que parte de una experiencia de renarración de un texto de James Joyce. Observa, Bruner, que las diferentes "transformaciones" —en tanto mecanismos retóricos constructores del carácter ficcional del texto literario— que estaban presentes en el texto original (T1) son recuperadas, por un asiduo lector adolescente, en el texto oral que surge de la renarración (T2).

Las investigaciones de Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky²⁸ que han seguido la huella inaugurada por Bruner muestran cómo, en experiencias de lectura y demanda de renarración de narraciones sencillas, realizadas con niños pequeños, estas transformaciones en el nivel del discurso —como ciertas "cualidades que enriquecen lo narrativo", según definen las autoras— no son retomadas. Las nuevas narraciones orales se anclan sobre un esquema básico de "principio-nudo-desenlace" sin que se recuperen aspectos relacionados con la distinción entre discurso e historia, se omiten procedimientos de anticipación y retroceso en el orden de presentación de los sucesos y se despoja al texto de sus conectores lógico-temporales.

En nuestras propias investigaciones, llevadas a cabo con profesores de la ciudad de Paraná y en la carrera de especialización en enseñanza de la lengua y la literatura de la Universidad Nacional de Córdoba,²⁹ hemos observado la recurrencia de los problemas planteados por las investigaciones mencionadas y algunos más específicos relacionados con los textos literarios seleccionados. Por ejemplo, dificultades para el reconocimiento de distintas voces en el interior de un texto; dificultades para distinguir autor y narrador en diferentes textos y, especialmente, en textos en primera persona. La posibilidad de detectar estos problemas a partir de la propia práctica de los profesores tiene un impacto importante en su capacitación, pues fue posible, en el marco de una práctica de investigación-ac-

28. Tolchinsky Landsmann, Liliana: *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993 y Teberosky, Ana: *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995 (especialmente el capítulo 5 "Componer textos").

29. Curso dictado desde agosto hasta octubre de 1996 en AGMER (Asociación Gremial de Maestros de Entre Ríos), en la ciudad de Paraná en convenio con el Programa "La UBA y los profesores" de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA. Al respecto véase Bombini, Gustavo: "La enseñanza de la literatura puesta al día", en *Versiones*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Año VI, N° 7-8, 1997.

ción, interesar a los docentes en el reconocimiento de diversos problemas a partir de los cuales se pueden tomar decisiones significativas sobre la práctica. De esta forma, los docentes descubrieron que seleccionar un texto para llevar al aula es un tipo de decisión que involucra aspectos que no se limitan a la consideración de criterios temáticos o historiográficos.

Otra investigación que vale la pena mencionar es la que lleva adelante la profesora Carolina Cuesta en la Universidad Nacional de La Plata. Partiendo de la categoría de "lector no especialista", en esta investigación se consideran las hipótesis que alumnos de nivel secundario y preuniversitarios realizan a partir de la lectura de diversos textos literarios. Esta investigación demuestra asimismo la productividad de la etnografía como metodología apropiada para el análisis de las prácticas de lectura en situaciones escolares.³⁰

Tanto en la escuela primaria como en la escuela media, así como en los niveles terciario y universitario –que no hemos considerado en este trabajo–, el problema de la enseñanza de la literatura, como objeto de investigación didáctica e histórica y como campo de experimentación en relación con nuevas prácticas, propone un campo en desarrollo de gran productividad. Urge seguramente ampliar los horizontes, pues no es posible circunscribir los marcos de referencia a las disciplinas lingüístico-literarias. Los aportes cruciales en cuanto a la reconsideración del objeto que aportan los estudios culturales, la mirada crítica de la sociología de la cultura, las reflexiones interesantes de la filosofía –fundamentalmente en relación con concepciones de la lectura–, las claves conceptuales de algunas tendencias dentro de los estudios cognitivos, las herramientas específicas de la etnografía aplicada al campo educativo son algunas de las líneas posibles para la reconsideración de un campo en formación que, sin duda, debe realizar una apuesta multidisciplinaria.

30. Cuesta, Carolina: "Los diversos modos de leer literatura: el género gótico como patrón de lectura del público lector", Buenos Aires, Fichas de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.

SOBRE LA GRAMÁTICA

LAIZA OTAÑI

MARÍA DEL PILAR GASPAR

INTRODUCCIÓN

Hoy, en la escuela, la gramática incomoda. Alguna vez fue bella, eficiente y nadie dudaba de su poder para hacer escribir bien y organizar el pensamiento. La escuela le abrió las puertas y ella se puso a su servicio.

Con el transcurso del tiempo, el deslumbramiento inicial se diluyó a favor de propuestas más jóvenes y seductoras. Actualmente la escuela no sabe muy bien qué hacer con ella: si mantener la relación (y bajo qué términos) o expulsarla definitivamente.

Para pensar el lugar que debe tener la gramática en la escuela, en este momento se proponen por lo menos cuatro versiones. Quienes continúan afirmando que su enseñanza es fundamental para leer y escribir mejor, le siguen dando el papel protagónico. Quienes consideran que su rol es irrelevante, escriben su acta de defunción. Quienes sostienen, con más o menos convicción, que hace algún aporte, le asignan el papel de "extra". Por último, quienes defienden que directa o indirectamente es imprescindible, la ubican como protagonista junto con otros saberes sobre la lengua y la literatura.

Antes de iniciar un recorrido más minucioso por el libretto de estas posturas, aclararemos de qué estamos hablando cuando hablamos de "gramática".