

Enseñar literatura: ¿crisis de sentido o el sentido de la crisis?

Adriana Simioni¹²

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el sentido de la enseñanza de la literatura en la actualidad, así como trazar algunas líneas que permitan una mirada positiva y una acción creadora en momentos de crisis.

Nuestras opciones didácticas están determinadas por las teorías subyacentes y por la imagen de lector que queremos formar, en consonancia, seguramente, con el lector que somos.

A lo largo de la exposición haremos un recorrido por los principales enfoques teóricos en relación con el hecho literario, e intentaremos hacerlos dialogar con nuestras prácticas de aula.

Nos detendremos especialmente en la Teoría de la recepción y sus implicancias en la planificación del proceso de enseñanza de la literatura.

Palabras clave: crisis, sentido, teorías, prácticas, literatura

Abstract

In this paper we propose to reflect on the meaning of the teaching of literature nowadays, as well as trace some lines that allow a positive look and creative action in times of crisis.

Our didactic options are determined by the underlying theories and by the image of reader that we want to form, surely in line with the reader we are.

Throughout this exposition we will review the main theoretical approaches in relation to the literary facts, and we will try to make them dialogue with our classroom practices.

We will dwell especially on the Reception theory and its implications in planning the process of teaching literature.

Keywords: crisis, meaning, theory, practices, literature.

12 Instituto de Profesores Artigas.

“Los saberes escolares están permanentemente acechados por la amenaza de su inminente pérdida de sentido, por su tendencia a caer en el ridículo y por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en ritual desatinado” (Bombini, 43).

Partiendo de estas palabras de Bombini podríamos decir que es casi imposible que en algún momento esa amenaza no se concrete en mayor o menor medida. Y cuanto más se acercan las prácticas a ese “ritual desatinado”, más se hace presente la sensación de crisis.

Tanto los especialistas en el análisis pedagógico, como el común de la población, (haciendo uso de lo que se conoce como saber pedagógico vulgar) estudian, opinan, reclaman en torno a la crisis: crisis de valores; crisis de contenidos; crisis en el alumnado que “no sabe hablar, no escribe, no piensa”; crisis del profesorado que “ya no está formado como antes” y no se compromete tanto; crisis en las instituciones; etc. etc. A los ojos de muchos, la educación parece haber perdido el rumbo, la brújula, el norte; metáforas con las que se alude a la situación de estancamiento, “mecanicismos obsoletos” (Bombini), dificultad para obtener los logros deseados en el aprendizaje.

Pero mientras que desde el saber pedagógico vulgar el concepto de crisis se asocia a caos, ruptura, problemas, ineficiencia, los profesionales de la educación deberíamos profundizar el concepto, y rescatar sus componentes positivos. Etimológicamente *crisis* viene del griego e implica ‘separación’, ‘distinción’, ‘elección’, ‘discernimiento’, ‘decisión’, ‘juicio’, ‘sentencia’. Alude a la acción de optar, elegir con criterio. La crisis es el momento en que algo tomamos y algo dejamos; de allí la idea de separación o ruptura. Desde el punto de vista científico y filosófico, la crisis se produce cuando aparecen nuevas concepciones o teorías que desplazan a las anteriores, y este devenir es imprescindible para el progreso intelectual. A partir de esta concepción, la expresión del título *crisis de sentido* es una invitación a hacer consciente el movimiento de las teorías y su relación con las prácticas, desde la sospecha de que lo que es percibido negativamente como crisis, quizás sea el desplazamiento de teorías desgastadas por otras nuevas que pugnan por imponerse.

La pregunta por el sentido, en el caso de la educación, abarca componentes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos que exceden en gran medida la intención y extensión de este trabajo. Deberíamos, incluso, hacer presente la voz de los jóvenes, como sugiere Bombini. Por lo tanto, voy a centrarme, solamente, en el sentido de la enseñanza de la literatura, desde el punto de vista docente.

Interesa, sobre todo para nosotros que trabajamos con las palabras, la polisemia del término *sentido*. *Sentido* como significado, y entonces podemos preguntarnos: ¿qué *sentido* tiene enseñar y aprender literatura? *Sentido* es también una dirección, un camino, una alternativa: ¿en qué *sentido* deberíamos orientar nuestras prácticas? Y *sentido* como participio del verbo *sentir*: ¿cómo lograr que el texto literario llegue a ser *sentido* por los alumnos?

Cuando enseñamos lo hacemos con toda nuestra formación, nuestro bagaje cultural, y con la tradición en la que estamos inmersos que a veces nos condiciona más de lo que querríamos. Nuestras propias experiencias como alumnos han dejado huellas que generan dicotomías entre, podríamos decir, lo que la mente piensa y el cuerpo hace, y constituyen el currículo oculto o implícito. Para Bombini, “la pregunta por el sentido (...) se puede volver rica si es motor de nuevas formas de interrogarnos sobre la enseñanza y, de manera específica, sobre el conocimiento en nuestra área y sobre los modos en que ese conocimiento es transmitido a las nuevas generaciones” (23).

Mi propuesta, llegados a este punto, es recorrer brevemente cuáles han sido los mojones teóricos más importantes en la enseñanza de la literatura, los giros epistemológicos que se han ido dando, para mirarnos y hacer más conscientes nuestras prácticas. Una parte importante del sentido es poder dar cuenta, con cierta claridad, del modelo teórico al que responden cada una de nuestras opciones, y cuál es la razón por la que las elegimos. En definitiva, asumir la crisis como discernimiento, decisión, elección.

Para un análisis rápido y elemental de las teorías que han incidido en los modos de enseñanza, puede ser útil revisar tres momentos claramente identificables en los estudios literarios: el historicismo, el

formalismo y la estilística, y los enfoques teórico-críticos, entre los que se destaca la estética de la recepción, teoría que, desde el punto de vista didáctico es la que debería interpelarnos en la actualidad.

El historicismo, como su nombre lo indica, consiste en el estudio de la historia de la literatura; surge con el Romanticismo y tiene un fuerte desarrollo durante el siglo XIX.

En esta teoría el centro es el *emisor*, y el concepto de que el escritor proyecta en la obra su personalidad, la que de alguna manera es, también, producto de una época y unas circunstancias sociales. Los estudios son diacrónicos, importa el devenir histórico, la relación con el pasado y la ubicación e impronta de la obra con respecto a la tradición literaria.

Nos separan unos doscientos años y sin embargo muchas de nuestras prácticas responden a esta teoría. Hay aspectos de la enseñanza actual de la literatura que se inscriben en este modelo epistemológico. Ejemplo de ello es el orden cronológico en que se presentan las obras en los programas liceales. En 3.^{er} año del Ciclo Básico si bien el programa se organiza por géneros, en cada una de estas unidades, los autores se ordenan cronológicamente, y son muchos los docentes que arman su planificación anual reorganizándolos en torno a las generaciones literarias. En 1.^{er} año de Bachillerato, si bien el programa propone una iniciación a la literatura comparada, y por lo tanto está más alineado con teorías actuales, no renuncia a la exigencia de que se incluya una obra medieval, una renacentista y una romántica, en reconocimiento del devenir histórico y de la tradición. La inclinación por identificar y estudiar los grandes tópicos de la literatura es también ejemplo de ello.

En el historicismo el sentido es extrínseco en tanto la obra es el producto de una época, una concepción filosófica, una corriente artística, y una vida. Esto nos lleva a accionar, en los abordajes didácticos, del exterior al interior. La evidencia más reconocible de esta línea es la inclinación por comenzar el estudio del texto situándolo y estudiando el contexto, en el entendido de que sin este sustento la obra pierde gran parte de su sentido.

Sin duda hay algunos casos en que ese conocimiento se vuelve imprescindible, por ejemplo, en el trabajo con los clásicos, puesto que, si pretendemos hacer dialogar dos momentos históricos, es importante conocer el de la obra y su autor. Pero aún en esta situación podríamos preguntarnos si comenzar por el estudio del contexto es el camino más eficaz en términos de motivación e involucramiento de los alumnos o si, por el contrario, no deberíamos partir del momento actual, de la vivencia que ellos puedan tener de la temática (el bien y el mal, los celos, la culpa, la violencia, los DD.HH., etc.) para despertar el interés y el compromiso lector, e ir luego al encuentro de la obra en su contexto, y comenzar el diálogo entre épocas.

Esta línea teórica, tiene otras implicancias en la postura pedagógico-didáctica, por ejemplo, la de colocar al estudiante en el papel de reconecedor o aplicador. Si conoce todos los elementos del contexto (histórico, cultural, de teoría literaria) estudiados previamente, entonces se espera que pueda identificarlos en la obra. Hay una fuerte tendencia a la incorporación y memorización de conceptos, definiciones, hechos.

Pensemos en un ejemplo concreto: para el análisis de la obra *Cándido* de Voltaire, en 3.^{er} año de Bachillerato, es habitual encontrar que el abordaje transita por el estudio de la Ilustración, las Nuevas Ideas, la filosofía de Leibniz, la biografía del autor, el concepto de parodia y, ahora sí, el encuentro con la obra.

Es preciso advertir también que desde el punto de vista cognitivo estamos procediendo, predominantemente, en forma deductiva, y estimulando poco la capacidad de abstracción.

Teniendo en cuenta que nuestras concepciones de aprendizaje suelen aflorar en las instancias de evaluación, encontramos varios modelos que responden a la línea historicista. Por ejemplo, cuando preguntamos ¿Cuáles son los aspectos del Romanticismo que puedes reconocer en esta rima de Bécquer? o ¿Qué es una alegoría y qué ejemplos encuentras en el Canto I de la “Divina Comedia”? En ambos casos subyace la necesidad de conocer el contexto (artístico en la

primera, y de teoría literaria en la segunda) para luego justificar cómo la obra se inscribe en él.

En la segunda década del siglo xx se produce un giro teórico muy significativo con el desarrollo del Formalismo y la Estilística. El centro se desplaza al mensaje, es decir a la *obra*. El concepto de literariedad implica una mirada intrínseca que pone en un primer nivel a la estructura y los elementos constitutivos del texto. Los formalistas aportan una teoría de la lengua poética, de la literariedad, de los géneros literarios, y dan inicio de la narratología a partir de sus estudios sobre el relato.

Desde el punto de vista didáctico demanda el conocimiento de la especificidad de estructuras, moldes con características expresivas fijas, concebidos como desvíos del sistema lingüístico de comunicación (pensemos en el concepto de “licencia poética”). El análisis del texto apunta al reconocimiento de las partes y las relaciones entre ellas, así como a la identificación de recursos estilísticos y métricos.

En 1957, Lázaro Carreter y Correa publican *Cómo se comenta un texto literario*, cuya línea didáctica es claramente heredada del formalismo y el estructuralismo, al proponer el reconocimiento del tema, la distinción entre tema y argumento, estructura externa e interna, clasificación del título, abordaje de los fragmentos seleccionados, y análisis de los recursos estilísticos, para “dar cuenta de lo que el autor dice, y cómo lo dice” (Lázaro Carreter). Es decir, el centro es la *obra* y el objetivo del estudio es el reconocimiento de las estructuras. De todas maneras, estos autores hacen una buena síntesis en la que incorporan también aspectos historicistas, pues los dos primeros pasos de su guía refieren al estudio del contexto.

Nuestras prácticas están colmadas de ejemplos en los que de forma más o menos consciente ponemos en juego estas bases teóricas. Hemos incorporado casi como un mandato que un buen análisis requiere: la determinación del tema, la estructura, clasificación del título, y empujamos al alumno a la búsqueda de justificación. A veces tenemos tan internalizada la impronta del *mensaje* como centro, que ni siquiera

han hecho mucha mella las incómodas (pero lúcidas) preguntas de algunos alumnos: “profe, ¿cómo sabemos si el autor quiso decir eso?”

Viene al caso recordar la anécdota de Rodrigo García, hijo de Gabriel García Márquez, quien en oportunidad de tener que entregar un informe en la Universidad sobre la simbología del gallo en *El coronel no tiene quien le escriba*, llama a su padre para consultarlo. Según ha trascendido, el escritor respondió: “Dile a tu profesor que el gallo es el gallo. Y que no joda”.

El abordaje desde la perspectiva estructuralista es lo que Bombini llama “el aparato interpretativo escolar” (66), y a veces el análisis se parece casi a una autopsia en la que se disecciona el texto. El testimonio queda en esos pizarrones en los que yace una estrofa atravesada por flechas que apuntan en diferentes direcciones, en cuyos extremos se leen varios nombres de recursos de estilo.

Las evaluaciones que cierran este tipo de línea de trabajo contienen consignas como: *¿qué clase de narrador reconoces en esta obra y qué otros tipos recuerdas? / Estudia la métrica y rima de la primera estrofa. / Analiza el poema identificando los recursos literarios.*

El análisis basado excesivamente en las teorías formalistas y estructuralistas corre el riesgo de contar con un ausente imperdonable para los docentes: el placer de la lectura, soslayado en pos del “aparato interpretativo”.

Las actuales teorías, conocidas como *enfoques teórico-críticos* se centran en el *receptor*, y en la construcción del llamado *intertexto del lector*. Contenidas en esta clasificación podemos reconocer diferentes líneas, cada una con su peculiaridad y énfasis especial, siguiendo el planteo de Prado Aragonés.

Para la *semiótica*, el texto, en tanto signo, destaca por su intención comunicativa. Dice José Enrique Martínez (ctd. Prado, 58): “nada en sí mismo es signo, y todo puede serlo mediante la intervención del hombre”.

La *pragmática* incorpora la relación del signo con los usuarios en una comunicación situada, por lo que la literatura es concebida como

un acto de habla en el que el receptor cumple un papel fundamental. El significado de la obra no es inmanente, sino que surge como consecuencia de la interacción de los participantes: autor y lector. Desde el punto de vista didáctico cobra importancia el proceso de construcción de sentido realizado por el alumno, a partir de sus conocimientos previos. Pozuelo (ctd. Prado, 60) afirma: “la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo en que el texto se actualiza como objeto estético”.

Otra teoría comprendida dentro de los enfoques críticos es la de los *polisistemas*, sustentada en la concepción de que el hecho literario, en tanto es dinámico y varía según el contexto histórico, permite transferencias entre el centro (constituido por las obras canónicas) y la periferia (con sus obras eventualmente no canónicas). En la enseñanza de la literatura esta posición respalda la elección de autores y textos con validez artística, pero que aún no han entrado plenamente al canon, como podría ser el caso de algunos cantautores o escritores que recién se están dando a conocer.

Pero nos detendremos especialmente en la *estética de la recepción* por las amplias posibilidades didácticas que habilita. Los supuestos básicos son: el texto tiene una existencia virtual, el lector lo significa mediante su acto de lectura personal y voluntaria, de manera que la virtualidad del texto se transforma en existencia real. La obra tiene la virtud de activar las capacidades lingüísticas del lector, por lo que este nunca es pasivo en la acción de leer.

Es posible reconocer dos posturas dentro de esta teoría: una más ligada a lo histórico (historia de la literatura del lector), y otra que explora el *acto de lectura*. En cuanto a la primera, dice Jauss (ctd. Mendoza Fillola, 305): “el concepto de historia de la literatura del lector no sólo abre una nueva e interesante perspectiva en la historiología, sino que es un correctivo necesario para entorpecer la imperante historia de los autores, obras, géneros o estilos” (en clara alusión al historicismo y al formalismo).

La perspectiva ligada al *acto de lectura* afirma que el sentido de la obra se produce en la interacción con el lector, mediante la intención

deliberada del autor de dejar vacíos o huecos que activan la imaginación lectora.

Para Mendoza Fillola (171), “el receptor es, básicamente, un intérprete múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., capaz de construir a través del proceso de interacción con el texto, una interpretación propia y personal para cada texto recibido”.

Un desafío didáctico a este respecto es propiciar, en clase, los múltiples actos de lectura, admitiendo las interpretaciones y enriqueciendo el análisis con los diferentes aportes. Es bastante habitual recibir la pregunta: “profe ¿cuál es la opinión que tenemos que anotar?”, o bien “¿pero qué es lo que piensa Ud.?” Los alumnos suelen tener la percepción de que hay una interpretación que es la justa, y que seguramente sea la del docente. Se hacen necesarios, por tanto, los procedimientos de estímulo y validación de interpretaciones personales, así como la construcción colectiva desde las diferentes miradas, porque amplían la riqueza de los contextos del lector. La clase de Literatura es el espacio privilegiado para *leer con otros*. Ejemplo de ello es la oportunidad que se genera, en las aulas actuales, de realizar ricos intercambios de *intertextos lectores*, con la presencia de estudiantes inmigrantes y sus diversos marcos culturales y vivencias personales.

Sin embargo, el texto también impone ciertos límites y es conveniente tener en cuenta la observación de Umberto Eco (ctd. en Mendoza Fillola, 171): “entre los derechos del texto y los derechos de sus intérpretes [...] en el transcurso de las últimas décadas, los derechos de los intérpretes han sido sobreacentuados”.

Organizar el proceso de enseñanza desde la teoría de la recepción supone, según Chiama de Jones (19), poner en juego estrategias didácticas específicas.

En primer lugar, *el acto de lectura* puede estar guiado por los objetivos del lector, o por instrucciones provenientes de un mediador. Podríamos sostener, entonces, que uno de los caminos metodológicos es comenzar por una lectura expresiva, que conecte emocionalmente

al lector con el texto, para luego proporcionar una consigna clara que guíe un proceso lector selectivo, en la relectura.

El segundo paso descrito por Chiama de Jones es aquel en el que la mente recibe, selecciona, organiza y construye una *versión paralela* a la original, pero absolutamente personal. En este momento se activa el intertexto lector mediante la memoria a largo plazo, cuyos archivos se conforman con la experiencia de vida, los conocimientos previos, las lecturas anteriores, la etapa vital. Para Rosenblatt (2002, 61), “el mismo texto tendrá un significado y un valor muy diferentes para nosotros en momentos o circunstancias diversos” y esa estructura creada por el autor “permite evocar en la mente del lector una emoción especial. Una comprensión nueva o más profunda”.

La construcción de la *versión paralela* varía según cada sujeto, pero también según con quién, para qué y cuándo lee. Es fundamental la acción facilitadora del docente en esta etapa lectora, dado el fenómeno de creciente empobrecimiento de los marcos referenciales necesarios para el armado de esa versión paralela. Nos parece necesario que el profesor ayude a la comprensión del texto, ofreciendo una explicación que acerque el significado y lo equipare a expresiones conocidas por el alumno, para luego sí volver a la obra y trabajar con la versión original.

Pensemos en la distancia lingüística que presenta una obra como *Lazarillo de Tormes*, cuya riqueza radica, en parte, en la ironía del lenguaje. Para que el estudiante pueda advertir la intención irónica y disfrutar del humor, es imprescindible que entienda el significado de algunos giros idiomáticos y, sobre todo, cómo funcionarían esas expresiones en la actualidad, o cuál es el equivalente en el lenguaje cotidiano del alumno.

Por ejemplo, en el episodio del jarro de vino, del “Tratado primero”, el ciego tiene el jarro “por el asa asido” (redundancia o pleonasma que suele ser objeto de análisis). Sin embargo, difícilmente la lectura inicial de la expresión sugiera algo al estudiante actual que ya casi no oye la palabra *asa* y mucho menos el verbo *asir*. La acción mediadora debería incidir proporcionando, en la explicación oral, una versión más actualizada, que puede ser “agarrado por la agarradera”, “fuertemente

agarrado por el mango” o incluso “superagarrado”. Esto no implica renunciar al texto, más bien es un escalón para acercarlos a él, ya que acto seguido, al hacer el pasaje a *asa*, *asir*, *asido*, el docente enriquece el vocabulario y puede trabajar la redundancia, pero con alumnos que han logrado hacerse una representación mental de la situación, y por lo tanto encuentran sentido al análisis, o al menos lo abordan con otra disposición.

Como tercer paso, el lector interactúa con las claves ocultas del texto, o con los vacíos a llenar, mediante las *inferencias*. Algunas de ellas son *necesarias*, y en un tiempo mínimo, posibilitan los enlaces gramaticales y semánticos básicos para un primer nivel de comprensión. Pero cuando se requiere profundizar y realizar interpretaciones, se ponen en juego las *inferencias optativas*, generando mecanismos de eliminación de alternativas, validación de significados, retroalimentación de información, etc. En este momento del proceso se activa el intertexto, también llamada *enciclopedia del lector*.

Resulta muy interesante reparar en que en estas instancias se convalidan los contenidos aprendidos desde los enfoques más historicistas o formalistas. Es decir, en la riqueza de la pluralidad de metodologías o posturas, el alumno va construyendo el tejido conceptual y cultural que amplía su capacidad lectora.

La cuarta etapa de la teoría de la recepción es aquella en la que se desarrolla la *competencia literaria*. “Un lector competente identifica géneros, reconoce estrategias, maneja conocimientos extraliterarios, puede ser espectador de su propia comprensión, capta la ironía, vincula el texto con otros” (Chiama de Jones, 31).

Para quienes han desarrollado sus prácticas de enseñanza con una fuerte impronta historicista y formalista, un abordaje basado en la recepción lectora puede parecer un renunciamiento a dotar de sustancia el análisis, o dicho de una manera mucho más directa, bajar el nivel de trabajo. Sin embargo, esta buena síntesis de Mendoza Fillola da cuenta de la cantidad y profundidad de los procesos que se ponen en juego:

En cada fase de la recepción lectora, el lector realiza unas específicas actividades, que requieren de cierto adiestramiento para la formación lectora del

individuo. El interés del planteamiento didáctico basado en la recepción radica en que permite enlazar los distintos niveles (lingüísticos, estilísticos, literarios) con las habilidades básicas (receptivas, productivas) en combinación con diferentes códigos (lingüístico, artístico...). Este hecho sugiere múltiples posibilidades de proyección hacia propuestas de tipo interdisciplinar y multicultural, y subraya en todo momento el carácter transversal del hecho comunicativo (expresivo-receptivo) de todos sus componentes. Por otra parte, el proceso requiere de la activación del intertexto del receptor para la que intervienen saberes y habilidades lingüísticas, estrategias de observación y percepción de contrastes expresivos entre producciones escritas en cualquiera de las lenguas que usa y estudia (172).

La búsqueda de respuestas, acerca del sentido y de los posibles caminos para enseñar literatura, no consiste en validar y elegir una teoría exigiéndonos borrar los vestigios de las que han quedado más lejanas en el tiempo. Lo que necesitamos es hacer consciente nuestros marcos referenciales, desnaturalizarlos, analizarlos con una postura crítica, y elegir el que consideremos el mejor, para cada momento. Las opciones didácticas cobran sentido según los objetivos que las sustentan, y hasta la más rica e innovadora propuesta se empobrece si se convierte en la única posible.

Tenemos, como docentes de estas nuevas generaciones, un desafío y una gran oportunidad de contribuir a la creación de la subjetividad a través del texto, de incidir en la creación del mundo interior de los adolescentes, en su imaginación y en sus emociones, puesto que “la lectura (...) es un atajo privilegiado para elaborar un espacio propio, íntimo y privado, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal” (Chiama de Jones, 36).

Bibliografía

- Bombini, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- Chiama de Jones, Ma. Cristina. *¿Cómo leemos literatura en el aula?* Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.
- Lázaro Carrater, F y Correa Calderón, E. *Cómo se comenta un texto literario*. 1957 Madrid: Cátedra, 1998.

- Mendoza Fillola, Antonio. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/ Edit. Horsori, 1998.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2011.
- Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.