

Preguntas convocantes... respuestas sorprendentes

En torno a la enseñanza estratégica de la literatura en la escuela

María del Carmen Rodríguez Bottinelli | Maestra. Profesora de Literatura.

*Mucha lectura envejece la imaginación
del ojo, suelta todas las abejas pero mata el
zumbido
de lo invisible, corre, crece
tentacular se arrastra, sube al vacío
del vacío, en nombre
del conocimiento, pulpo
de tinta, paraliza la figura del sol
que hay en nosotros, nos
viciosamente mancha.*

.....

*Mucha lectura envejece la imaginación
del ojo, suelta todas las abejas pero mata el
zumbido
de lo invisible, acaba
no tanto con la L de la famosa lucidez
sino con esa otra L
de la libertad,
de la locura
que ilumina lo hondo
de lo lúgubre
del laberinto
lambda, loca luciérnaga
antes del fósforo, mucho antes
del latido
del Logos.*

Gonzalo Rojas (2004): "Escrito con L"

Así como preguntar y responder constituyen la esencia del juego dialéctico en el que se sustenta la situación comunicativa, el conjunto de reflexiones y precisiones que contiene este artículo pretende poner en la agenda escolar el tema de la enseñanza de la literatura.

El artículo se centra en siete preguntas abiertas que pretenden movilizar la discusión, el debate, la pasión, el interés, y una sugerencia sobre un aspecto básico a la hora de trabajar el texto literario: la selección del autor y la obra.

En un interjuego de discursos que interpelan al otro, y me interpelan como maestra, engarzo otras voces teóricas que proponen o replican, generando nuevas preguntas en un continuo infinito...

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura?

En cualquier definición actual sobre "literatura", la referencia constante y más clara será su relación con la lengua, es decir, su naturaleza verbal o lingüística.

Por eso hoy, al mencionar esta asignatura o disciplina del currículo, nos estamos refiriendo tanto a un arte verbal como a un conjunto de textos donde el lenguaje es usado de un modo único y peculiar, promoviendo el extrañamiento y la desautomatización del uso habitual de la lengua.

Desde un concepto restringido, al mencionar la hacemos referencia a textos escritos; mientras que desde uno amplio aludimos a manifestaciones artísticas tanto orales como escritas. Lo común a ambas concepciones es que, cuando hablamos de literatura, hablamos de una manifestación humana donde el concepto central es más de texto o discurso textual que de literatura.

Los textos literarios ocupan, desde siempre, un lugar de relevancia en la enseñanza; primero, como texto que contiene el saber que una generación transmite a otra, priorizando el mensaje

como modelo de vida ejemplar. Así se usaron *La Ilíada* y *La Odisea* durante siglos en escuelas griegas, romanas, escolásticas, incluso en la época de las nuevas ideas.

La *Poética* de Aristóteles es la obra fundacional y fundamental de la teoría literaria, considerándola como «*el arte que imita solo con el lenguaje*», el campo literario aparece así hasta el s. XVIII bajo el dominio conceptual del término poesía (*poeisis* -en griego, creación-), que el pensamiento grecolatino define y llena de contenido, y que se verá sometido a una regulación cada vez más rígida.

Es un concepto moderno, ausente antes de la Ilustración, en las diferentes formas o aspectos de analizar y estudiar la lengua.

Los cambios sociales, históricos y pedagógicos paulatinamente han determinado la ampliación de lo literario, permitiendo la acogida o incorporación de nuevos géneros más allá de los tradicionales (épico, lírico, dramático), convirtiéndolo en un campo mucho más vago o de límites menos precisos, y más libre.

Se manifiesta así como un sistema dinámico, no estático, «*el concepto moderno de literatura abarca un espacio textual muy amplio, no muy preciso e históricamente variable*»¹.

Desde la perspectiva de la historia de la literatura, una sucesión de individualidades, consideradas las más representativas, se presenta entonces a través de sus biografías, la literatura pasa de ser un modelo a imitar a transformarse en un objeto²... «*el discurso literario se reemplaza por un discurso sobre la literatura, un discurso metaliterario, que comprende básicamente en ese momento biografías, un saber descriptivo, objetivo y transmisible con facilidad. Será, algunos años después, la teoría literaria la que aporte algunos conceptos nuevos para hablar sobre la literatura*»³.

Durante varias décadas del s. XX se mantendrá un rechazo a la organización que suponen los conocimientos basados en la historia literaria. Las críticas provendrán enmarcadas en el enciclopedismo que se promueve a partir de la memorización de biografías, por ejemplo.

Un proceso lento será el que permitirá el ingreso de algunas nociones provenientes del campo de la teoría literaria, básicamente a partir de las investigaciones y propuestas del formalismo ruso y el estructuralismo francés. Así,

ese campo, denominado habitualmente “teoría literaria”, comprenderá una serie de marcos y conceptos que permiten pensar un elemento específico de la literatura, lo que los formalistas rusos llamarán la “literaturidad”.

A partir de estos nuevos paradigmas ingresan, entre los conocimientos sobre la literatura, algunas nociones nuevas (sobre todo en relación a la narración: narración, perspectiva del narrador o punto de vista, historia y discurso/relato, tiempo del relato, entre otros).

¿Cómo y por qué enseñar literatura?

Cada uno de nosotros posee ciertas ideas sobre la literatura, sobre qué es y sobre qué hacer con ella. Las formas y modos en que vivenciamos el momento de leer una novela, una poesía, el placer de la lectura silenciosa o las voces y tonos que interpretamos en la lectura en voz alta, las formas en que compartimos con otros esas lecturas, los comentarios, son experiencias que todos los docentes poseemos o deberíamos poseer.

La literatura desborda el ámbito escolar. Como arte y experiencia estética, como modo de acercarnos a otra forma del saber, a temas que en el discurso literario emergen y se configuran con una sintaxis, unas palabras y unos sentidos propios, particulares y distintivos.

La entrada en el ámbito escolar de las nociones anteriormente citadas, provenientes del campo de la teoría literaria, se produjo en la década del 80 en el Río de la Plata, y junto con ella hizo su ingreso en el currículo escolar, la lingüística textual y su consideración de la literatura como “un discurso social más”.

Si, como sostiene Chartier, la historia está hecha de continuidades y rupturas, en el caso de la historia de la enseñanza de la literatura -tal vez suceda en la historia de la enseñanza en general- es habitual que las rupturas se propongan como un corte definitivo con lo anterior, sepultando ciertos conocimientos que, a la luz de una nueva corriente, pasan a considerarse obsoletos. Se opera un fenómeno similar al ocurrido cuando la lingüística textual sepulta a la gramática estructural, y aquel docente que ose hablar de sujeto y predicado podrá sentir culpa o vergüenza.

¹ C. Altamirano; B. Sarlo (1983).

² Gérard Genette, citado por F. Jeanmarie (2004).

³ G. Bombini (2006).

Hoy se procura propiciar un enfoque didáctico de la enseñanza de la literatura, orientado estratégicamente para dicha enseñanza mediante el uso de actividades de respuesta guiada, en las que los alumnos responden a un texto literario según una serie de actividades secuenciales.

Estas actividades pueden basarse en el uso de una gama de distintas estrategias: por ejemplo, conectar, describir/explorar, interpretar y juzgar. Son actividades que difieren de los tradicionales ejercicios o preguntas que se limitan a la comprensión literal del texto.

Si la labor del docente se limita a pedir a los alumnos que respondan a textos, resulta un aprendizaje insuficiente, ya que el alumno puede necesitar más guía o andamiaje para generar la respuesta adecuada.

Por el contrario, si tomamos en cuenta estrategias de deducción, vemos que estas se organizan según ciertos patrones heurísticos. Por ejemplo, describir sus percepciones iniciales frente a un poema y confrontarlas posteriormente con las utilizadas para interpretarlo. De esta forma está aprendiendo a emplear una heurística de describir, conectar, interpretar. Quizás los alumnos podrán seleccionar en un acontecimiento clave de un texto (como una muerte o la ruptura de un romance), según el conocimiento del estereotipo que representa, al personaje, sus objetivos o motivos, y las características de su personalidad... «una vez que los alumnos se acostumbran a explicar las acciones de los personajes de acuerdo con conocimiento/ideas, objetivos/motivos y características/categorías, pueden aplicar automáticamente estas perspectivas en cualquier explicación, mejorando posiblemente la profundidad de esa explicación»⁴.

Cuando los alumnos aprenden a aplicar la estructura proporcionada por la actividad guiada intuitivamente, los docentes podrán alentarlos para que sean más autónomos cuando escriben, cuando discuten en pequeños grupos o cuando realizan trabajos extensos.

Por esto sugerimos algunos puntos a considerar en la planificación de las secuencias didácticas:

- Vincular la experiencia de los alumnos con el texto.
- Usar el conocimiento que tienen los alumnos sobre patrones organizacionales del texto estudiado.
- Conectar experiencias autobiográficas y literarias con los textos.
- Explicar las acciones de los personajes.
- Constantes asociaciones.

En suma, tener una opción didáctica clara y rigurosa es imprescindible para cualquier docente que pretende enseñar algo, y mucho más para los que esperan que sus alumnos aprendan a comunicarse para ser y para vivir mejor.

¿Género literario? ¿Género discursivo?

El desarrollo de la literatura se realiza inevitablemente a través de los géneros.

I. Opacki, citado por Reyzábal (1997:255), opina: «El género literario, entendido como una cadena estructuralmente constante de sistemas estructurales, constituye el terreno en que se efectúa el desarrollo de la literatura».

Podemos categorizar así al concepto de género literario en cuanto categoría teórica y, a la vez, como elemento de la realidad histórico-literaria; por otro lado, está directamente vinculado a la enseñanza de la lengua escrita.

Un género es parte del sistema literario y «la obra, el texto en cuanto que expresión, no recibiría su investidura sino a condición de que se le atribuya un estatuto genérico»⁵.

El solo hecho de la mención del género de una obra promueve en el receptor un tipo de actitud.

El lector menos formado disfruta de la reproducción cuasi mecánica de los géneros, mientras que un lector más culto suele estar capacitado y abierto para admitir las rupturas, la contradicción discursiva, y disfrutar los distintos soportes. «El sentido o la función de un elemento de la obra es su posibilidad de entrar en correlación con otros elementos de esta obra y con la obra en su totalidad.»⁶

El género en cuanto lugar de encuentro entre la poética general y la historia literaria es «un objeto privilegiado, lo que puede valerle honor de convertirse en el personaje principal de los estudios literarios»⁷.

La literariedad estudia no la obra, sino las posibilidades del discurso literario constituido desde el género que la ha hecho posible, es así

⁴ R. Beach (2008).

⁵ W.-D. Stempel (1988).

⁶ T. Todorov (1991).

⁷ J. L. García Barrientos (1999).



como los estudios literarios podrán llegar a ser una ciencia de la literatura desde el postulado de que, para el ejercicio pleno de la ciudadanía del siglo XXI, «la alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho»⁸.

¿Qué es el canon literario?

El canon se compone de las mejores obras, de los mejores autores, que son tales por haber podido resolver el peso de sus precursores y luego afligir con un peso semejante a los autores que vienen después.

Bloom habla de un “canon occidental”, también puede hablar de clásicos universales, canon de la vanguardia o de la literatura realista.

La definición de las literaturas nacionales ocupa un lugar más significativo, muy a menudo, los límites del canon y, dentro de estos límites, los centros y la periferia.

Quienes escriben sobre literatura o enseñan, conciben a la institución como generadora de valores y antivalores, se la puede reconocer como la verdadera productora del canon. Es mucho más que un orden ya dado, lo que hace es disponer y legitimar para que sea aceptado. La escuela no solo imparte el canon, la escuela, además, canoniza.

El canon se formaría entonces por la acción de la institución literaria en sus diversas articulaciones (la crítica universitaria, la crítica docente, la crítica periodística, la enseñanza formal de literatura, los premios literarios, las políticas de traducción).

Determina cuáles son los valores literarios que, al definir los valores, definen también los criterios de admisión del canon y, por ende, en última instancia, quién podrá ingresar en él y quién no.

El currículo escolar es un lugar de decisiones y acuerdos. Decisiones que afectan, por un lado, a qué es leer como literatura en el contexto escolar. Esa primera decisión define cuáles serán los libros leídos por nuestros alumnos, supone un acuerdo, recortar dentro del campo de las producciones literarias qué libros están comprendidos, entre lo que a partir de ese mismo recorte se define como canon literario escolar.

¿Quiénes son los clásicos?

Se podría decir que los clásicos son los grandes libros de todas las épocas. Y, muchas veces, también el nombre de una repetida colección que publican, en algún momento, todas las editoriales: *La Ilíada*, *Madame Bovary*, *La Odisea*, *La Metamorfosis*; hablando de uruguayos, *Tiempo y Tiempo*, *Raza Ciega*, *Los Cáliz Vacíos*, *M'Hijo el Doctor*.

En realidad, clásicos son los libros que independientemente del paso del tiempo siguen provocando lecturas y escrituras en cada nueva generación.

Algunas obras consideradas clásicos no son capaces de provocar nada en la actualidad, ni lecturas, ni escrituras; han dejado de ser clásicos.

Este tema en la historia de la literatura es una discusión eterna, infinita, y la mirada sobre los clásicos es parte fundamental de esta discusión.

⁸ E. Ferreiro (2001).

¿Podemos hablar de literatura infantil o juvenil?

La literatura infantil es un concepto construido en la intersección de los conceptos de infancia y literatura. Con respecto al primero, la idea de que el niño es un ser diferente al adulto es muy reciente en la sociedad, apenas proviene del siglo XVIII. Antes de este período no existía la conciencia de que la infancia fuera una etapa con ciertas características específicas, poseedora de rasgos diferenciales con respecto al adulto. *«Fue el mundo adulto el que, al responsabilizarse del cuidado y de la formación del niño, habría de generar en forma lenta y diferenciada según las distintas clases sociales, objetos, instituciones que fueron producidos para esa etapa primera de la vida.»*⁹

Entre estos objetos hubo libros “para” los niños, aunque también hubo libros que los niños hicieron suyos, sin que les fueran específicamente dedicados.

Los textos surgieron básicamente de la mano de la enseñanza y del propósito de inculcar valores morales, contra los que, siglos más tarde, la propia literatura infantil se revelara como uno de sus grandes males.

En la década del 60 del siglo XX se operaron cambios importantes, criticando esta postura; no obstante, en los últimos años hay una tendencia a restaurar de una manera más creativa y flexible la necesidad de someter a la literatura infantil al imperio del “deber ser”.

Los géneros interesan porque funcionan como modelos de creación de sentido. Las convenciones específicas de la comunicación literaria deben ser enseñadas en las instituciones educativas, por ejemplo, el conocimiento de los géneros.

¿Qué papel cumple la imagen en el texto literario?

La escritura es el soporte de muchas disciplinas, de muchísimas; sin embargo, solo en la literatura deja de ser un mero soporte. En esta es donde, a decir verdad, la escritura se constituye y existe en sí misma.

Aun cuando la imagen sea, hasta cierto punto, límite de sentido (y sobre todo por ello), ella nos permite volver a una verdadera ontología de la significación, fundamentalmente en la llamada civilización de la imagen.

Podemos preguntarnos y preguntarle al niño lector: ¿de qué modo la imagen adquiere sentido?, ¿dónde termina el sentido? Y si termina, ¿qué hay más allá?

A partir de la aparición del libro, la relación entre el texto y la imagen es frecuente; esta relación ha sido poco estudiada desde el punto de vista estructural.

¿Cuál es la estructura significativa de la “ilustración”? ¿Duplica la imagen ciertas informaciones del texto por un fenómeno de redundancia, o es el texto el que agrega una información inédita?

Toda imagen es polisémica; implica, subyacente a sus significantes, una serie de significados, entre los cuales el lector selecciona el que interpreta.

El mensaje está en todas las imágenes: como título, como leyenda, como artículo de prensa.

A modo de respuesta...

Sin duda, la literatura pone en juego una serie de saberes y conocimientos propios y particulares de cada época. Expone, con ese particular modo de entamar las palabras, una serie de temas y los hace trabajar. El amor, la muerte, la soledad, la envidia, el narcisismo, el holocausto, la hermandad... La literatura tiene esa virtud de hablar de todos esos temas; incluso, cuando no existe otro modo de referirse a esos temas, la literatura siempre puede hacerlo. Cuando se aplica la censura, solo el discurso literario es capaz de continuar hablando de lo que está prohibido.

Desde nuestro espacio podemos dejar que la literatura circule, que abra sentidos que escapan a nuestro control, que siga su camino la palabra, la frase, el poema. Porque las aperturas siempre traen aire nuevo, palabras nuevas, experiencias, sentidos y, también, saberes nuevos.

Quizás una primera cuestión para comenzar a reflexionar es en torno a nuestra selección de textos y contenidos a trabajar en esta asignatura, o sea, pensar cuáles son los criterios que la sustentan; criterios que nos sirven, también, para ordenar algunas de las preguntas que antes mencionamos.

Los criterios, en todo caso, no suelen ser demasiados; más bien son unos pocos, frente a los cuales sí son posibles diversas posturas o respuestas.

⁹ Ibidem.



Así, podemos seleccionar una obra literaria según uno o más de los siguientes criterios:

- ▶ Su pertenencia a un canon escolar histórico, esto es, lecturas que se considera no pueden obviarse o no pueden dejar de hacerse.
- ▶ Su actualidad, esto es, que se trate de textos contemporáneos, lo que significa que se privilegia un lenguaje considerado más accesible.
- ▶ El destinatario de las lecturas, es decir, los alumnos; en cuyo caso serán los temas que se consideren convocantes para los alumnos o que suelen resultar de particular interés, los que guiarán las decisiones.
- ▶ El privilegio de la propia experiencia de lectura.

La propuesta se basa en una lectura que acierte en el señalamiento de vínculos posibles, ya sean temáticos o genéricos, entre un cuento o un poema uruguayo, y otro latinoamericano o francés...

Estas decisiones estarán a cargo de ustedes, los maestros, o de los editores de manuales, o de la prescripción del currículo.

¿Empiezo por Horacio Quiroga? Y si les gusta Berocay o Helguera, ¿por qué no darlos? ¿Todos los años el mismo cuento de Ray Bradbury? Si tal vez sea la única oportunidad en su vida que lean un cuento, una novela, un poema en la educación formal, ¿por qué no dar Paco Espínola?

Las preguntas siguen; sin duda, ustedes podrán agregar muchas más... 📖

Bibliografía

- ALTAMIRANO, Carlos; SARLO, Beatriz (1983): *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- ALVARADO, Maite (2001): "Enfoques en la enseñanza de la escritura" en M. Alvarado (comp.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- BEACH, Richard (2008): "La enseñanza estratégica de la literatura" (1a. Entrega) en *Boletín* N° 53, Año XII (Abril). Montevideo: A.P.L.U.
- BOMBINI, Gustavo (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CHARTIER, Anne-Marie (2000): "Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação" en *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 26 (julio-diciembre), N° 2, pp. 157-168. Sao Paulo: Faculdade de Educação, USP.
- FERREIRO, Emilia (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis (1999): *El lenguaje literario: 1. La comunicación literaria*. Madrid: Ed. Arco Libros.
- JEANMARIE, Federico (2004): *Una lectura del Quijote*. Buenos Aires: Ed. Seix Barral.
- LÁZARO CARRETER, Fernando; CORREA CALDERÓN, Evaristo (1998): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Ed. Cátedra.
- REYZÁBAL RODRÍGUEZ, María Victoria (1997): "Didáctica de la literatura" en José Enrique Martínez; Joaquín Serrano Serrano (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 241-266. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- STEMPEL, Wolf-Dieter (1988): "Aspectos genéricos de la recepción" en M. A. Garrido (ed.): *Teoría de los géneros literarios*, pp. 235-251. Madrid: Arco Libros.
- TODOROV, Tzvetan (1991): "Las categorías del relato literario" en R. Barthes y otros: *Análisis estructural del relato*, pp. 159-195. México: Premia Editora.