

## CONTINUIDADES Y RESIGNIFICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO ARGENTINO

**Autora:** Alicia Esther Pereyra

*“Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída: si me fuera otorgado leer cualquier página actual- ésta, por ejemplo- como la leerán en el año 2.000, yo sabría cómo será la literatura del año 2.000.” J.L. Borges, Nota sobre (hacia) Bernard Shaw*

**Resumen:** El artículo propone un recorrido, mediatizado por el diálogo de voces expertas, en torno de disciplinas y teorías que sustentaron las prácticas de enseñanza de literatura en la escuela media en Argentina, para avanzar hacia las que hoy organizan el día a día escolar, distinguiendo entre construcción curricular y lectura literaria. Finalmente, se retoman interrogantes en torno de la autonomía y especificidad de la literatura en su versión curricular, entendiendo que resultan clave para su revisión y una renovada reconstrucción del conocimiento escolar con vistas al presente y futuro de su enseñanza.

**Palabras clave:** nivel medio, conocimiento escolar, literatura, lectura.

### Conocimiento escolar. Retórica, Historia y Lingüística

Comprender el presente revisitando el pasado implica resituar los elementos que estructuraron la enseñanza y el aprendizaje de la literatura como inscripciones al interior de condicionamientos económico-políticos, socio-culturales e ideológicos que los impregnan y dotan de sentidos diversos. Las relaciones que establece cada sociedad con la literatura y su escolarización remiten a formas de percibirla, pensarla y sentirla hacia el interior de dinámicas sociales concretas, en términos de procesos curriculares, siguiendo cursos de acción no lineales, sino atravesado por avances, retrocesos y estancamientos. A su vez, el curriculum consiste en una construcción cultural específica, que requiere de la participación de sujetos activos. Proceso y construcción encuentran su vertiente en el movimiento como característica distintiva, desde donde puede colocarse el foco en su historicidad, para someter a discusión su consideración, pasada y presente, como realidad dada, objetiva y preexistente, inscrita en un marco de cotidianidad y naturalización, que opera justificando su existencia a fin de erigirse como única y legítima.

En este marco, cabe apelar al nivel medio desde sus orígenes en sus particularidades, constituido desde un carácter social fuerte y definitivamente diferenciador, y en la mayoría de los casos, fragmentario en relación con los restantes niveles educativos, así como también en relación con el mundo laboral, tal como afirma Tedesco (1993). En esta línea, el curriculum fue concebido como humanista, al decir de Dussel (2006a), lo que se expresa en su vertebración en las disciplinas literarias, humanísticas y de las lenguas extranjeras, sobre su consideración como la síntesis más democrática de la cultura. De esta manera, el pasaje por el nivel suponía la incorporación efectiva de aquellos signos propios de la distinción cultural, a la vez que promovía las identidades individuales basadas en el gobierno de las pasiones e inclinaciones

del sujeto escolar. Erigido sobre la exclusión de todo saber instrumental orientado hacia la actividad laboral, cierta desconfianza en torno de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente y el predominio absoluto de formas y corrientes científicas y estéticas conservadoras, en su articulación expresó exclusiones y reproducciones de una jerarquía cultural legitimadora de desigualdades sociales y regionales.

Tomando como referencia indiscutida los aportes de Bombini (2004a), se transitan los diversos momentos que condujeron al diseño de una organización propia de la Literatura como disciplina escolar en la educación secundaria, inmersa en tensiones entre posiciones epistemológicas y determinaciones político- culturales, y conformada a su vez en la intersección entre los campos literarios y pedagógicos. De allí que defina esos procesos en los que interjuegan enseñanza y aprendizaje como configuradores de un auténtico conocimiento escolar, de carácter histórico y tensionado por operaciones estético – ideológicas y políticas culturales.

En su génesis, la enseñanza se fue constituyendo en torno de las reglas de la Retórica, expresada en la materia Literatura Preceptiva, desde donde se abordaron saberes teórico- descriptivos de obras selectas, así como la definición de literatura, las reglas de composición literaria -oratoria, historia, género didáctico, novela, poesía, versificación, recursos retóricos, mensaje del autor-, que continuaron en materias relativas a las literaturas, recorrido caracterizado por el autor como inscripto en cierto “enciclopedismo aristocratizante”. En el pasaje de la literatura de modelo a objeto, como discurso metaliterario, el eje de la prescripción y desarrollo curricular se orientó hacia el enfoque historiográfico, que se constituía a través de un canon, un aparato interpretativo y una metodología específica, centrado en el estudio de la literatura en relación con sus contextos de producción, y materializado en periodizaciones y caracterizaciones relativas a la historia de los géneros literarios, las biografías de autores, los movimientos estéticos y su correlación temporal con acontecimientos históricos y políticos, así como “resúmenes” de novelas o cuentos, entre otros, denominado por el autor “nacionalismo disciplinador”.

Desde esta perspectiva, y recuperando la voz de Sardi (2006), en un vasto proceso de nacionalización y desde una vertiente enciclopedista, la lengua literaria se consolidó como herramienta disciplinadora y homogeneizadora que funcionó como modelo a seguir e imitar, y en simultáneo, operó fuertemente en la constitución de la gramática, uniformando el lenguaje en una auténtica cruzada para combatir la babelización, entendida como la diversidad lingüística aportada por inmigrantes y sectores desfavorecidos.

Con diversos matices, estos enfoques fundantes fueron resignificados y traducidos, encontrándose atisbos en las representaciones y prácticas actuales, incorporados en las subjetividades de los docentes y en los espacios y trayectos formativos. En tanto “tradición inventada”, como sostiene Goodson (2000), y a la vez invención de la tradición, el curriculum en el campo de la enseñanza de la literatura se configura desde prácticas afincadas como capas de sentido, y por ello guían en parte sustancial los modos de que se mantienen

en los diversos espacios de decisión y prescripción curricular; de esta manera se afirman en territorios, disciplinas o instituciones, negociando e interviniendo ante cualquier intento de modificación, ajuste o revisión. Retórica e historia perviven en las aulas, a través de ensamblajes no siempre armónicos con nuevas adopciones curriculares, como las instauradas en las décadas del sesenta y setenta, las que cobraron nuevo impulso a partir de la reforma/ transformación educativa de los noventa, y se materializaron en la prescripción curricular. En este sentido, señala Gerbaudo (2008) múltiples contradicciones tanto teóricas como epistemológicas detectadas en los diversos documentos curriculares, que colocan en evidencia un tratamiento banal y desactualizado de la literatura, acompañado de un aplicacionismo normalizador que enuncia y promueve su enseñanza sin ella, ya que se postula a partir de su “análisis”- en una obvia confusión con su lectura-, en el que la tarea se concentra en la detección de sus figuras y ocasionalmente en la búsqueda de datos del autor. A su vez, señala Mila Cañón (2002) que la trasposición didáctica gira, irremediablemente, en torno de un discurso sobre la literatura, con independencia del modelo epistemológico o la línea didáctica adoptada.

Complementariamente, y tal como advierte Bombini (2001), el “enfoque comunicativo” reorientó el conocimiento escolar, colocándolo en relación directa con la clasificación de textos basados en categorías de origen teórico diverso, así como la descripción de aspectos intrínsecos referidos a géneros discursivos/ tipos textuales, sin atender las diferentes perspectivas epistemológicas y pedagógicas didácticas que conllevan; el esquema comunicativo, ubicando al autor como emisor y al lector como destinatario desatendiendo las categorías de narrador y narratario; y las estructuras textuales, que permitirían la marcación de una suerte de “superestructura esquemática” de cuentos y novelas, a partir de la identificación de situación inicial, complicación y resolución, presentados como esquemas a reconocer en los textos, sumados a la lectura y a la ocasional escritura de textos literarios, de acuerdo con criterios inespecíficos de corrección.

Menciona, asimismo, la incorporación de categorías propias del campo de la Teoría literaria, pero enmarcadas en el aplicacionismo academicista que conduce a su definición, su reconocimiento en un texto y su posterior ejemplificación. Retomando a Gerbaudo (2005) y su análisis del mercado editorial, las producciones caracterizadas en su relación con la Didáctica de la literatura consisten, de hecho, en cierta “teoría literaria aplicada” o “crítica literaria aplicada”, en las que su derivación didáctica suele concluir en una actividad del tipo cuestionario o guía de lectura. Prácticas efectivas y mercado editorial parecieran consolidar una relación marcada por la estrecha homología, refractando el fuerte predominio de textos escolarizados como sustento del conocimiento escolar.

### **Lectura literaria como práctica en el devenir escolar**

Desde un análisis etimológico, y recurriendo a Williams (1980), el término “literatura” supo referirse a la capacidad y experiencia de la lectura, incluyendo la filosofía y la historia, los ensayos y los poemas; posteriormente, esta significación se sustituye por cierta producción escrita de calidad, lo que

permitió la consolidación de tres tendencias, el pasaje del saber al gusto o sensibilidad, lo que se definió como un criterio de la cualidad literaria; la creciente especialización de la literatura en el trabajo creativo o imaginativo; y el desarrollo del concepto de tradición enmarcada nacionalmente, cuyo resultado devino en la definición de una "literatura nacional", la que en Argentina supo constituirse en un canon literario escolar que ocupó una posición privilegiada en relación con el enfoque historiográfico previamente aludido. La literatura se fue configurando como una categoría social e histórica especializada, sostenida en prácticas relativas a ese objeto furtivo, poco susceptible de aprensión, en la constitución misma del curriculum escolar, que resulta en la lectura de literatura.

Desde una doble mirada, leer puede pensarse en términos individuales, desde donde cobran relevancia los aportes de Luria (2000), quien la caracteriza como un proceso de actividad orientadora inscripto en una búsqueda activa, tanto a nivel de comprensión superficial, como en relación con la comprensión del subtexto, su sentido interno y encubierto. La lectura literaria en profundidad supone la puesta en juego no sólo del análisis lógico del sistema superficial de significados, sino fundamentalmente de la agudeza emocional del lector que le permite valorar el subtexto, recuperando ese sentido que opera disparando otros, lo que permite distinguir dos sistemas psicológicos distintos: el de operaciones lógicas de la actividad cognoscitiva y el de valoración emocional del sentido profundo del texto, que intervienen de distintas formas en los procesos lectores. Complementariamente, tal como sostiene Chartier (1999), la lectura remite a una práctica sociocultural, en tanto cada comunidad posee sus propios sistemas de clasificación y de distinción entre ficción y realidad, así como entre discurso metafórico e irónico, entre otros, inscripta en un determinado contexto y momento de la historia, y generada en un soporte determinado. Es siempre producción de sentido, a partir de la elaboración del autor y la experiencia del lector, que en el acto de apropiación lo desplaza y distorsiona. Relación intersubjetiva, la lectura de literatura, como analiza Bombini (2004b), contribuye en la construcción de la subjetividad e identidad de los lectores; se vincula con la posibilidad del acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje; genera efectos cognitivos desde operaciones intelectuales complejas, poniendo en juego conocimientos y valoraciones que los lectores poseen antes y después de leer, a la vez que recupera, desarrolla y complejiza competencias lingüísticas y discursivas.

Lo expuesto puede resituarse como contrapartida al enciclopedismo en que se encontró sumida como tendencia recurrente, desde donde se va consolidando como conocimiento escolar susceptible de construcción desde la práctica. Cabe aclarar que, desde la incorporación curricular de Literatura, la lectura literaria se suponía y demandaba, aunque concebida como acto de transmisión de ideas e historias, vinculada exclusivamente con el disciplinamiento de "la mente", formadora de élite portadora del gusto legítimo, y del cuerpo, a través del acento, elocución y dicción en relación con una "hexis" corporal en consonancia con modales y portes, según Bourdieu y De Saint-Martin (1998), formadora de élite portadora de la postura legítima. Fiel testimonio de lo bello, lo verdadero y lo bueno, como caracteriza Mila Cañón

(op. cit.), la lectura literaria remitía a una acción fuertemente individualizada, ritualizada y mecánica de las obras consagradas.

Retomando nuevamente la voz experta de Bombini (1996), estas últimas, inmersas en auténticos procesos de canonización, se van delineando en el cruce de más de una norma canónica imperante, y compartiendo con la escuela “canonizadora” este principio dinámico. Siguiendo al autor (2009), durante casi un siglo el curriculum de la enseñanza literaria se fue configurando a partir de una concepción y sentido de la organización de conocimientos y saberes en vinculación directa con el nacionalismo. Esta afirmación se reflejó en los debates entre la centralidad de la literatura española y el intento de ubicación de una posición privilegiada para la literatura nacional, que sólo décadas más tarde obtiene un frágil equilibrio entre la obra española y la hispanoamericana, así como la nacional. Por su parte, el canon literario escolar hoy se encuentra atravesado por prácticas diversas, entre las que conviven, tal como puntualiza Cano (2007), propuestas de abordaje en torno de literatura argentina y latinoamericana en “diálogo” con las literaturas europea, norteamericana y española, esperando el señalamiento de vínculos posibles, temáticos o genéricos, pero colocando las decisiones en el mercado editorial, y por ello, generando un vacío en las prácticas docentes en referencia a los criterios de selección así como de tratamiento de la obra literaria.

De manera complementaria, y siguiendo a Cuesta (2006), se reconocen dos lineamientos estructurantes de la prescripción y el desarrollo curricular, que suelen operar de manera articulada, ensamblados a su vez en esas resonancias del pasado. El primero se basa en la denominada “comprensión lectora”, generado desde modelos teóricos o metodológico- didácticos provenientes de la Lingüística y la Psicología cognitiva. Si bien desde ésta última se propugna un conocimiento en torno de las prácticas de lectura, según Cuesta (2001), en términos de mediciones y porcentajes que reducen a los sujetos a una sumatoria de datos en virtud de parámetros de cantidad, consumo y corrección, con amplios efectos en el nivel en términos evaluativos, la que encontró un espacio propio fue aquella centralizada en la Lingüística como disciplina de referencia, incorporando la Gramática textual, el Análisis crítico del discurso, la Semántica, la Pragmática y la Sociolingüística, entre otras. Estos modelos se materializaron en propuestas descriptivas y aplicacionistas, carecientes de una necesaria transposición didáctica, de acuerdo con Riestra (2008), que operan desorganizando las actividades de leer y escribir de los alumnos y alumnas. Conjunto de consideraciones que se define como despliegue de procedimientos y procesos a efectuar al leer, su fundamento pedagógico didáctico reside en que posibilitarían el ejercicio de la capacidad necesaria para desentrañar las categorías que permitirían describir el texto desde sus relaciones constitutivas como unidades de análisis, desde aspectos superestructurales y relaciones cohesivas y coherentes que hacen al macroacto de habla, entre otros.

A su vez, este enfoque se complementa con las “pedagogías del placer”, sustentadas en un intento de recuperación de la especificidad literaria que estipula como objetivos el “placer” para el acceso al “goce”. De allí que se niega o banaliza toda tarea que pudiese obstaculizarlos; como señala Bombini (2005), se tiende a la simplificación de toda consideración posible en relación con el lugar de la literatura en la escuela y las posibilidades de su enseñanza,

ya que niega, de hecho, la posibilidad de cualquier actividad reflexiva frente a un texto, apoyada en el argumento de ejercer cierto cuidado, de tipo demagógico, del sujeto lector, a quien se lo resguarda evitando la dotación de los instrumentos válidos para una mayor comprensión, y por ello, para su propia construcción de placer. Estas apreciaciones de neto corte romántico, recreadas desde lineamientos provenientes del campo de la Filosofía en cruces inéditos con aportes de la Psicología en sus enfoques psicoanalíticos, cognitivos y evolutivos, se traducen en propuestas pedagógicas que distinguen el placer – entendido como ocio, diversión y gratificación- como objetivo de la lectura literaria para el fomento del deseo de leer, según explicita Solé (1992). Tal como postula Díaz Súnico (2005), el supuesto encuentro entre lector y obra artística se consolidaría sólo a condición de que el primero posea ciertos capitales culturales, a modo de sistemas de disposiciones que habilitan esquemas de percepción y apreciación del objeto literario, de acuerdo con Bourdieu (1995, en Díaz Súnico, op. cit.). La provisión de las categorías necesarias para el desarrollo de las disposiciones específicas que habilitarían goce y placer no se logra sólo con la disponibilidad de textos y de situaciones de lectura. Dicho de otra manera, las formas de percepción y de apreciación de la literatura, objeto artístico, son irreductibles a las que tienen lugar en la experiencia común, de allí que para que un lector se convierta en conocedor y obtenga ese placer que conduzca al acceso a ese goce, resulta imprescindible un aprendizaje específico

### **Palabras finales**

La escuela secundaria en Argentina, como refieren Dussel, Brito y Núñez (2007), se ubica en la agenda de una nueva reforma educativa debido a su consideración como uno de los niveles más críticos y problemáticos del sistema educativo. Su reestructuración responde a las falencias en su funcionamiento, en relación con la producción y reproducción de desigualdades sociales y culturales, así como en la calidad de las experiencias educativas que propone. Desde esta lectura profundamente social, nos conmina Dussel (2006b) a la elaboración colectiva y colaborativa de una nueva educación, que habilite el ingreso de sujetos nuevos, nuevos saberes y condiciones nuevas; en relación con el conocimiento escolar desde y hacia el campo de la enseñanza de la literatura, se torna imprescindible, tal como manifiesta Setton (2004), la perentoriedad de volver a la pregunta clave para la revisión de la especificidad así como de la autonomía de la literatura, que permita nutrir y enriquecer las propuestas de enseñanza.

Cabe indagar, por ello, en torno de su objeto a la luz del presente, en el que se manifiestan modificaciones sustanciales en torno de los campos literarios y pedagógicos que trastocan tradiciones, representaciones y prácticas naturalizadas, así como transformaciones vinculadas con los sujetos en nuevos contextos, en los que se registran poderosos movimientos que redescubren, al decir de Dussel y Southwell (2007), la pluralidad de las alfabetizaciones en diálogo fructífero con el reconocimiento y valoración, por una parte, del impacto de las tecnologías de la comunicación y la información en la reelaboración de las subjetividades y prácticas discursivas y textuales, y por otra, de las culturas

juveniles y sus significaciones en la trama escolar, caracterizadas por la participación activa en la construcción de la propia identidad, la reinención tanto de reglas como de pautas de acercamiento a la literatura y la elaboración de estrategias alternativas de construcción de sentidos que tienen efecto directo sobre las propuestas de su abordaje.

Se arriesga como supuesto que las únicas certezas se tornarían visibles y viables como camino a transitar en tanto se revise su enseñanza, al decir de Bombini en "*Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*", desde la construcción de interrogantes innovadores en torno del lugar que la escuela media le reserva a esta práctica cultural y simbólica específica, y en qué sentido advierte su papel fundamental en la construcción de representaciones, en la propuesta de vínculos y en el propiciamiento de escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los alumnos y alumnas, desde las relaciones pasadas, presentes y futuras con los objetos más complejos de la cultura letrada.

### **Bibliografía consultada**

- BOMBINI, G. (2009). "Literaturas comparadas y enseñanza de la literatura". *El Hilo de la Fábula*, nro. 8/9, P. 58- 65.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BOOMBINI, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- BOMBINI, G. (2004a). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOMBINI, G. (2004b). "Prácticas de lectura: una perspectiva socio- cultural". Cátedra UNESCO, Sede Universidad de Catamarca, Argentina.
- BOMBINI, G. (2001). "La literatura en la escuela", en ALVARADO, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, 53-74. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- BOMBINI, G. (1996). "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda." *Orbis Tertius*, nro. 2-3, P. 211-217.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral". *Propuesta Educativa*, nro. 19, P. 4-18.
- CANO, F. (2007). Sobre la enseñanza de la literatura. Clase 23. En Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CUESTA, C. (2001). "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". *Lulú Coquette*, nro. 1, P. 9-18.
- CHARTIER, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ SÚNICO, M. (2005). "El concepto de placer en la lectura". *Educación, lenguaje y sociedad*, nro. 3, P. 21-32.

- DUSSEL, I., BRITO, A. y NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2007). "Lenguajes en plural". *El monitor de la educación*, nro. 13, P. 26-32.
- DUSSEL, I. (2006a). "Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática". *Anales de la Educación Común*, nro. 4, P. 95-106.
- DUSSEL, I. (2006b). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.
- GERBAUDO PRIOTTO, A. (2008). "La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura." *Horizontes educacionales*, nro. 1, P. 55-66.
- GERBAUDO PRIOTTO, A. (2005). "La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de la Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdotes en la lectura de la situación actual". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, nro. 3, P. 125-152.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- LURIA, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MILA CANÓN, C. (2002). "Disputa o convivencia: literatura y educación". *Sapiens*, nro. 1, P. 1-12.
- RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SARDI, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SETTON, J. (2004). "La literatura", en Maite Alvarado (coord.): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. 101-130. Bernal: Ed. de la Universidad Nacional de Quilmes.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TEDESCO, J. C. (1993). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.