

Cerqueiras, Vera ; Soriente, Mariel

¿Qué es literatura? : respuestas en EGB III y polimodal

I Jornadas : Literatura, Crítica y Medios : perspectivas 2003

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Cerqueiras, Vera, Soriente, Mariel. "¿Qué es literatura?: respuestas en EGB III y polimodal." Ponencia presentada en las Jornadas de Literatura, Crítica y Medios: perspectivas 2003, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, 2003. [Fecha de consulta] <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/que-es-la-literatura-respuestas.pdf>>

(Se recomienda ingresar la fecha de consulta antes de la dirección URL. Ej: 22 oct. 2010).

¿Qué es Literatura? Respuestas en EGB III y Polimodal

Vera Cerqueiras
Mariel Soriente

Introducción

Si asumimos como propia la definición de literatura como todo aquello que se lee como tal en un momento dado en una sociedad determinada, no cabe más que suponer que literatura para la EGB y el Polimodal es todo aquello que entra como tal en los manuales organizados para su enseñanza. Ese universo textual que conforma “lo literario” desde una perspectiva escolar, se encuentra vinculado, fundamentalmente, a un criterio que le otorga coherencia –o exhibe la falta de ella–: el criterio de *selección*.

En primer lugar, la selección opera por fuera del libro de texto: ¿Qué es lo que queda excluido de los índices de los manuales? En otras palabras: la lógica de inclusión/exclusión recorta, al convertir el manual en el espacio privilegiado de la palabra escrita, el acceso de los alumnos a la literatura en su versión original: el libro. Algunos proyectos editoriales intentan paliar este divorcio entre lector y obra proponiendo, desde las páginas del manual, la lectura obligatoria de una novela o antología de textos publicada por el mismo sello y trabajada desde las guías de lectura que conforman el libro de texto; en ese caso, la literatura toma el lugar del apéndice del manual: corrobora en la ficción todo lo que se predica en el texto expositivo.

El recorrido es desde el manual hacia la literatura, y no a la inversa.

Y en segundo término: ¿Qué razón organiza la entrada de los materiales? ¿Cómo convive la literatura “consagrada” con los nuevos paradigmas de la literatura juvenil? ¿De qué modo el manual sincretiza, problematiza o exhibe la superposición y la tensión entre lo “clásico” y lo que no lo es? Los interrogantes desembocan claramente en la pregunta por el lugar del *canon* en los libros de texto.

A la imposibilidad de mostrarlo todo –la literatura en este contexto se aproxima a una exhibición de museo– le caben dos opciones: o se la escabulle y el manual se convierte en una historia de la literatura, en la que el relato es el de los sucesos históricos y socioculturales que generaron las condiciones de producción de los textos, y la voz dominante es la del antólogo, o se la

secciona, fragmentando y resignificando los textos en la medida necesaria para cumplir con el pacto institucional de lectura: la convivencia entre las lecturas canónicas, el canon literario escolar y las prescripciones de la curricula vigente¹.

Las opciones no son excluyentes: asistimos a una suerte de hibridación que nos enfrenta a historizaciones mechadas de fragmentos o a tematizaciones teñidas de cronología para organizar los contenidos literarios a enseñar.

No sólo con la historia tiene que vérselas la literatura: la selección literaria inició una difícil convivencia con los *géneros discursivos*², que pasaron de ser el primo lejano al pariente rico invitado a todos los convites. Y no son precisamente, convidados de piedra: disputan palmo a palmo el espacio con los géneros literarios tradicionales.

En lo que sigue, nos centraremos en el análisis de estos procesos de selección que definen el *corpus* de la literatura escolar en su versión más controlada: el libro de texto.

La construcción del canon literario en la escuela

El concepto de canon define el conjunto de los textos que en cada literatura nacional se presentan como ejemplares. El canon supone un orden jerárquico que organiza la serie literaria y permite la conservación y el estudio de una determinada tradición. El libro de Harold Bloom, *El canon occidental*, nos recuerda también que toda discusión sobre el canon es, en definitiva, una discusión sobre las instituciones que construyen esta serie literaria. Las críticas al canon escolar, como denomina Gustavo Bombini al conjunto de lecturas que se proponen desde la escuela, no escapan a esta lógica. También aquí cualquier imputación se convierte en una crítica a las instituciones que han construido este canon.

Ahora bien, la asimilación de las lecturas de la escuela con un canon escolar supondría que estas se presentan como una serie ordenada en donde podríamos hallar ciertas regularidades y ciertas repeticiones. El canon implica una tradición, y la escuela argentina, ya sea al reproducir el canon de la literatura nacional que comienza a desplegarse con Ricardo Rojas, como al incorporar ciertos textos que ella misma promovió, construyó el substrato de

una tradición. Las lecturas de la escuela funcionaban, entonces, como un canon, ya que desplegaban una serie de textos compartidos que iban más allá de un colegio en particular y de un determinado docente. La industria editorial, ligada a la enseñanza, reproducía estos textos junto con los que formaban el canon de la literatura argentina. Las obras de teatro de Alejandro Casona se editaban a la par que el *Martín Fierro* y *Don Segundo Sombra*. La escuela, en definitiva, proponía una doble serie de lecturas. El canon literario que la crítica había construido a lo largo del siglo convivía, de esta manera, con otro canon al que podemos denominar “literario escolar”; pero mientras que el *Martín Fierro* (canon literario tradicional) “se estudiaba” como un contenido relevante en sí mismo, las obras de Casona (canon literario escolar) “se representaban” y los poemas de Conrado Nalé Roxlo –otro autor que fue capturado por la escuela– “se recitaban”. Los dos cánones proponían, entonces, distintas “prácticas de lectura”, como denomina el teórico francés Roger Chartier a los usos históricos que los lectores pueden darle a un texto particular y que generan también distintas formas de sociabilidad. A pesar de que muchas veces se ubicaba muy lejos de la experiencia y de la valoración estética de los alumnos, el canon literario escolar aparecía más ligado a las prácticas literarias que reproducían los usos que la literatura suele tener en la sociedad más allá de su estudio académico. La lectura de los textos narrativos de este canon buscaba el esparcimiento, en tanto que la de los textos teatrales se ligaba a la representación, y la de los textos poéticos, al recitado –una práctica que, de todas maneras, ya había dejado de existir en la sociedad–. El canon literario tradicional, en cambio, terminaba convirtiéndose en una historia de la literatura. Tengamos en cuenta que muchos docentes no aceptaban esta división, que funcionaba como un implícito, e intentaban generar actividades estéticas a partir de los textos del canon tradicional, que, muchas veces, resultaron más fructíferos que aquellos a los que se consideraba más llanos o accesibles a la comprensión de los chicos.

El advenimiento de la democracia en 1983 comienza a quebrar esta polaridad. A partir de esta fecha, la escuela comienza a revisar sus propios contenidos y también se vuelve más permeable a una serie de discursos y prácticas que antes no se consideraban pertinentes en el ámbito educativo. Las

clases de música incorporan los ritmos y canciones de los jóvenes, y los derechos humanos se asimilan a los contenidos obligatorios de la tradicional *Educación Cívica*. El espíritu crítico se vio ayudado por la amplia difusión de saberes teóricos que hasta entonces no habían podido circular ni siquiera en los ámbitos universitarios. No fueron pocos los docentes de Lengua y Literatura que comenzaron a cuestionar los textos elegidos por la escuela y hasta la existencia misma de un canon escolar, pero, como afirma Gustavo Bombini (1995), ante el silencio oficial que no fue capaz de articular una reforma programática que diera cause a las nuevas inquietudes de los docentes, el mercado editorial ligado a la enseñanza tomó la iniciativa:

Las innovaciones en el campo de la enseñanza de la lengua en la Argentina –a diferencia de otros países como Méjico– se producen inicialmente en el ámbito editorial y repercuten directamente en el ámbito de la práctica docente... (Bombini, 1995) .

De esta manera, el mercado editorial, que antes aparecía subordinado a la escuela en tanto no tenía más remedio que reproducir sus programas, se convierte en una de las instituciones más importantes a la hora de proponer un nuevo canon.

A veinte años de este momento inaugural y luego de que la controvertida Ley Federal de Educación privilegiara la oralidad en sus variedades discursivas en el marco de una pretendida adecuación de la escuela al mundo del trabajo, un análisis de los manuales de Lengua y Literatura de EGB y Polimodal da cuenta de los cambios que se han operado no solo en la presentación que hace la escuela del canon literario establecido por la crítica tradicional, sino también en la construcción de su propio canon. En primer lugar, debemos señalar que la mayoría de los manuales destinados al Polimodal presentan el canon a partir de una serie de conceptos críticos que reproducen las novedades del discurso académico. Los autores se esfuerzan por achicar la brecha entre el saber universitario y el escolar. Así, por ejemplo, en *Tomo la palabra*, de la editorial Colihue, el concepto de literatura, que en los manuales tradicionales se presentaba apelando solo a una o dos definiciones, merece un capítulo de casi diez páginas en las que se discuten diversas representaciones de este concepto, mientras que *Literatura Universal y Lengua I*, de la editorial Puerto de Palos, termina con una larga bibliografía. La teoría literaria, que a

partir de 1984 comenzó a ocupar un lugar cada vez más importante en los ámbitos académicos argentinos, también se vuelve un discurso hegemónico de los contenidos literarios. El canon ya no se presenta solo como una mera lista de libros ejemplares, sino como el resultado de una serie de operaciones críticas. Las nociones de norma, valor, uso, estilo, competencia, género literario, narrador, punto de vista, intertextualidad, polifonía, entre otras, son definidas y discutidas en la mayoría de los manuales analizados en este trabajo. El canon no aparece ya como una herencia, sino que se justifica como una construcción de la crítica que los manuales tratan de reproducir.

A la preponderancia que adquiere la teoría literaria en los libros destinados al polimodal, le corresponde en los de EGB una fragmentación del canon literario escolar que, en última instancia, termina por negar, precisamente, su condición de canon. Los textos que presentan estos manuales ya no pertenecen a un universo común. Las lecturas escolares tradicionales han sido suprimidas y en su lugar aparece una selección de textos que solo podemos caracterizar como arbitraria. Autores desconocidos suceden a autores célebres, aunque muchas veces el uso que se hace de estos textos resulta tan arbitrario como su selección. En lugar de un sainete o una pieza grotesca, una adaptación de un cuento de Agatha Cristhie se propone como ejemplo de texto teatral en *El libro del lenguaje y la comunicación* 8, de la Editorial Estrada, aunque esta autora nunca se destacó en ese género. No obstante, en esta tentativa por sustituir el canon literario escolar, algunos manuales de EGB (por ejemplo, *Lengua y Literatura* 8, de la editorial Puerto de Palos) se muestran más preocupados por incluir textos consagrados por las distintas literaturas nacionales.

La llamada novela juvenil aparece como un intento por recuperar la posibilidad de un canon de la escuela, pero tampoco en este campo encontramos las referencias y repeticiones que posibilitarían la sedimentación del territorio común que supone la existencia de un canon. El *Libro del lenguaje y la comunicación*, de Editorial Estrada, se vende junto con una edición de la novela para adolescentes de Pedro Orgambide *Las botas de Anselmo Soria*, que, a juzgar por las actividades que la acompañan, debe ser utilizada por el docente para debatir acerca de los gauchos y los símbolos nacionales. La denominada literatura juvenil, que desde el mercado editorial pretende

reemplazar al canon literario escolar (Alejandro Casona, Jorge Ávalos –autor de *Shunko*–, Juana de Ibarbourou) porque parece en cierta medida “más moderna”, no ha generado la tradición que supone un canon, en parte porque el mismo mercado editorial que la impulsa también promueve la permanente necesidad de novedades. La biblioteca de la escuela puede recibir nuevos libros todos los meses, pero el canon literario escolar, para poder continuar siendo un canon, requiere de cierta estabilidad. El *corpus* de esta literatura juvenil, por otra parte, tampoco refleja las lecturas que eligen libremente los estudiantes de los primeros años de la escuela media, como S. King, J. R. Rowling o Tolkien. El uso que puede darse a estos autores en la escuela constituye un desafío para los docentes, y, en la actualidad, muchos los han incorporado en su práctica educativa.

En conclusión, podemos pensar que los saberes críticos que utiliza el colegio para presentar el canon literario tradicional no han servido para elaborar un nuevo canon literario escolar. El mercado editorial ha tomado en la EGB el lugar de institución rectora que la Crítica y la Academia tienen en el polimodal. La brecha entre el canon literario tradicional y el canon escolar parece, entonces, ser una consecuencia del lugar preponderante que ocupa en nuestro sistema educativo el mercado editorial destinado a la escuela. Corresponderá a los docentes intentar una política educativa que avance sobre estas diferencias.

La tensión entre géneros literarios y discursivos

Partamos de una constatación empírica, que se materializa consultando títulos e índices de textos para EGB III y Polimodal: se acabó el reinado de la literatura por sobre los otros discursos sociales. La “ Lengua y Literatura” que sucedió al “Castellano” para los textos de consulta de la antigua escuela secundaria –devenida hoy EGB III y Polimodal, encabalgándose sobre el séptimo grado (denominado séptimo año) y extendiéndose de esa forma por un ciclo de seis– ha instaurado la hegemonía del *texto*.

Una suerte de “democracia discursiva” ha terminado con el despotismo literario. No es éste el lugar para exhibir argumentos a favor de la literatura; de lo que se trata, es de examinar cómo operó el cambio a través del proceso de

selección que reacomodó los materiales literarios en un nuevo sistema, lo que equivale a decir, modificó su *valor* .

Los textos examinados reproducen el lugar en que la EGB III y el Polimodal colocó al discurso literario en sus contenidos básicos: fuertemente vinculado con el ejercicio de las competencias lectora y escritora, en el caso de la EGB, y estrechamente ligado a las series sociales y culturales en el Polimodal, junto con una exasperada batería teórica que intenta poner en discurso la reflexión sobre los hechos de la literatura.

La impronta del alumno como productor y receptor activo de múltiples discursos hizo que la organización discursiva del manual se ampliara para dar lugar a las producciones lingüísticas no ficcionales como generadoras de actividades de expresión oral y escrita y lectocomprensión: se focalizó el interés en *Los hacedores de textos*, para decirlo en palabras de Alvarado, Cortés y Bollini³, y, paralelamente destacar uno de los proyectos que, a nuestro entender, mejor traspuso didácticamente los contenidos a enseñar para el tercer ciclo.

Así, el concepto de “género discursivo” como resolución teórica para la profusión de tipologías textuales en el manual de EGB permitió la convivencia de la literatura *como un discurso más* junto a las otras manifestaciones lingüísticas. En algunos casos⁴, –pero no por minoritarios menos reveladores– se saltó la barrera del género literario y se eliminó la categoría, asimilando, por ejemplo, la “noticia” con el “cuento tradicional”, sin que medie la inclusión de éste último en una jerarquía de clasificación abarcadora. El concepto mismo de “literariedad” como distintivo de un conjunto de textos que se recortan de los demás integrándose bajo una sumatoria de características que los definen queda anulado. No se problematiza la especificidad del discurso literario, porque se la desconoce como categoría aglutinante. No es que se rehuya de las definiciones y las precisiones teóricas en los manuales para tercer ciclo –basta repasar las que se despliegan en torno al género discursivo “chiste” en más de un libro de texto–⁵, sino que se las manipula en función del sistema textual que se construye.

En el caso de los materiales destinados al Polimodal, se advierte una clara tendencia a centrar al discurso literario en el eje de la constelación textual

que se propone; sin embargo, los materiales examinados rinden tributo a las “tipologías conectadas” o se organizan en función de testimonios textuales que garantizan el “espíritu de época” que se quiere transmitir a partir del posicionamiento en la serie histórica y cultural y en el campo intelectual y sus actores. Sin olvidar las incrustaciones teóricas a las que hacíamos referencia más arriba, mediante las cuales la profusión de definiciones de género discursivo, género literario, literatura, teoría literaria, polifonía, intertextualidad –y una larga lista de la que no daremos cuenta exhaustivamente–, se arrinconan en las primeras páginas de los manuales, sin que se recuperen para echar luz sobre su presencia ni para iluminar los textos. Excepcionalmente se problematiza sobre estas cuestiones y se las incorpora a un discurso que se despliega didácticamente en función de la literatura y no de la historia ni de las tematizaciones fundantes de la escritura –el héroe, el amor, la guerra, etc.–, y que reflexiona sobre *La maquinaria literaria*. Este sintagma es, a la vez, nombre y declaración programática de un libro que da cuerpo a la excepción y que pertenece a una novísima colección destinada a este nivel de la editorial Longseller⁶.

Pareciera que los textos literarios por sí solos no bastan para dar cuerpo a una propuesta de lectura: se completan en la correlación con otros materiales que los rodean, aunque, a veces, más bien los ahogan, los acorralan, los opacan. La lógica que preside su incorporación es la de la acumulación textual: a una novela la sucede una crónica periodística, a un romance, una columna de revista del corazón, a un cuento fantástico, un informe.

El discurso sobre la literatura le resta espacio a su propio objeto. Corremos el riesgo de terminar formando lectores peritos en distinciones terminológicas capaces de teorizar sobre los géneros sin haber leído una sola línea de ficción: entonces habremos conseguido vivir de la literatura, pero sin ella.

Bibliografía

Manuales trabajados

Tercer ciclo de EGB

- BOLLINI, Rosana; CORTÉS, Marina. 1996. *Los hacedores de textos. Lengua 1*. Buenos Aires: El hacedor.

- . 1997. *Los hacedores de textos. Lengua 2*. Buenos Aires: El hacedor.
- COCHETTI, Stella Maris; FAGGIANI, Roberto, *et alii*. 2001. *Lengua y Literatura 9*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- CORTÉS, Marina; ALVARADO, Maite. 1997. *Los hacedores de textos. Lengua 7mo*. Buenos Aires: El hacedor.
- FAGGIANI, Roberto; MONTES, Rosalía; *et alii*. 2001. *Lengua y Literatura 8*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- GUIDO, María RITA, BLANCO; María Imelda, *et alii*. 1998. *El libro del lenguaje y la comunicación*. Buenos Aires: Estrada.
- INDART, María Inés; PIAGGIO, Verónica. 2001. *Lengua y Literatura 7*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- RODRÍGUEZ, María Elena; AVENDAÑO, Fernando; *et alii*. 1995. *La lengua y los textos 1*. Buenos Aires: Santillana.
- . 1995. *La lengua y los textos 2*. Buenos Aires: Santillana.
- . 1996. *La lengua y los textos 3*. Buenos Aires: Santillana.

Polimodal

- ANTOKOLETZ, María Adela; COCHETTI, Stella Maris, *et alii*. 2001. *Literatura 2 Europea y Norteamericana y Lengua*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- COCHETTI, Stella Maris; FAGGIANI, Roberto, *et alii*. 2001. *Literatura 1 Universal y Lengua*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- CUESTA, Carolina. 2001. *Lengua y Literatura. Polimodal. La maquinaria literaria*. Buenos Aires: Longseller.
- DE LUCA, Gabriel; DI VICENZO, Diego; LÓPEZ CASANOVA, MARTINA. 1999. *Literatura Universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Buenos Aires: Santillana.
- GALÁN, Ana; INDART, María Inés, *et alii*. 2001. *Literatura 3 argentina y latinoamericana y Lengua*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- GANDOLFI, Gustavo; LÓPEZ CASANOVA, Martina. 1998. *Literatura española. Conectada con literatura universal*. Buenos Aires: Santillana.
- PETRUZZI, Herminia; CILENTO, Laura, *et alii*. 2002. *Tomo la palabra. Lengua y Literatura I*. Buenos Aires: Colihue.

Bibliografía teórica y crítica

- ALTAMIRANO, Carlos (director). 2002. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz. 1983. *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- BAJTÍN, Mijaíl. 1998. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTHES Roland, (et al.) 1992. *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BLOOM, Harold. 1995. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BOMBINI, Gustavo. 1995. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- CHARTIER, Roger. 1994. *Libros, lectura y lectores en la Edad Moderna*, Barcelona, Alianza.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (comp.) 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

¹ Hacemos referencia a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), organizados a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1994)

² Según M. Bajtín, “cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*”. Op.cit., pág 124.

³ Cfr. Bibliografía

⁴ Cfr. los manuales de Santillana y Puerto de Palos, para tercer ciclo.

⁵ “El chiste es u relato humorístico breve que produce el efecto delo cómico. Hay tres momentos o funciones dentro del chiste: Función de normalización (...), función de armado (...)y función de disyunción (...)” en Lengua y Literatura 8, Bs. As, Puerto de palos, pág. 158.

“Chiste. Definiciones del diccionario: (del lat *scitum*, dicho, de *scire*, saber)m. Agudeza, ocurrencia graciosa, dicho ingenioso//suceso gracioso//burla, chanza, broma”. “Los chistes que se transmiten en forma oral, de boca en boca, suelen constituir narraciones mínimas o diálogos breves. Se diferencian de otras narraciones y diálogos porque presentan desenlaces inesperados, exagerados, carentes de lógica, irrazonables o inapropiados que provocan la risa” *El libro del lenguaje y la comunicación*, Estrada pág.102.

“Lo cómico verbal: hay que distinguir la comicidad que expresa el lenguaje de la que crea el lenguaje mismo. La segunda clase es generalmente intraducible. Todo cuanto es se le debe a la estructura de la frase o a la elección de las palabras. La comicidad no se produce por contar con palabras una situación graciosa, sino por el juego deliberado con las palabras”. *La lengua y los textos 1*, Santillana, pág.153.

⁶ Cfr. Bibliografía