

LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS: EPISODIOS DE UNA POLÉMICA DIDÁCTICA

Gustavo Bombini *

La enseñanza de la literatura entraña una polémica. Se trata de cómo brindar la información acerca de la literatura y cómo se la vincula con la lectura directa de los textos literarios. Aquí se presentan algunos datos históricos.

* Profesor y Doctor en Letras, UBA. Profesor e Investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UBA, UNLP y UNSAM. Coordinador del Postítulo de Literatura Infantil de la Escuela de Capacitación-Cepa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La literatura es de entrada una práctica. La concepción metafísica del mundo tenderá cada vez más a creer y a hacer creer que el “comentario” sobre la literatura “reemplaza” a la literatura.

Philippe Sollers¹

La enseñanza de la literatura es uno de los campos disciplinarios que genera más dudas y controversias. Convertir a la literatura en objeto de enseñanza es una operación sospechada de ser un crimen de lesa literatura, y al respecto la propia academia universitaria ha construido un cliché –con el aval de autoridades de la talla de Roland Barthes– para afirmar una y otra vez que la literatura no es enseñable.²

Seguramente existen razones muy sutiles para sostener esto y defender a la literatura de los atenazamientos curriculares a la que es sometida pero mientras esto se afirma se producen cotidianamente –y se han venido produciendo en la historia del sistema de enseñanza– miles de escenas en las que unos

adolescentes se dejan atravesar por primera vez por la lectura de textos literarios.

Por su parte la escuela, en muchos casos, ha hecho de su misión, naturaleza. Ha venido sosteniendo que enseñar literatura es una práctica condenada al éxito en tanto los adolescentes como tales tienen una predisposición natural a entrar en contacto con los textos literarios; y se describen, entonces, idílicas escenas del encuentro de los alumnos con los textos, sin que exista la mediación docente y sin que se recuperen en esta consideración los varios siglos de tradición de enseñanza que precedieron e hicieron posible esa escena.

Evidentemente la enseñanza literaria es una práctica institucional que acarrea la memoria de su propia historia (la de los modos en que fue enseñada, la de los cánones que ha ido postulando, la de la formación de su profesorado), que ha ido transformando sus propósitos al tiempo que variaban los de la escuela, se producían cambios en las propuestas estéticas y se modificaba el lugar de la literatura como producción discursiva en la sociedad.

Es precisamente la historia de la enseñanza literaria la que nos puede mostrar el espesor y la complejidad del problema y la que nos evitaría incurrir en simplificaciones respecto de una práctica considerada menor, en muchos casos, respecto de la propia tradición de investigación académica o reducida en sus modos de ser abordada a una perspectiva aplicacionista y mecánicamente reproductora.

En este sentido quiero presentar una tensión que va caminando por el filo del planteo anterior, entre la imposibilidad y la mera práctica natu-

ralizada, y que constituye una de las principales controversias curriculares y didácticas sobre la enseñanza de la literatura en la secundaria registradas a lo largo del siglo xx. Se trata de la polémica en relación con el lugar que ocupa la información histórica, retórica y estética sobre la literatura y cómo se negocia ese lugar con la lectura directa de los textos literarios. O, enunciada de manera más dramática, se afirmaría que la lectura de los paratextos³ de la enseñanza estaría impidiendo la lectura de la literatura misma.

La controversia se presenta con los primeros diseños curriculares del siglo y cuando todavía está en discusión, entre otras cosas, el modo en que el sistema de la enseñanza secundaria absorberá parte de la masa inmigrante que pugna con ganar espacios en el trayecto de la escolarización. La controversia es también de orden didáctico, pues lo que se juega es un modo de gestionar la clase y de poner a circular ciertos bienes culturales. Como veremos, las posturas son explícitas y por momento virulentas y van mostrando la complejidad de una disyuntiva y un problema que en un primer acercamiento podría resultar insubstancial, mero problema técnico o déficit de la escuela.

En ocasión de la Reforma de Programas de 1905, bajo el Ministerio de Joaquín V. González, se produce un intento de modernización definitiva de los programas y en ellos se propone la necesidad, en sintonía con una orientación experimentalista que asume la enseñanza, de que la clase de literatura sea fundamentalmente una clase de lectura: “trozos escogidos” u “obras cortas” en los primeros años, textos más extensos en los años siguientes. La referencia bibliográfica son los *Trozos selectos* de Cosson,*

* El autor se refiere a Cosson, Alfredo (compilador), *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria: sacados de autores argentinos y extranjeros*. [continúa en la página siguiente]

Las posiciones de la polémica muestran

la complejidad que podría entenderse como

un déficit de la escuela.



profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, pero también Humboldt, Verne, Sarmiento y el General Paz, literatura de Grecia, de Roma y de la Edad Media y, por supuesto, literatura española del Siglo de Oro.

Leopoldo Lugones, asesor del Ministro González, está detrás de esta posición experimentalista: en su *Didáctica*,* publicada en el año 1910, había postulado el inicio de la formación literaria con autores modernos como garantía de accesibilidad y la necesidad de que la enseñanza de la literatura se halle ligada a un programa de lecturas que apunte a la formación del gusto y al uso correcto de la lengua.

Instalados estos programas se genera la polémica, de la mano del Dr. Matías Calandrelli, de la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, quien en un artículo de 1905 (Calandrelli, 1905), critica el hecho de que se aborde la lectura de los textos sin contar primero con conocimientos de preceptiva y teoría de los géneros literarios. Para Calandrelli se trata de una “mala colocación” de los textos mientras no da crédito a

las posibilidades de que alumnos y alumnas puedan producir lecturas interesantes de los textos sin la antesala de la teoría.

La polémica reconoce episodios posteriores en los que se van esgrimiendo argumentos similares u otros nuevos, producto de la coyuntura en la que se dan los debates. Con un énfasis fuertemente puesto en lo didáctico, el inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Ernesto Nelson alzaba su voz crítica contra los abusos del enciclopedismo, posición sobre el conocimiento escolar donde la tendencia a leer textos de “los arrabales” podría ser enmarcada. En su *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria* de 1915,* Nelson se pronuncia contra la enseñanza de la retórica y el aprendizaje de “una multitud de reglas, de fórmulas vacías”, frente a lo que propone como alternativa la lectura y el análisis literario. Contra un conocimiento indirecto de reglas, el Inspector sugiere que se ponga “en primer plano ante sus ojos [del alumno] la obra literaria misma” y a continuación plantea un “método” a la ma-

[viene de la página anterior] Buenos Aires, Librería Rivadavia, 1910. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado en febrero de 2007, N. de C.].

* Lugones, Leopoldo, *Didáctica*. S.d. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado febrero de 2007, N. de C.].

* Nelson, Ernesto, *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires, La Casa de los Maestros, 1915. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado febrero de 2007, N. de C.].

nera de una secuencia fija de trabajo, cuyo primer paso sería la “lectura de una obra literaria completa”. El autor aclara que si bien este primer paso permitirá el conocimiento de un número reducido de obras literarias, la exigencia de leer “obras completas” habrá de redundar en “cantidad y calidad”. El riesgo de no poner al alumno en contacto directo con los textos se resume en sus motivos y sus consecuencias en la siguiente cita de Nelson:

¿Por qué habría de tomarse el profesor de Literatura la dura tarea de poner a sus alumnos en presencia de las obras mismas, de los autores estudiados, para que aquéllos ejercitasen su juicio en la compulsión de esos libros, desentrañando pensamientos originales, descubriendo concordancias y analizando el alma de los caracteres y de las épocas, si el Estado sólo se satisface con que el alumno recite biografías de dramaturgos y poetas y repita de memoria juicios ajenos sobre obras que no es del caso haya o no leído?

Desde el escenario de la práctica, en el lugar donde las discusiones académicas y curriculares tienen su impacto, su reflejo y su anclaje, el profesor de Literatura Emilio Alonso Criado, del Colegio Nacional Oeste,* discute hacia fines de la década del 1910 (Alonso Criado, 1919) la escasa práctica productiva que lleva a generaciones de alumnos a acumular conocimiento de manera enciclopedista. Frente a este estado de cosas, Alonso Criado propone, en línea con lo planteado en la reforma de

González, poner en el centro a la práctica de la lectura; y asume así el discurso de la formación de lectores que marca un recorrido posible en el campo de la enseñanza de la lectura y de la literatura en Argentina y en otros países.

Alonso Criado postula como “punto de partida fundamental” de su práctica la consideración de la literatura como un arte. Desde esta perspectiva va a sostener que la enseñanza debe realizarse “de un modo eminentemente práctico” pues el “dominio de la literatura sólo puede darlo el ejercicio”. En consecuencia, la propuesta de Alonso Criado girará sobre la base de actividades de lectura y escritura realizadas dentro y fuera del aula.

Contra “la aglomeración de conocimientos incluidos en el vasto plan de nuestros estudios secundarios”, Alonso Criado insiste en que la enseñanza de la literatura habrá de realizarse “directamente sobre el conocimiento de los libros”. Esta práctica se inicia en lo que lo se denominaba “el arte de leer” referido a la “lectura expresiva e interpretadora” frente a la “lectura mecánica” y al “deletreo” como consecuencias directas del “desgano con que se siguen los cursos de gramática”. Sobre esta base será posible realizar la doble tarea de “interpretación” y “crítica” que serán el centro de las propuestas desarrolladas en el aula por Alonso Criado.

El navarro Amado Alonso y el dominicano Pedro Henríquez Ureña, prestigiosos académicos y participantes de la reforma curricular de los años 30, vuelven en su momento al

* En 1863 se crea el Colegio Nacional Central de Buenos Aires. Fue el origen de cuatro secciones, a cargo de vicerrectores. Entre ellas “la del Oeste”. Como institución independiente fue creada por Ley N° 3683 del 15 de enero de 1898. En 1910, pasa a llamarse Colegio Nacional “Mariano Moreno”, y en 1911 es anexado a la Universidad de Buenos Aires [N. de C.].

En los 60, la producción editorial llenó las aulas

de autores contemporáneos que entraron exentos

del enciclopedismo histórico y biográfico.



tema de la lectura, menos preocupados acaso por la presencia o la ausencia de prácticas de lectura en el aula, es decir por el problema didáctico, que por las exigencias de la presencia de un cierto canon básico para la formación del adolescente en la escuela secundaria. De esta manera Alonso y Henríquez Ureña insisten en la necesidad de leer a lo largo de los tres primeros años de la escuela secundaria algunos textos de la cultura clásica y en lengua extranjera, que no serán leídos en los espacios curriculares del Ciclo Superior (cuarto y quinto año en el bachillerato común), de Literatura Española y Literatura Latinoamericana y Argentina. De este modo se mencionan 15 libros entre los que se encuentran *Odisea* de Homero, *Hernán y Dorotea* de Goethe y “El infierno” de la *Divina Comedia* del Dante.

Ya en los 60, al calor de la profusa producción editorial y del impacto en el campo literario del llamado “boom de la literatura latinoamericana”, las aulas de la escuela secundaria se nutren de nuevos textos de autores contemporáneos que eran del atractivo de nuevas generaciones de profesores. De esta manera García Márquez, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, entre otros, son autores efectivamente leídos en la escuela que entran exentos ya del enciclopedismo del dato histórico y biográfico sino como acicate para un entusiasmo por la lectura compartido por alumnos y profesores. En paralelo, el discurso de los especialistas

retoma el eje crítico al historicismo y al biografismo advirtiendo, otra vez, sobre los riesgos de la pérdida de contacto entre los alumnos-lectores y los textos literarios. Tal el caso del libro *La lengua materna en la escuela secundaria* de las profesoras María Luisa Cresta de Leguizamón y Amelia Sánchez Garrido, publicado por Eudeba en 1962. En el último capítulo, “La enseñanza de la literatura”, escrito en su totalidad por Cresta de Leguizamón, profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, la autora parte de la pregunta “¿Literatura o Historia de la literatura?” y da cuenta de cómo la literatura ha quedado “transformada” por su enseñanza “en un abundante catálogo de nombres, fechas, acontecimientos y obras”. También cuestiona duramente las historias de la literatura de consumo escolar, pues “[...] suelen repetir esquemas harto similares, informando al lector, por vía indirecta, de un sinnúmero de autores y sus obras. [...] Enseñar historia de la literatura presupone transmitir conocimientos sobre autores y sus obras con un método cronológico y enciclopedista que inclina a la eventual memorización”. Así concluye la autora y refuerza los argumentos en contra del enciclopedismo debido a la operación cognitiva por excelencia que llevará a cabo el alumno en este modelo: la memorización.

Pensar en el tema de la enseñanza de la literatura hoy en nuestras escuelas secundarias propone dos condiciones: la primera, de or-

den curricular, exige una reformulación del mandato de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de los 90 que inclinaron la balanza hacia una presencia dominante de los discursos sociales de uso cotidiano. La otra hace a las condiciones de producción de las prácticas de lectura y de las prácticas de enseñanza. En

contextos con fuertes procesos de empobrecimiento y marginalidad, la escuela pública habrá de ser el espacio –gracias a programas de dotación y renovación de los acervos de las bibliotecas de las escuelas– donde se garantice el acceso a la cultura escrita de millones de adolescentes. 

Notas

- ¹ “Notas sobre literatura y enseñanza”, en Bombini, Gustavo (comp.), *Literatura y Educación*, 1992.
- ² Entrevista a Roland Barthes, “Literatura/Enseñanza”, en Bombini, Gustavo, op. cit.
- ³ La noción de “paratexto” ha sido trabajada por Maite Alvarado en *Paratexto*. (Buenos Aires, Eudeba, 1998). Por su parte, refiriéndose a la enseñanza literaria, Eduardo Gómez de Baquero, un catedrático español, en una conferencia dictada en el Ateneo de Madrid en 1924 llamó “arrabales de la literatura” a los textos en los que se apoya la tarea de enseñanza. Y dijo al respecto: “Mientras no se conocen los textos, por mucho que se hayan visitado esos arrabales de la literatura, no se sabe Literatura; nos andamos por los márgenes del libro, por las glosas de los escoliastas”.

Bibliografía

- Alonso Criado, Emilio, *Del Aula (Aporte a la enseñanza de la literatura)*. Buenos Aires, Imprenta Myriam, 1919.
- Bombini, Gustavo, *Los arrabales de la literatura, La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2004.
- Bombini, Gustavo (comp.), “Notas sobre literatura y enseñanza”, en *Literatura y Educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Calandrelli, Matías, “El nuevo plan de estudios de secundaria”, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VII, tomo XXI, Buenos Aires, 1905.
- Goodson, Ivor, *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.