

LA LITERATURA EN LA ESCUELA: LIMITES Y POSIBILIDADES

(*THE LITERATURE IN SCHOOL: LIMITATIONS AND POSSIBILITIES*)

MARTA OFELIA IBAÑEZ¹

RESUMEN

Dos ejes articulan este trabajo: la literatura como objeto de estudio y como objeto de enseñanza. En relación al primero, se revisan las teorías que predominaron en la práctica escolar en las últimas décadas, vinculándolas al marco epistemológico que las sustenta. Asimismo se reconocen los aportes del pensamiento contemporáneo que procuraron la resignificación de conceptos de larga trayectoria, tales como el estilo, la noción de representación como reflejo de la realidad, los criterios de verdad y de ficción.

Los deslizamientos teóricos que proponemos en la primera parte se completan con una somera indagación acerca de los conocimientos que procura el estudio de la literatura, atendiendo a los procesos cognitivos que involucra. Nuestro propósito final ha sido enriquecer el debate sobre la problemática que nos ocupa.

ABSTRACT

Two axes articulate this work: Literature as an object of study and as object of teaching. In relation to the first, we have revised the theories that predominated in the school practice in the last decades, relating them to the epistemological frameworks that supports it. We have also recognized the contribution of the contemporary ideas that have given new meaning to long lasting concepts such as style, the notion of representation as a reflexion of reality, the criteria of truth and fiction.

The theoretical changes we propose in the first part are followed by a brief investigation about the knowledge that the study of Literature, tries to achieve, taking into account the cognitive (mental) procedures that it involves. Our final goal has been to enrich the discussion about the subject.

¹ Consejo de Investigación - Universidad Nacional de Salta.

*La literatura es un espacio fracturado donde circulan
distintas voces, que son sociales y esa es
fundamentalmente la materia de la literatura.
La literatura no está puesta en ningún lugar como una
esencia: es un efecto.*

Ricardo Piglia

Ninguna sociedad puede pensarse a sí misma si niega la memoria que sustenta y constituye sus rituales, sus tradiciones culturales, sus representaciones simbólicas. Inquirir en los límites y las posibilidades de la literatura en la enseñanza es preguntarse acerca de su lugar en los currículos escolares, en un mundo regido por la banca internacional como directriz de la política, la estética, la diversión, las relaciones familiares, la escuela. Es interrogarse sobre los modos de acercamiento y las reservas que esa región de la producción cultural -ligada a la fruición, al juego, a la transgresión; de réditos diferidos, no cuantificables con los códigos del intercambio comercial- posee para refutar la creciente homogeneización del mundo contemporáneo.

A la luz de los documentos de los organismos internacionales, preocupados por la educación latinoamericana, enseñar literatura, o sólo compartir un poema, un cuento, una novela puede parecer un despropósito, una inversión a contramano de la pretendida eficacia y competitividad postuladas en el discurso pedagógico y de los funcionarios que hoy sancionan el deber ser de la educación.

El debate acerca del lugar que le cabe a la literatura en la escuela puede ayudarnos a los docentes a recuperar parte de la identidad profesional, vapuleada entre la transformación educativa y la capacitación que nos demandan, con el consecuente beneficio para los estudiantes. Si bien no dudamos acerca de la necesidad de una actualización permanente, sabemos, por otro lado, que nuestro rol como mediadores entre el campo disciplinario y la institución escolar se ha debilitado. Por eso estas disquisiciones, que aspiran a ser un aporte muy recortado para pensar la disciplina en el contexto actual, indagando en algunos presupuestos teóricos que la explican en tanto objeto de estudio y en las posibilidades que aportan los procesos involucrados como objeto de enseñanza.

1 Una mirada retrospectiva sobre la enseñanza de la literatura en la segunda mitad del S. XX revela la marcada preeminencia de conocimientos articulados en el eje histórico -escuelas y movimientos-, y en la clasificación por géneros. La ordenación cronológica mixturó criterios en una distribución que atendía a principios estéticos (Romanticismo, Modernismo, Vanguardias), o políticos (Literatura de la Independencia, Generación del 80), como lo atestiguan los programas de Literatura Argentina e Hispanoamericana (Bombini, 1989). A su vez, la tipología genérica de base trimembre sentó premisas fundamentales para el estudio y la crítica de la producción literaria. Como principios de ordenación, estos enfoques tuvieron una operatividad indiscutible, aunque el uso didáctico que se hizo de los mismos empobreció el estudio de la literatura, encasillándola en marcos rígidos y cercenando las posibilidades de acceder a la riqueza de matices que conlleva todo producto artístico.

La incorporación de las propuestas teóricas de los formalistas rusos, que habían activado el deseo de rigor y de cientificismo en el estudio de la literatura con sólidos argumentos para considerar lo literario como ruptura de la norma estándar, abrieron nuevas instancias en el ámbito académico y escolar, que desplazaron su atención a la especificidad del texto literario. La preocupación por la **literariedad**, sostenida por la convergencia de las propuestas del Formalismo con la solución elaborada por Jakobson para precisar los rasgos que hacen de un mensaje verbal un objeto considerado artístico, se tornó un referente teórico ineludible en los estudios literarios de las últimas décadas. *"El objeto de la Ciencia de la Literatura no es la literatura, sino la literariedad"* escribe Roman Jakobson (Aullón de Haro et al, 1983); además, su diagrama acerca de las funciones del lenguaje recorta con precisión el lugar de la poesía: *"El lenguaje de un enunciado poético, afirma, no está orientado hacia la realidad que alude, ni hacia el que enuncia, el que lee u oye, ni hacia el canal que se utiliza, sino hacia el mensaje en sí. La poesía se distingue por su autorreferencialidad, que prevalece sobre las otras operaciones realizadas por el lenguaje"* (Attridge, 1987).

La Estilística, que se desarrolla en forma simultánea al Formalismo, aunque bastante aislados entre sí, refuerza la atención sobre la lengua poética, con una fructífera producción crítica en España y América, cuyos referentes ineludibles son los seguidores de la escuela de Menéndez Pidal y Amado Alonso (Aullón de Haro et al, 1983).

La descripción que antecede informa acerca de las variaciones teóricas que procuraron dar cuenta del objeto de estudio y cuya transferencia al nivel escolar estuvo supeditada a la incorporación o no a los contenidos programáticos de las instituciones encargadas de la formación de profesores. La productividad de tales enfoques a la hora de **enseñar literatura**, es bastante exigua, medida en relación a sus efectos: la literatura sigue siendo objeto de culto, permanece extraña y ajena para la mayoría de los estudiantes (1), amén de los escasos resultados en cuanto a la eficacia lectora.

En síntesis, si bien las teorías aportaron significativos cambios que desplazaron el estudio biográfico e impresionista de las llamadas obras literarias, sin embargo contribuyeron, al limitarse a un "enfoque descriptivo, a sostener la añeja valoración de la literatura como actividad *"dotada de un prestigio a la vez residual y tradicional"* (Matamoro, 1980).

¿Cuál es el origen de las restricciones a las que nos referimos? De hecho, detrás de toda especulación teórica hay concepciones, valoraciones, posicionamientos ideológicos y epistemológicos que el docente no puede desconocer, so pena de estrechar, la comprensión de aquello que enseña. Si bien los estudiantes no serán *"especialistas en"* a la hora de finalizar el nivel medio, es deseable que el profesor sea un experto capaz de elegir concienzudamente entre las diversas posibilidades de abordar el objeto a enseñar. Elección que no sólo debe estar orientada por las teorías en cuestión, las que no pueden sobreponerse sin más a los objetos de enseñanza, sino fundamentalmente por las particularidades que el acto pedagógico conlleva. La educación tradicionalmente ha sido considerada un campo de **aplicación** de las teorías; sabemos, en la actualidad, que en ella convergen

no sólo los saberes teóricos sino también un saber práctico indelegable en la práctica docente. Al mismo tiempo, no podemos ignorar el deslizamiento de los paradigmas contemporáneos que sostienen la naturaleza siempre cambiante del conocimiento científico, en tanto el mismo es una construcción en el espacio y en el tiempo.

Retomando el recorrido que veníamos haciendo, también debemos tener en claro que las perspectivas teóricas aludidas entroncan con las racionalidades que los filósofos de la Ilustración reconocían como organizadoras de las actividades humanas, en campos sociales claramente diferenciados. Estos se desarrollaron de acuerdo a sus lógicas específicas y cimentaron los discursos de la modernidad: el científico, que dará razón de la racionalidad cognitiva-instrumental; el estético, vinculado a la esfera artística y el jurídico, asociado al campo moral-práctico. García Canclini (1990), dice a propósito que es a partir del S. XVIII que *“una clasificación rigurosa de las cosas y de los lenguajes que hablan de ella sostiene la organización sistemática de los espacios sociales en que deben ser consumidos”*. ¿Qué lugar le es asignado a la literatura?. Al tratarse de una práctica no utilitaria, queda inscrita en el espacio de los objetos que valen por su sentido estético y su circulación quedará restringida a las élites ilustradas de la alta burguesía, que legitiman un modo de aproximación al arte basado en criterios de distinción y prestigio social.

Es así como la distribución de las producciones culturales -“objetos” y “signos”- en lugares sociales específicos, se canoniza a lo largo del siglo XIX y prospera en el S. XX, alentada por las resoluciones teóricas-críticas a las que aludimos al comienzo de nuestro trabajo. Si volvemos la mirada al discurso escolar sobre la literatura, sabemos cuánto persiste aún la huella del prestigio decimonónico cuando se pretende enseñar literatura.

Cabría preguntarnos, cuando hacemos la selección de contenidos y las modalidades de enseñanza, sobre los efectos que produce en los estudiantes, qué sienten y pueden ante textos cuya escritura les resulta ajena, sobre todo a los que provienen de medios sociales cada vez más pauperizados.

Toda discusión teórica implica una lucha ideológica: los lugares desde los que leemos, también.

2 Lo desarrollado hasta ahora no presupone una borradura o negación de los avances en el estudio de la literatura, pero admite, en cambio, que insistir en la especificidad o en el estilo, o en las gramáticas narratológicas estrecha, reduce los puntos de mira, pero lo que es más grave, niega la naturaleza social de la práctica literaria. Irreductible a un inventario de autores, de procedimientos retóricos o de estéticas epocales, la literatura resiste su encasillamiento, pero no podemos desconocer que se escribe en y desde la sociedad de la que forma parte.

Como práctica sobre el lenguaje, trabaja en el mismo aspectos inusuales en la comunicación cotidiana, utilitaria, lo que contribuye a subrayar su carácter diferencial. No obstante, como todo fenómeno inscripto en el circuito de la producción de sentidos, y en tanto éstos se instituyen en relación con el todo social del que forman parte, la práctica literaria no escapa a los condicionamientos de su época, los que operan en el momento de la producción y del reconocimiento, en interacción con un mercado, pero sobre todo con *“sujetos percibientes dotados*

de disposiciones diacríticas que permiten hacer distinciones entre formas de decir diferentes...". Lo que circula en el mercado cultural no es "la" literatura sino "discursos estilísticamente caracterizados que se colocan del lado de la producción en tanto cada escritor acepta las normas que pautan el llamado discurso literario, y del lado de la recepción en la medida que cada receptor contribuye a producir el mensaje" (Bourdieu, 1985).

Si aceptamos que la índole de la literatura no es una esencia atemporal, sino un efecto de sentido que se constituye en un espacio y tiempo determinados, podremos entender por qué alentamos la resignificación del objeto de estudio, ineludible a la hora de pensarlo en relación a la escuela. Pero al mismo tiempo acogeremos así la orientación actual de las ciencias sociales que, ante la heterogeneidad constitutiva de los hechos culturales, objetan el monopolio de las disciplinas. Como dice Grüner, "ningún especialista tiene hoy derechos ni privilegios" para dar cuenta de la "compleja polifonía social" (1993).

Ahora bien, en esta revisión de categorías y de los lugares desde los cuales opinamos y orientamos la construcción de opiniones acerca de la literatura, se sobreentiende no una actualización a la moda que nos lleve a reemplazar el término **obra** por el de **texto** o a proclamar la **muerte del autor** sin más. Porque detrás de esta terminología en boga (y que hoy atraviesa la bibliografía auxiliar -el manual- del docente) hay una historia de desplazamientos epistemológicos, de búsquedas que procuran atender a las mutaciones del campo cultural.

El discurso del profesor que enseña literatura no puede hacer oídos sordos al rumor social que admite cómo el intercambio incesante entre las diversas esferas de la actividad humana, potenciado por la tecnología actual y la caída de las fronteras disciplinarias, neutraliza las diferencias entre culturas altas y culturas bajas, entre artes de élite y arte popular (García Canclini, 1990). Los productos artísticos, hoy descentrados, desalojados de los lugares tradicionales -el museo, la biblioteca-, demandan nuevas competencias, nuevos saberes. Y si no, pensemos hasta qué punto los límites entre el discurso literario, la historieta, la publicidad o el discurso histórico son imprecisos: la retórica de la literatura ha invadido otros dominios discursivos, al tiempo que las teorizaciones actuales -desde los aportes bajtinianos- subrayan el carácter dialógico de la literatura, en la que "trafican" (el término es usado por Silvia Barei, 1993) enunciados heterogéneos, modos diversos de decir y significar el mundo (2).

Hasta aquí avanzamos en ciertas consideraciones que legitiman las búsquedas de otras voces teóricas. Pero detengámonos aún en la naturaleza del hecho literario. Sabemos que su productividad -la significación- apenas puede ser **rodeada** (rodeo: descamino, desvío) por sucesivas, pero siempre incompletas aproximaciones. No obstante, es precisamente desde estas precariedades que se impone la apertura a perspectivas múltiples para elucidar algunos de los posibles sentidos que se constituyen en la trama de un texto literario. Travesía siempre incompleta, en la medida en que el objeto que el lector intenta capturar (el sentido) se desplaza siempre. Si la polifonía, la multiplicidad de voces es la naturaleza constitutiva de todo texto literario, buscar "desplazamientos teóricos" (Grünner) pueden instrumentarnos para una lectura más rica y por qué no, más prometedora.

Algunas contribuciones del pensamiento contemporáneo, a las que nos referiremos a continuación, proveen sólidos argumentos para sostener las hipótesis que venimos planteando.

3 Ya vimos cómo el estilo, uno de los baluartes de los estudios literarios (que, como señalamos, instruyó una importante franja de la bibliografía crítica sobre autores y textos), al ser concebido hoy a la luz de la sociología como un constructo social instituido por un público que lo valora como tal, aparece no como una condición intrínseca de la literatura, sino como un efecto que se constituye en el circuito de la producción y reconocimiento de los textos.

La exasperación de lo individual, basada en la dimensión afectiva del lenguaje, que caracterizó a la propuesta de la Estilística, obturaba toda posible remisión a lo social, referencia esta incuestionable en los estudios contemporáneos.

Otras creencias también se debilitan: nos referimos a los criterios de ficción y de verdad, que remontándose a las diferencias que Aristóteles instituyó en su Poética, sustentaron la diferenciación de la literatura con otras prácticas sociales. Tales criterios muestran su irrelevancia a partir del cuestionamiento del concepto de representación. Entendido como mimesis de lo real, el mismo se revela insuficiente y constituye una "hipersimplificación", pues los seres humanos "nunca estamos frente a lo real" sino ante "construcciones" (González Ochoa). La ficción o invención no es patrimonio exclusivo de la literatura, como lo sostienen los historiadores que se reconocen a sí mismos como intérpretes del pasado caótico "repleto de datos y anécdotas", y que intentan ordenar. "Aunque el historiador basa su narración sobre una selección de datos verídicos, gran parte de su trabajo consiste en hacer ficciones" (Shumway, 1992).

Si lo ficcional no es privativo de la literatura y atraviesa toda la discursividad social, también es cierto que la literatura absorbe, transforma, refuta los enunciados de su época o de épocas anteriores. Imposible de ser pensada como reflejo de la realidad, en ellas se articulan, sin embargo las modulaciones más variadas del hacer cotidiano que se incorporan como citas, alusiones, inversiones de enunciados que transitan en una sociedad (3).

Es así como no podemos dejar de aludir a un tópico, que no por común, es menos relevante: el impacto de los medios masivos en el imaginario colectivo. Hemos insinuado ya cómo la cultura actual, caracterizada por el flujo de información, ha sido removida en sus estructuras más profundas. La metamorfosis actúa en la escena política, en la relación de lo público con lo privado, en el trasvasamiento de categorías de una esfera cultural a otra; pensemos, si no, en la trasposición de los géneros literarios a los medios. La expansión de éstos no sólo modificó la producción sino condicionó la aparición de un público receptor distinto y reordenó los hechos culturales con parámetros inéditos. La práctica literaria no permanece ajena a estos fenómenos; a la luz de conceptos como el de intertextualidad, sabemos que el discurso literario se elabora a partir de los códigos vigentes en una sociedad (4), disuadiéndonos así de otros convencimientos de fecundo desarrollo, tales como la originalidad e inspiración. Es moneda corriente en los estudios actuales valorar a la escritura como un trabajo que se ejecuta sobre el lenguaje, al tiempo que se reconoce

al texto literario como entramado de voces, de textualidades extranjeras, de fragmentos de la discursividad social, que desafía de ese modo los límites de una lectura disciplinar que se arroge la propiedad del sentido.

Finalmente, cabe mencionar entre las teorías contemporáneas a la semiótica, en cuya perspectiva la literatura es una práctica, entre otras, sobre la significación, y su interés radica en que hace más comprensible la producción del sentido.

La noción de texto -y por ende, el texto literario- requiere de un enfoque translingüístico, concepción que presupone la duplicidad inherente a todo producto de lenguaje: en relación a la lengua y a la sociedad en que se produce (Kristeva, 1981).

Admitir que la literatura "*es una producción de sentido*" supone aceptar el carácter social de la misma. La teoría de la discursividad social elaborada por Eliseo Verón (1987), proporciona un interesante enfoque que no podemos desdeñar. Orientada hacia el establecimiento de las gramáticas de producción y de reconocimiento, aporta criterios para examinar las huellas que la sociedad inscribe en los textos, y las variaciones que éstos han tenido en la evolución histórica.

Al desplazar la concepción de autonomía de la producción del sentido, esta teoría provee al mismo tiempo un principio cognitivo para entender la construcción de lo real en la red de la semiosis social. Se desmorona así la creencia de que la literatura o cualquier otro hecho cultural reflejan la realidad.

Nuestra insistencia en la dimensión social de la práctica literaria radica en la convicción de que el estudio de la literatura puede activar mecanismos cognitivos de riqueza insospechada para posicionarse en la cultura contemporánea, a condición de arrancarla del plano sacralizado, que la escuela le ha reservado hasta ahora.

4 Pensar la literatura como objeto de enseñanza requiere otro movimiento además de la reflexión que hemos propuesto hasta aquí, y que no agota, por cierto, las variables que se anudan alrededor de esta problemática. Demanda una consideración a fondo del lugar que le cabe en los planes de estudio y de las competencias que pueden alcanzarse a partir de su **enseñanza**. Surge, inevitable, una pregunta: ¿es posible enseñar literatura?. Más allá de las respuestas que se puedan suscitar, es innegable que este campo de la producción humana pone en marcha procesos mentales que no se restringen a la mera interpretación de los textos.

La primera parte de nuestro trabajo ha mostrado algunas cuestiones de orden teórico que hoy resultan insuficientes y que han generado lecturas estereotipadas y cristalizadas. La persistencia en los paradigmas tradicionales ha convertido a la literatura en un objeto escolar, despojado del carácter social que le es propio, al tiempo que ha obliterado las posibilidades cognitivas involucradas en la lectura.

Los modelos de análisis que se ocupan de unidades mínimas (tropos, versificación, por ejemplo), despojan a la lectura del carácter global e integrador que supone si se entiende la misma como un proceso en el que juegan operaciones mentales que superan la decodificación. Si a estas cuestiones se añade que la selección de textos aún se rige por los criterios de prestigio y reconocimiento académico, es indudable que la disfuncionalidad de la práctica escolar se hace evidente.

La necesidad de establecer nuevos contratos de lectura -y es en este terreno donde creemos que la literatura tiene un rol indelegable-, no puede desplazarse a un segundo plano, sobre todo si recordamos que *"la eficacia de los discursos cultos procede de la oculta correspondencia entre la estructura del espacio social en que se producen -campo político, campo religioso, campo artístico o filosófico- y la estructura del campo de las clases sociales en que se sitúan los receptores y con relación a la cual se interpreta el mensaje"* (Bourdieu, 1985 : 15). Cabría preguntarnos qué efecto tiene la lectura de textos canonizados en las escuelas de los barrios marginales, donde no se alcanzó un dominio de la lengua escrita medianamente satisfactorio o la comprensión de tipos textuales menos complejos que los literarios.

Creemos que entre los límites a los que aludimos en el título de este trabajo, sobresalear la resistencia a revisar los presupuestos teóricos que orientan la práctica docente. Pero ante la gama de posibilidades que se abren, sobre todo a partir de los avances de la semiótica, de la psicología cognitiva, de la psicolingüística, bien se justifica aceptar el desafío de los cambios que están en marcha.

En este orden, si salimos de los estrechos márgenes al que los estudios literarios tradicionales nos han acostumbrado, podremos quizás vislumbrar alternativas más ricas y productivas. Una de ellas se vincula a la relación literatura-construcción textual. Nos hemos habituado a identificar a ésta última con la producción escrita de textos, opacando la potencialidad de la lectura como una escritura incesante, como un estímulo para construir nuevos textos.

Esa reversibilidad lectura-escritura es un proceso que está más allá de la decodificación de signos esparcidos en una página. Pone en marcha complejos mecanismos subjetivos, en los que intervienen operaciones tales como la inferencia, la selección, la predicción, la elaboración y comprobación de hipótesis, el uso de analogías, entre otras. Reconocer el modo de planificación de un texto, el modo de distribución de la información, las superestructuras canónicas -y los textos que las transgreden-, las estrategias para crear sentidos diversos, el trabajo sobre la materialidad del significante, son actividades cognitivas que pueden desarrollarse en la **hora de la literatura**.

La literatura no es una esencia atemporal: se construye en el devenir histórico, mediada por las instituciones y el campo intelectual, pero sobre todo en el plano del lector. Formar jóvenes lectores es un reaseguro para la pervivencia de un capital simbólico de incuestionable importancia para la cultura. Pero es también ofrecer alternativas válidas para una formación más rica, que desmienta, quizás, el pragmatismo, el **todo vale** de nuestro tiempo; es, en fin, capacitar para trasponer el cerco de la inmediatez -lo literal- hacia una mirada que desde el indicio, acceda a una lectura crítica ya no sólo de los textos literarios, sino de la cultura como textualidad en la que fluye el sentido. La **hora de literatura** puede ser el espacio de la sospecha: un lector sagaz, capaz de buscar pistas, será menos vulnerable al tráfico de ideologías y de relaciones de poder que se juegan en muchos productos culturales del momento actual. No podemos soslayar la responsabilidad que los profesores de Lengua y Literatura tenemos para refutar las apocalípticas predicciones de que **el libro ha muerto**. Lo que ha muerto, en todo caso, es una forma de leer.

Finalmente, queremos destacar el rol que le compete a la escuela como mediadora del saber. La institución escolar, como otras, al tiempo que legitima ciertos valores, excluye otros. Abrir el espacio escolar al rumor social, a propuestas teóricas diferentes, es posibilitar el enriquecimiento de las perspectivas, es capacitar para la actuación en un mundo que se complejiza a diario.

La elaboración de proyectos transformadores sólo será factible a partir de la resignificación del objeto que nos ocupa y de una integración de lo literario con otras disciplinas. La discusión no pasa ya por la especificidad de un dominio u otro, sino por la apasionante provocación de entender, parcialmente, este fin de milenio.

“En toda frontera hay alambres rígidos y alambres caídos. Las acciones ejemplares, los rodeos culturales, los ritos, son maneras de trasponer los límites por donde se puede” (García Canclini).

NOTAS

- 1) Nuestra experiencia en una materia introductoria a la Facultad de Humanidades, nos revela cuán extraña resulta la literatura para los estudiantes. Una dificultad notoria se manifiesta a la hora de orientar la interpretación de los textos que les proponemos: no pueden ir más allá de una lectura literal. Se añade la confusión con nociones de gramática, o la no diferenciación con respecto a otros tipos textuales.
- 2) Novelas como la de Andrés Rivera, *La revolución es un sueño eterno*, que muestran aspectos silenciados por el discurso histórico, al que se le atribuye objetividad y adecuación a la verdad, ¿sólo son patrimonio de la literatura?. La especificidad literaria, por otro lado ¿puede dar cuenta de la multitud de voces y registros que se textualizan en la narrativa de Manuel Puig?
- 3) *Memoria del fuego*, de Eduardo Galeano, es un ejemplo categórico del entretejido discursivo: los datos y las precisiones históricas, documentadas, se combinan con las valoraciones de un sujeto enunciativo comprometido con su escritura.
- 4) Un ejemplo canónico lo constituye Manuel Puig, al que ya aludimos, que construye su narrativa *“en una conexión sistemática con los medios masivos, en los que el cine, el folletín, el periodismo, el radioteatro son los códigos que se entrecruzan permanentemente”* (Pauls, 1986).

BIBLIOGRAFIA

ATRIDGE, D (1987) Conferencia de clausura: un examen retrospectivo de la relación entre lingüística y poética. En: Culler y otros: *La lingüística y la escritura*. Madrid. Visor.

AULLON de HARO, P et al (1983). *La crítica literaria actual*. Madrid. Playor.

BAREI, S (1991) *De la escritura y sus fronteras*. Córdoba. Alción Editora.

BOMBINI, G (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la*

literatura. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

BOURDIEU, P (1985) ¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid. Akal.

GARCIA CANCLINI, NL (1990) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México. Grijalbo.

GONZALEZ OCHOA, C (1986) Introducción. a: Imagen y sentido. Elementos para una semiótica de los mensajes visuales. México. UNAM.

GRUNNER, E (1993) Una cuestión de límites. En: Cultura y Nación, suplemento del Diario Clarín. Buenos Aires. 18 de febrero.

MATAMORO, B (1980) Saber y literatura. Por una epistemología de la crítica literaria. Madrid. Ediciones de la Torre.

KRISTEVA, J (1981) Semiótica I y II. Madrid. Fundamentos.

PAULS, A (1986) Manuel Puig. La traición de Rita Hayworth. Buenos Aires. Hachette.

SHUMWAY, N (1992) Las ficciones de la historia. En: Primer Plano, Suplemento de Página 12. Buenos Aires, 22 de marzo.

VERON, E (1987) La semiosis social. Fragmentos para una teoría de la discursividad. Buenos Aires. Gedisa.

UNA ZONA EN CONFLICTO: LA LITERATURA EN LA ESCUELA

(A CONFLICT ZONE: LITERATURE AT SCHOOL)

MARTA IBAÑEZ¹ - ELISA MOYANO¹

RESUMEN

El trabajo con los ingresantes a las carreras de la Facultad de Humanidades, nos ha permitido comprobar que casi un 80% de estos estudiantes posee competencias lingüísticas y comunicativas diferentes de aquellas que les permitirían acceder a la comprensión y elaboración del material que la cátedra de Introducción a la Literatura (a la que pertenecemos) les ofrece, cada año.

En la búsqueda de estrategias que permitan al docente de lengua nativa instrumentar su materia con más provecho, hemos revisado (desde la teoría de la enunciación, la de los discursos sociales y la semiótica) los objetivos, el objeto de estudio y la metodología de la enseñanza de la literatura.

En relación al primer punto vimos cómo, objetivos del tipo “provocar placer estético” están enraizados en el Romanticismo que –con sus conceptos de Autor como genio, vate y de Obra como creación original–, sitúan al lector en un lugar pasivo. Los objetivos que proponemos tienden a borrar la frontera entre la actividad del que escribe y la pasividad del que lee.

En segundo lugar, encontramos que el objeto Literatura puede –dados los cruces discursivos y textuales de la actualidad– ser complementado con estudios de textos y escrituras diversos, pertenecientes a otros sistemas semióticos que es importante trabajar hoy en día.

Finalmente, en relación a lo metodológico proponemos un ámbito de participación: el taller de escritura para que “la práctica de la lengua escrita llegue a ser ella también una práctica de la libertad”.

ABSTRACT

Our work with freshmen at the Facultad de Humanidades of the Universidad Nacional de Salta (Argentina) has allowed us to prove that a 80% of these students have linguistic and communicative competences that differ from the ones requires for the comprehension and production of the material used in the subject we teach: Introducción a la Literatura (Introduction to Literature).

In the search of new strategies that let teachers get better results in their tasks we have revised the objectives of the subject, the field of study and the methodology in the teaching of Literature, all this done from the Enunciation, Social Discourse and Semiotic theories.

Firstly, we observed how objectives such as “to cause aesthetic pleasure”, those ones rooted in Romanticism that considers the author as a genius and poet and his work as an original creation, put the reader in a passive situation. Our proposal here is to blur the frontier between the writer’s activity and the reader’s passive attitude.

Secondly, we found that the objective of Literature can be complemented with the study of different

¹ Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta - Consejo de Investigación - CIUNSa.

texts and writing types that belong to various current semiotic systems if text and discourse crisscrossing take place.

Finally, our methodological proposal includes a participative atmosphere: the writing workshop where the practice of writing is in itself a practice of freedom.

*Ningún prejuicio más ridículo
que el prejuicio de lo sublime.*

O. Gironde

La creciente pauperización de los países del tercer mundo, los planes económicos devastadores, cuya incidencia en la educación y en otros órdenes hemos empezado a percibir, nos colocan ante una realidad social alarmante: junto a la pobreza, crece el número de analfabetos funcionales. Los alumnos, egresados de un secundario que cada vez los capacita menos, padecen una profunda discriminación en el orden laboral y constantes frustraciones en los intentos por continuar estudios superiores. Como docentes de los cursos de primer año de ingreso a la Universidad, hemos comprobado que las competencias comunicativas y lingüísticas de casi un 80% de ingresantes no son las adecuadas para la comprensión y elaboración del material que le proveemos.

Entre los problemas, advertimos la confusión acerca del objeto de estudio.

Algunos tienden a identificar literatura con gramática, otros la definen como una ciencia, tal como pudimos comprobarlo cuando, al inicio de las actividades académicas planteamos una tarea para recabar información sobre los conocimientos previos de nuestros alumnos. Así, recogimos, entre otras, las siguientes definiciones:

- * **Literatura es arte y ciencia, pues un autor compone y crea utilizando distintos géneros para expresar un mensaje.**
- * **Proceso de creatividad nutrida de inspiración. Crítica y análisis que el autor realiza para expresar sus ideas.**

A la falta de precisión cuando llega la hora de producir no sólo conceptualizaciones, sino otros escritos, se añaden las dificultades que les acarrea la lectura de los textos que les ofrecemos en cartillas elaboradas ad-hoc por el equipo de la materia: no pueden trasponer los límites de la paráfrasis (cuando de poemas se trata), o del relato de la anécdota (si leen textos narrativos). En el marco de la asignatura a la que nos referimos -Introducción a la Literatura-, generamos un espacio para la reflexión teórica, apoyada en una cuidadosa selección del material a trabajar: año a año, queda flotando el mismo interrogante ¿no serán muy difíciles los textos elegidos?.

¿Qué hacer ante tales insuficiencias? Creemos que el único camino es aceptar el desafío de este momento cultural: como docentes estamos involucrados en la búsqueda de soluciones a fin de salvar las distancias entre las exigencias de la sociedad y las respuestas de la escuela. No podemos eludir la búsqueda de estrategias alternativas para conducir a la población estudiantil, cuyos modelos lingüísticos están lejos de la norma estándar, a la posesión de un nivel de lengua que les permita interactuar con los bienes simbólicos de la cultura letrada -entre los que se encuentra el objeto que nos ocupa- desde la posesión de destrezas necesarias para leer ya no sólo literal sino críticamente. Sólo así las próximas generaciones podrán acceder a los códigos de la cultura contemporánea como sujetos activos.

Ocupadas -y preocupadas- intentamos respondernos al interrogante de cómo instrumentar

la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel medio. Somos conscientes de que no hay respuestas únicas y que cada docente, cada grupo de alumnos, tienen particularidades que no admiten hacer predicciones a la ligera. Pero sí está en nosotros pensar en las falencias, omisiones o desaciertos. Por ello, centrándonos en lo literario, creemos necesario examinar las metas, el objeto de estudio y la metodología, teniendo en cuenta los marcos teóricos en que se han basado los estudios hasta hoy y su grado de pertinencia respecto a las demandas culturales de la actualidad.

ACERCA DE LOS OBJETIVOS

Antes de entrar de lleno a la consideración de este tópico, justificamos el empleo del término **objetivo**, que puede resultar anacrónico a la luz de las nuevas teorías de aprendizaje, en que los deslizamientos léxicos suponen cambios de paradigmas. Pero lo utilizamos porque los que estamos en la práctica cotidiana del aula, tenemos muy en claro cómo las sustituciones terminológicas son dictadas a veces sólo por las modas de turno, y no obedecen necesariamente a auténticas transformaciones, las que por otro lado requieren un tiempo nada breve. Aunque hoy se denoste al conductismo y no haya discurso en el que no se hable, por ejemplo, del sujeto aprendiz como **constructor de su saber**, sería muy interesante rastrear qué se entiende con esa expresión, o si sólo queda en el nivel de un eslogan más.

Pero volvamos a lo nuestro. Las metas que hasta ahora se enunciaban en las planificaciones ¿fueron alcanzadas?. Formulaciones tales como: *"Provocar el placer estético"*, *"Que el alumno se familiarice con las grandes obras de la lengua castellana"*, *"Que desarrolle el gusto por la literatura"*, suenan como una retórica vacía si las analizamos teniendo en cuenta los resultados. Cabe aquí preguntarnos si los jóvenes leen más o si la búsqueda de tales logros generó efectos contrarios.

Resulta así apremiante la reformulación de los objetivos, lo cual sólo puede hacerse si revisamos los marcos teóricos que han sostenido nuestra tarea en el aula. La confrontación de los mismos con los que nos proporcionan las Ciencias Sociales a partir de la década de los 70, particularmente la Teoría Semiótica y la Lingüística, conduce a desmontar ciertas categorías que resultan hoy inoperantes.

Todo conocimiento está arraigado en un momento histórico y responde a las demandas sociales del mismo. Las transformaciones culturales que se inician en el paso de la Edad Media a la Edad Moderna, se afianzan progresivamente y alcanzan su momento de máxima producción hacia el siglo XIX. La autonomía de los saberes conduce al surgimiento de tres grandes esferas: la ciencia, la moral y la estética que inauguran de ese modo el discurso científico, el ético y el estético.

En torno a las obras de arte se instituye una serie de conceptos que se proyectan aún hoy en los estudios sobre la literatura.

Heredera del *"cogito"* cartesiano, la concepción que proviene de la Ilustración y el Romanticismo instaura al sujeto como fuente del sentido. Es así que la noción de **autor** cobra importancia desmesurada en su doble acepción de **autoridad** y de **propietario** de las construcciones artísticas que produce. Con la fundación del concepto de Literatura en su moderna acepción y de las ideas que se anudan en torno a ella, la distancia entre los sujetos productores y los sujetos receptores crece y se intensifica aún más a partir de las evaluaciones sociales que surgen de una cultura que tiende hacia la democratización. Resulta paradójico que, mientras la imprenta facilitaba una mayor divulgación de los textos escritos, desde las esferas intelectuales se concibiera al artista como un ser especial -genio, vate- y a la actividad artística como reservada a unos pocos. Gustar una obra de arte pasó a ser un sello de distinción, cuando no aristocratizante.

Los objetivos escolares que privilegian la belleza, la originalidad, la creación, el autor, son

deudores de esa tradición del pensamiento occidental y confirman los principios teóricos elaborados en el Romanticismo.

Una importante renovación se produjo a partir de la incorporación de los postulados teóricos de los formalistas rusos y de los estructuralistas. Pero las nociones de literariedad, de función poética, el reconocimiento de los modelos actanciales, de las secuencias, poco contribuyó a vencer esa polarización entre productor (objeto producido) -receptor.

Formados en esas teorizaciones, los docentes hemos llevado a las aulas los instrumentos que nos proveyeron, con un resultado desalentador: la literatura siguió siendo, para la mayoría, objeto inalcanzable.

A la decepción que nos provocara la falta de funcionalidad de los marcos teóricos, se añaden las exigencias de una sociedad en vertiginosa transformación. Nos sentimos acuciados a adquirir instrumentos que den cuenta de la multiplicidad de códigos que invaden los diversos ámbitos de la cultura.

¿Para qué y desde dónde formular nuevos objetivos? La lectura de textos literarios produce una sensación de ajenidad: se leen textos producidos por otros, cuyo decir no sólo está legitimado socialmente, sino que cuenta con un valor agregado: el de la distinción y que colocan al lector en la posición del que **escucha**. ¿Cómo apropiarse o interactuar con el decir del otro si el que recibe no puede también decir? De una vez por todas, debemos perderle el respeto a la Literatura y hacer del espacio que la institución escolar nos reserva un ámbito de producción y no de mero consumo.

Si partimos de la aceptación de que la Literatura es una realización discursiva -en tanto es uso del lenguaje- no podemos desdeñar los aportes de la Teoría de la Enunciación que da cuenta de cómo el lenguaje actúa sobre los interlocutores en esa dinámica pendular que va del hombre a la lengua y viceversa. Pechêux (1978) nos dice al respecto cómo se construyen imágenes de los interlocutores y del tema del cual se habla. Desde ella es también posible reponer lo contextual, entendido el término contexto no sólo en tanto referencia a entidades exteriores al lenguaje sino como la construcción de espacios mentales, ideológicos, etc. A partir del estudio de la literatura, como constructo de lo real, podemos inferir que otros modos de significar -verbigracia los medios masivos- construyen también un real, manipulado desde los intereses dominantes.

La práctica literaria produce textos que presuponen una unidad estructurada, un carácter comunicativo y un carácter pragmático. Pero además de registrar el funcionamiento discursivo de la lengua, y de producir efectos de sentido en la sociedad, absorben las luchas de los discursos sociales, las ideologías y enunciados que provienen de los "*milfocos de la cultura*" (Barthes). Consideramos, pues, que a partir de las contribuciones de la Semiótica, se hace necesario estudiar el código lingüístico en relación con otros códigos culturales.

A modo de síntesis: pensamos que los objetivos deben atender fundamentalmente no a la formación de lectores pasivos, sino de lectores-productores. De estos términos se infiere la idea de borrar la frontera entre la autoridad del que escribe y la pasividad del que lee. Crear la competencia para leer/ escribir es preparar para la autonomía y el ejercicio de la libertad. No podemos negar que los procesos de lectura-escritura se imbrican mutuamente: lo uno supone lo otro. Las líneas de la Semiótica actual, de la Teoría de los Discursos y la Teoría de la Enunciación postulan, a propósito de ambas cuestiones, reflexiones y teorizaciones que los docentes debemos conocer.

Sólo si procuramos que nuestros alumnos produzcan textos lograremos salvarlos del estatismo y la quietud ante las producciones culturales.

ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO

Formulados los objetivos, debemos abocarnos a revisar el objeto de estudio. En muchos planes aún se conserva la separación entre Lengua (que se dicta en el ciclo básico) y Literatura (en el ciclo superior), oposición que tiende a corregirse en algunos planes regionales en los que se la incluye como única materia: Lengua y Literatura. Pero la dicotomía distorsionadora en la que hemos sido formados la mayoría de los docentes, no se supera con un simple cambio de nomenclatura.

Más allá de las exigencias institucionales, tenemos que tomar conciencia de que la literatura tanto como los otros procesos de producción de sentido se hibridan mutuamente, constituyendo entre todos las muchas posibles realizaciones del lenguaje.

Los titulares de los diarios revelan a veces el aprovechamiento de las estrategias que el lenguaje literario posee para arrancar a la lengua de su uso exclusivamente comunicativo. Las historietas en las que la remisión a textos literarios es innegable -piénsese en Fontanarrosa- son sólo una muestra del material hecho con la lengua que -aunque incorpore intertextualmente la literatura- no ingresa -por la simultánea incorporación de otros sistemas semióticos- en las clasificaciones de los géneros literarios tradicionales.

Por otro lado, práctica privilegiada por cierto, la escritura literaria registra la absorción de una gran variedad de tipos discursivos, sino todos. Textos como *El libro de Manuel* de Julio Cortázar en cuya construcción se incluyen graffitis y recortes periodísticos; o *Juana Manuela, muchamujer* de Marta Mercader, vida novelada de la Gorriti, en cuyo cuerpo ingresan recetas de cocina provenientes del libro *La cocina ecléctica* de la propia Juana Manuela, son un ejemplo de ello. Así, el espacio intertextual que edifica la escritura del siglo XX, pone en cuestión las ideas de originalidad: no es posible negar el eco de las voces sociales, de los discursos provenientes de las más diversas prácticas, que se imbrican, polemizando, en una polifonía incesante.

El concepto de LITERATURA resulta, pues, estrecho. Incorporar los conceptos de ESCRITURA, de TEXTO, no es sólo apropiarse de unos términos para reemplazar, sustituir designaciones que parecen agotadas. Implica mucho más: revisar los paradigmas que hay en su base. En el concepto de escritura se conjugan, como ya señalamos, los procesos de lectura y escritura, poniéndose de relieve la reversibilidad de estas operaciones. La noción de Texto (Barthes), que conlleva la idea de un sistema realizado en códigos diversos presupone incluir en los programas no sólo los textos de factura lingüística, sino que abre las posibilidades para comprender otros procesos semióticos.

ACERCA DE LA METODOLOGIA

¿Qué decir acerca de esta delicada cuestión? Es el momento en que todos los docentes vacilamos. Ahora bien: en nuestra comunicación está implícita la idea de que los alumnos sean sujetos actuantes: esto es, construyan su conocimiento. Para lograrlo, también nosotros nos vemos impedidos a construir y a buscar nuestras propuestas metodológicas.

La metodología, basada en criterios que buscaron ordenar la lectura de un texto, en una jerarquía de aspectos como género, argumento, personajes, nivel estilístico, figuras, resulta inoperante cuando no hay un horizonte teórico claro, no sólo respecto al objeto de estudio, sino respecto a la práctica docente propiamente dicha. No nos ocuparemos de las teorías del aprendizaje, porque desborda las intenciones de este trabajo, pero entendemos que no pueden estar ausentes en la búsqueda de alternativas.

No hay entonces una metodología, sino metodologías que surgen de las necesidades del grupo humano, de la formación del profesor y de los requerimientos de la institución conectada con el medio.

Lo que no es posible eludir es el debate teórico, el someter los marcos conceptuales con que trabajamos a una confrontación con otras teorías y con la práctica misma.

Pero cuidado, no basta el solo dominio de las mismas. Es en nuestra práctica en la que seleccionamos, decidimos y hacemos funcionar aquello que puede ser provechoso para los estudiantes. Daremos aquí un ejemplo de cómo ciertas nociones teóricas pueden **iluminar** nuestra práctica.

A partir de los conceptos de intertextualidad, interdiscursividad nos hemos preguntado ¿es posible preservar la idea de originalidad, de autoridad?

¿O podemos comenzar a jugar con la lengua realizando combinaciones insólitas de palabras a fin de producir textos ya narrativos, ya líricos?

¿O reutilizar el texto literario para ponerlo en clave humorística (si es serio) o en código icónico y generar una historieta?

Las nuevas teorías nos enseñan que con un texto se puede hacer mucho: podemos preguntarle, ampliarlo, reducirlo, recortarlo y combinarlo con otro, reescribirlo. Trabajar sobre el texto y con el texto, está más allá del simple comentario o reconocimiento de la retórica literaria: es deconstruir un espacio donde se inscribe la Ley, el prestigio y el poder.

A nivel metodológico resulta muy productivo –entre otras estrategias– el taller de escritura porque promueve tareas para que la lengua recupere sonoridades y destinos olvidados en el uso regido sólo por lo comunicacional.

En el taller, los estudiantes se movilizan, juegan y se convierten en sujetos activos. El aula se transforma en un sitio propicio para el nacimiento de sujetos productores, superando a los meros consumidores. Esto les permitirá tener un papel activo y crítico en la escuela y en la sociedad, lográndose así el hábito de la participación. Por todo ello afirmamos con Raúl Dorra:

“La didáctica de la lengua debería ser la práctica de afirmación y desarrollo del individuo humano: no ese poder que somete su capacidad de determinación, sino esa iniciativa que se le otorga: no ese sistema que lo margina, sino ese crecimiento que lo integra... Se esboza con esto un objetivo lejano quizá, pero inaplazable: que la práctica de la lengua escrita llegue a ser, ella también, una práctica de libertad” (Raúl Dorra).

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, R (1987) El susurro del lenguaje, Barcelona, Paidós.

DORRA, R (1989) Hablar de literatura, México, F.C.E.

JOLIBERT, J (1991) Formar niños productores de texto, Sgo. de Chile, Hachette.

JOLIBERT, J (1991) Formar niños lectores de textos, Sgo. de Chile, Hachette.

KRISTEVA (1981 a) Semiótica I, Madrid, Fundamentos.

KRISTEVA (1981 b) Semiótica II, Madrid, Fundamentos.

KRISTEVA (1981 c) El texto de la novela, Barcelona, Lumen.

LOTMAN, JURIJ y USPENSKIJ, B (1979) *Semiótica de la Cultura*, Madrid, Cátedra.

PECHÊUX, M (1978) *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.