

## Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda

por *Gustavo Bombini*  
(*Universidad Nacional de La Plata*)

Al preguntarnos por el cuerpo de saberes de contornos más o menos precisos reconocido como teoría literaria queremos dar cuenta de algunos problemas en torno a las operaciones de apropiación y uso puestas en juego en cierta práctica cultural diversificada y compleja conocida como enseñanza de la literatura.

Relaciones tensas de negociación entre saberes y prácticas atraviesan las investigaciones posibles sobre la enseñanza de la literatura en su doble opción: histórica —la reconstrucción de la disciplina escolar “literatura” en cualquier nivel, anclada entre la historia literaria y la historia de la educación,<sup>1</sup> y didáctica —en el sentido de unos saberes sobre la práctica tendientes a asegurar la “reproducción”<sup>2</sup> de la propia práctica y la circulación de ciertos bienes simbólicos en un espacio social significativo como lo es la institución escolar.

Es en el interior del conjunto de las instituciones educativas del sistema formal y no formal —por afuera del nivel universitario— donde se plantea este sentido de deuda teórica presente en el título de este artículo y sobre el que nos queremos referir aquí.

El tema es central en el campo de la didáctica de la literatura y se presenta, a la vez, como un capítulo omitido en el ámbito de los estudios literarios: la enseñanza de la literatura se constituye como una práctica social y un discurso paraliterario de fuerte influencia ideológica y amplio alcance.<sup>3</sup>

### Saberes en la enseñanza

Como en la historiografía, como en la crítica, se podrían reconocer en la enseñanza zonas

---

<sup>1</sup> Menciono como interesante la investigación de Gerald Graff sobre la historia de la enseñanza de la literatura en las universidades de Estados Unidos: *Professing Literature, An Institutional History*, Chicago, Chicago University Press, 1988. En el caso de Argentina, y dedicadas específicamente al nivel secundario, se pueden mencionar dos investigaciones: la de Inés Dussell: “Curriculum y literatura escolar en la enseñanza media (1863-1920), dirigida por la Dra. Cecilia Braslavsky y subsidiada mediante una beca UBACYT y nuestra tesis doctoral en curso “Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la Argentina”<sup>5</sup>, dirigida por la doctora Ana María Barrenechea y subsidiada en una primera etapa por el CONICET y posteriormente hasta 1995 por una beca UBACYT.

<sup>2</sup> Las comillas son significativas. Al usar el término “reproducción” no queremos adherir incondicionalmente a las posturas reproductivistas en educación ni a cierto sentido común que suele primar cuando desde un campo disciplinario específico —los estudios literarios en este caso— se considera a la escuela, Aparato Ideológico de Estado, en términos de Althusser, y se la reduce a mera reproducción de la ideología dominante. Algunas tesis, más allá del reproductivismo, especialmente del campo de la pedagogía crítica nos han alertado sobre la necesidad de incorporar otras dimensiones principalmente vinculadas con la diversidad sociocultural en la consideración de las prácticas educativas.

<sup>3</sup> Julia Kristeva en *Ideología del discurso sobre la literatura* (AAVV: *Literatura e ideologías*, Madrid, Alberto Corazón, 1972) ha llamado la atención sobre cierto sentido de vigilancia de los discursos paraliterarios sobre la literatura, del que el escolar sería un ejemplo. Como ejemplo en la Argentina, baste recordar el protagonismo de la historia literaria escolar en el proceso cultural del nacionalismo a fines del XIX y principios del XX. Cfr. Gustavo Bombini: “Libros de texto de historia de la literatura: un capítulo en la construcción de la nación” en *Iberoamericana Pragensia*. Anuario del Centro de Estudios de la Universidad Carolina de Praga, Año XXXI, 1997 (en prensa). Por su parte Remo Ceserani ha hecho hincapié en la “relación fundante y condicionante” de la dimensión de lo literario para la mayoría de jóvenes que pasa por las aulas de la educación secundaria en Italia en “Cómo enseñar literatura” en Cecchi, Ottavio (comp.) *Fare storia della letteratura*, Roma. Editori Riuniti, 1986 y traducido en Bombini, Gustavo (comp.): *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

de interrelaciones y préstamos, más o menos constantes, con ciertos saberes teóricos que se constituirán en marcos de referencia para esta práctica. Estos marcos, cambiantes históricamente, permiten establecer una secuencia que podría resumirse en el pasaje del siglo XIX al siglo XX como retórica/historia/teoría. Se trata de distintos procesos de cambio en la hegemonía de los saberes reconocibles como los saberes escolares sobre la literatura<sup>4</sup> y que se pueden plantear como momentos de vacilación caracterizados por la presencia de intensos debates en torno a la legitimidad de lo enseñable y de una hiperproducción escolar configuradora del cambio: reformas de programas, innovaciones en la formación docente, prolífica producción de libros de texto y otros materiales escolares, debates y polémicas en revistas educativas y otras y en la prensa en general. Momentos de cambio que llevan a inevitables reflexiones teóricas sobre el cuerpo de saberes puestos en juego en la enseñanza de la literatura en la escuela y que suponen, por una parte, el análisis de una concepción de la literatura imperante, distribuida desde el interior de la escuela y, por el otro, abre una serie de interrogantes sobre el estatuto epistemológico de este tipo de discurso paraliterario, sobre las estrategias posibles para la divulgación de saberes y sobre los procesos de legitimación escolar.

### **Transposición didáctica**

Unas primeras hipótesis para pensar el problema de la enseñanza de la literatura apuntarían a reconocer la lógica particular para los procesos que podríamos denominar, en general, como de apropiación y uso de saberes. En el campo de la didáctica se ha definido el concepto de “transposición”<sup>5</sup> como la sucesión de adaptaciones que transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar: reformulaciones, analogías, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones prácticas serán algunos procedimientos por los que el curriculum, los libros de texto, los profesores en el aula buscarán comunicar saberes de manera comprensible a sus destinatarios particulares.

### **Modelos de articulación**

En la construcción de una didáctica de la literatura que parta del supuesto de la productividad de la teoría literaria en la enseñanza se hace necesario establecer unos “modelos de articulación”<sup>6</sup> que intenten dar cuenta de esta particular relación teoría/ práctica.

Estos “modelos” partirán de advertir acerca de ciertos riesgos sobre los que será

---

<sup>4</sup> Gérard Genette ha descripto claramente el pasaje de la retórica a la historia en su interesante artículo “Retórica y enseñanza” (Incluido en Bombini, G. (Comp.): op. cit. En nuestra investigación hemos observado los intensos y prolongados debates que tuvieron lugar desde principios de siglo en torno al pasaje de retórica a historia tanto en la Argentina como en el ámbito hispanoamericano con intervenciones como las de Rodó, Pedro Henríquez Ureña, Amado Alonso y Ricardo Monner Sans, entre otros. Recientemente y con respecto a la crisis de cierta historiografía escolar a favor de la teoría literaria como paradigma de creciente influencia, interesa el Estudio Preliminar y los textos de W. Booth, J. Guller y R. Young seleccionados en Bombini, G.(comp.): cit. y el trabajo de McKormick, Kathleen: *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester-New York, Manchester University Press, 1994.

<sup>5</sup> El concepto de transposición, de amplia repercusión en el campo de la didáctica en la Argentina, fue trabajado originariamente en el campo de la didáctica de la matemática y aparece expuesto en Chevallard, Yves: *La transposition didactique*, París. La pensée sauvage, 1985. Interesan también las consideraciones de Frigerio, Graciela: “Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos” en Fv, G. (Comp.): *Curriculum presente, ciencia ausencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

<sup>6</sup> Hemos definido este concepto en nuestra investigación “Efectos de la teoría literaria en la enseñanza” en la creencia de que el mismo nos permitirá reconocer las manifestaciones particulares de la transposición didáctica para el caso de la didáctica de la literatura. Este proyecto de Investigación se realiza en el ámbito del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y en su faz de investigación de campo en la Cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras en la misma Facultad. Está dirigido por el Dr. Hugo Cowes y co-dirigido por el Lic. Gustavo Bombini quien integra el equipo de investigación junto con las Profesoras Cristina Blake, Elisa Boland y Liliana Arroyo, docentes de la Cátedra mencionada.

necesario tomar algunos recaudos. Por una parte, hay que puntualizar que los saberes de la teoría literaria no habrán de transferirse directamente como contenidos de la enseñanza. Se trata del prejuicio cientificista, “actualizador”, que supone que enseñar literatura consiste en “bajar” los saberes de la teoría al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico. La teoría constituiría un saber de orden práctico, un instrumento, para fines de aplicación; estaría ofreciendo modelos y categorías para el análisis de textos a través de descripciones pero no redundaría en tanto marco de reflexión sobre la especificidad literaria, sobre los problemas teóricos en literatura que podrían ser articuladores de prácticas de enseñanza. El caso de las implementaciones del estructuralismo en libros de texto de la década del 70 es un ejemplo de este tipo de apropiaciones de teoría,

En el otro extremo, es necesario discutir ciertas creencias pedagógicas de las últimas décadas, reconocidas como innovadoras, que sostienen la posibilidad de una práctica que se construye sin teoría, en virtud de su propia practicidad. Esta concepción pone en juego una valoración negativa de la teoría a la que se percibe como obstáculo para la recepción “directa” de los textos, concebida como natural entre los alumnos y la literatura. La teoría es proveedora de sofisticada terminología y un modo de cercenamiento, una “rejilla” obstaculizadora para la libre actividad de interpretación. En los últimos años, las lecturas simplificadoras de ciertas posiciones barthesianas sobre todo tomadas de su trabajo *El placer del texto* han venido a proponer una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación— “ingenua”— de lectura.

Partiendo de estas salvedades será necesario para desarrollar estos modelos observar diacrónica y sincrónicamente los modos en que las reflexiones teóricas sobre la literatura inciden y han venido incidiendo en la conformación de la práctica de enseñanza. De las prácticas normativistas de la antigua retórica o la acumulación enciclopedista de información de los modelos historiográficos a las incursiones del análisis estructuralista aplicados a los textos narrativos o los efectos de la reflexión sociológica, se puede realizar un recorrido en el que será posible revisar los constantes procesos de construcción de los saberes escolares sobre la literatura.

### **La resistencia a la teoría**

En estos procesos de construcción de los saberes escolares se reconocen los modos de la resistencia a la teoría. Es desde la teoría desde donde será posible formular aquellas preguntas que “amenazan” las certezas del curriculum escolar. La teoría, dice Paul de Man, “desbarata ideologías arraigadas revelando la mecánica de su funcionamiento, va contra una poderosa tradición filosófica de la que la estética es una parte destacada, desordena el canon establecido de las obras literarias y desdibuja los límites entre el discurso literario y el no literario”.<sup>7</sup>

Hacia el interior de las prácticas de la enseñanza de la literatura, la teoría habrá de revisar esas “ideologías arraigadas” transmitidas por la institución escolar —lo que dará lugar a la discusión en torno a la especificidad literaria— y habrá de poner en discusión las tradiciones escolares de lectura —un aparato interpretativo y un canon de lecturas propiamente escolar.

Por su parte, el tema del canon supone una indagación particular sobre los procesos de canonización específicos de la escuela y sus relaciones con procesos de canonización que se producen en ámbitos extraescolares. La distinción que realiza Alastair Fowler entre canon “oficial”, canon “personal”, canon “potencial”, canon “accesible”, canon “selectivo” y canon “crítico” abre interesantes perspectivas para repensar la complejidad de la cuestión del canon escolar sin reducirlo —tal como el mismo Fowler lo plantea— a una versión del canon oficial.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> de Man, Paul: *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1980.

<sup>8</sup> Noé Jitrik ha señalado recientemente la necesidad de reconocer la existencia de más de un canon, idea que apoya nuestra hipótesis de entender al canon literario escolar como el cruce de más de una norma canónica imperante (“Canónica, regulatoria y transgresiva” en *Orbis Tertius*, Año 1, Nro. 1, UNLP, 1996). La referencia de Fowler, Alastair es “Género y canon literario” en Garrido Gallardo, Miguel (Comp.): *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 1988. Sobre el tema de canon interesa el trabajo

Estas discusiones teóricas y sus efectos habrán de tener una fuerte repercusión tanto en lo que se refiere a la elaboración de planes de estudio y programas como así también en la producción de materiales (libros de texto, textos para la formación docente, colecciones, antologías, etc.) y en la formación de docentes tanto en el ámbito universitario como fuera de él.

Pero además, este sentido de resistencia a la teoría se refiere a lo que de Man llama “dimensión retórica o tropológica del lenguaje”. En la enseñanza esta resistencia estaría dando cuenta del escamoteo a la lectura de los textos literarios que se produce en ciertas didácticas de la literatura en las que el discurso paraliterario tiende a predominar. Un ejemplo es el interesante debate acaecido en nuestro país hacia los años '30 en el que distintas instituciones como la Academia Argentina de Letras o profesores de Literatura como Pedro Henríquez Ureña señalan la necesidad de la “lectura directa” de los textos literarios. Este requisito de “disponibilidad” se convierte en reclamo frente a una enseñanza en la que el discurso historiográfico de fuerte prestigio en los procesos de constitución del nacionalismo —acompañado del género escolar “Resumen del argumento”— había desplazado la lectura de textos literarios en la enseñanza.<sup>9</sup>

### **Para una didáctica de la literatura**

La construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada. La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esta productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria. Complementariamente, desde la Universidad, la efectiva tarea de enseñanza de la teoría desarrollada en los últimos años, no ha venido acompañada de un interés por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con los otros ámbitos de enseñanza.<sup>10</sup> Sin embargo, la complejidad del problema, reconocible cuando se lo aborda, en su triple dimensión teórica, histórica y práctica está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la literatura.

---

recientemente traducido de Harold Bloom: *El canon occidental*, Madrid, Anagrama, 1995 y los trabajos de Walter Mignolo: “Canon a(nd) Cross Cultural Boundaries. Or Whose Canon Are We Talking About?”, *Poetics Today*, 12:1 (1991), 1-28. y “Tradiciones orales, alfabetización y literatura (o de las diferencias entre canon y corpus). Informe de trabajo, Grupo 27, X Congreso Internacional de ALFAL, Campiñas, Agosto de 1990, entre otros.

<sup>9</sup> Cfr. Bombini, G. “Las polémicas sobre la lectura” en Informe de Investigación, UBACYT, 1994 (mimeo)

<sup>10</sup> El tema de la divulgación entendida como “La actividad de difusión, hacia el exterior, de conocimientos científicos ya producidos y que circulan por el interior de una comunidad más restringida, según la definición de Jacqueline Authier es un tema central en los procesos de construcción del conocimiento escolar y en las consideraciones de las didácticas especiales. Sobre la divulgación de teoría literaria en la formación de profesores