

UNA ZONA EN CONFLICTO: LA LITERATURA EN LA ESCUELA

(A CONFLICT ZONE: LITERATURE AT SCHOOL)

MARTA IBAÑEZ<sup>1</sup> - ELISA MOYANO<sup>1</sup>

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*

---

<sup>1</sup> 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.

Herederas 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 ajenez: 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 "*mil focos 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.