

Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos

Gustavo Bombini

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de San Martín

Resumen

Este texto presenta una definición del campo de investigación de la didáctica de la literatura y sus conexiones con la teoría y la crítica literarias, con la producción literaria y con la práctica de la enseñanza. Realiza una crítica a modelos aplicacionistas y academicistas que se sostienen en algunas propuestas y apuesta a la relevancia de la escritura ficcional como práctica en sí misma y como modo de construir la relación con los saberes literarios.

Palabras clave: didáctica de la literatura - teoría y crítica literaria - escritura de ficción.

Pedagogy, Didactics, Teaching literature, Literature: Borders between Neighboring Fields

Abstract

This article advances a definition from research in Didactics of literature and its connections with literary theory and criticism, literary writing and teaching practice. It critiques applying and academicist models expounded in certain fields and it supports fictional writing as practice in itself and as a venue for accessing literary knowledge.

Keywords: didactics of literature - literary theory and criticism - fictional writing.

El desarrollo y consolidación del campo de investigación que venimos denominando desde hace unas décadas *didáctica de la literatura* tiene entre sus tareas la constante necesidad de ir estableciendo renovados tratados de frontera, una suerte de proceso de mayor especificación en la división del trabajo, los lugares de producción y de transferencia de saberes.

Las negociaciones para el establecimiento de estos tratados de frontera no están exentas de tensiones, de intereses en pugna, de luchas discursivas por la toma de la palabra legítima acerca de la literatura y su enseñanza. Delimitaciones de fronteras entre campos que implican la definición de objetos de estudio, los acuerdos conceptuales, las diferencias en los modos de producción de conocimiento y en las estrategias de intervención en el territorio concreto de la enseñanza, y, por fin —y sin que sea este un dato menor—, los intereses corporativos simbólicos y económicos derivados del trazo de cada una de las cartografías posibles.

Quiero aclarar que daré aquí ejemplos fuertemente anclados en el proceso de consolidación de la didáctica de la literatura en la Argentina, en los que, con seguridad, se reconocerán aspectos generales y comunes

de los procesos que se dan en otros países, en perspectiva regional o más universal y donde de forma inevitable reconoceremos algunas singularidades vernáculas, netamente inscribibles en el campo argentino.

Una primera tensión que está en los orígenes de la conformación del campo de la didáctica llamada *especial* o *específica* surge de la necesidad de separarse del campo de la llamada *didáctica general*. La pregunta compleja que genera polémicas es si las didácticas específicas (de la lengua, de la literatura, de la historia, de la geografía, de la biología, de la matemática, entre otras) son variaciones particulares de la didáctica general —que se presentaría como una suerte de disciplina madre que daría pautas generales sobre modos de planificar, organizar, implementar, evaluar la práctica de enseñanza de cualquiera de las disciplinas enumeradas antes— o si la configuración de las didácticas específicas se daría como un desarrollo devenido de cada campo disciplinario con alguna injerencia interdisciplinaria de disciplinas del campo educativo.

Desde la didáctica general se argumenta que la construcción didáctica desde cada disciplina daría como resultado una perspectiva fragmentaria y carente de una consideración pedagógica, de alguna referencia a los contextos de las prácticas e incluso acerca de los sujetos de la enseñanza y que, por el contrario, el interés de la didáctica específica solo estaría puesto en aspectos exclusivamente disciplinarios. De este modo, importaría enseñar gramática o teoría lingüística o teoría literaria en tanto saberes legítimos, restando importancia a las preguntas por el sentido de la presencia de estos saberes y la oportunidad de su enseñanza según destinatarios y contextos de enseñanza. En verdad, ciertas posiciones asumidas por especialistas provenientes de la lingüística, sobre todo, y del área de los estudios literarios suelen incurrir en el desarrollo de propuestas que ratificarían esta mirada de la didáctica general respecto de las didácticas especiales. A esas propuestas elegimos denominarlas *aplicacionistas* y, para nosotros, no se configuran como producciones del campo de la didáctica específica.

A la hora de dar cuenta de la construcción epistemológica de la didáctica de la lengua y la literatura hemos postulado la necesidad de imaginar articulaciones interdisciplinarias para pensar en la configuración de este campo. Esto evitaría el doble riesgo, por un lado, aquel advertido por la didáctica general: caer en un metodologismo descontextualizado, es decir, una suerte de didáctica técnica; por otro lado, el error habitual, pero muy expandido, que cometen algunos colegas de Letras, que llegan al área de la didáctica con las referencias teóricas exclusivamente circunscriptas a la disciplina lingüística o literaria, y confunden didáctica como campo de acción y de investigación, es decir que ha ganado autonomía, con un capítulo tradicional del campo de la lingüística que es la llamada *lingüística aplicada*. Ha sido el lingüista y didacta suizo Jean-Paul Bronckart quien ya hace más de veinte años advirtió sobre este riesgo de reduccionismo (Bronckart y Schneuwly, 1996). En términos prácticos, esta posición aplicacionista confunde la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática o de la lingüística centrandó todas sus preocupaciones en la actualización de los contenidos disciplinarios con nula referencia al trabajo en el aula. O en caso de que existan, estas lingüísticas aplicadas suelen orientar sus trabajos a la producción de actividades para el aula centradas en la cuestión del conocimiento lingüístico específico de modo tal que nociones como *acto de habla*, *superestructura*, *macroestructura* o *tipo textual* pueden llegar a convertirse en contenidos explícitos y dichos en el aula.

Más precisamente, estoy advirtiendo que un programa de desarrollo de investigación y formación en didáctica de la literatura no habrá de encararse ni encontrará su punto más interesante de realización en una propuesta de aplicación de teoría literaria: ni en la aplicación de esta a textos ni en su enseñanza como saber en sí mismo, a excepción por supuesto de las cátedras que enseñan teoría literaria en los profesorados y licenciaturas en Letras en los niveles de los estudios superiores de grado y posgrado terciarios y universitarios.

La instrumentalización de la teoría es el riesgo, aun de aquellas teorías que por su paradigma de referencia y por su formulación retórica sean más proclives a esa instrumentalización; por ejemplo, aquellos desarrollos del estructuralismo que incluyen categorías descriptivas de fenómenos de la narrativa ligados a los tipos de narrador, a la construcción de perspectiva, punto de vista y focalización, o las categorías que refieren al manejo de la temporalidad en el relato (analepsis, prolepsis) se presentan como categorías descriptivas «tentadoras» para la formulación de propuestas de análisis aplicacionistas.

Si la teoría literaria no es entonces instrumento para aplicar, se impone repensar algunos de sus sentidos en tanto no dudamos de su lugar configurador, de su autoridad de referencia en la construcción actual de los saberes escolares. Agotado el paradigma de la vieja retórica y preceptiva —ya en la primera mitad del siglo XX—, y puesto en crisis el relato de la gran historia literaria ligada a la causa nacionalizadora en el momento de la fundación de los estados (Bombini, 2004), la construcción es ahora disciplinaria y tiene a la producción teórico-literaria de los siglos XX y XXI como su principal referencia y como su principal desafío.

En el breve artículo publicado hace ya veinte años «Apuntes para la historia de una deuda» (Bombini, 1996) llamaba la atención el hecho de que en los años noventa las teorías lingüísticas posteriores a la gramática

estructural (en el caso de Argentina puestas a circular de forma tardía, hacia mediados de los años ochenta, por efecto de la censura de la dictadura cívico-militar que gobernó entre 1976 y 1983) ocupaban un lugar central en la construcción del *currículum* y de los libros de texto para la enseñanza de la lengua, mientras se registraba un suerte de vacío teórico en la circulación de «nuevos saberes» sobre la literatura para la enseñanza, una vez puesto en cuestión el interés y la legitimidad de la vieja historiografía nacionalista escolar (Bombini, 1989). Como respuesta bien intencionada a este diagnóstico, algunos colegas produjeron libros de texto de literatura y libros para profesores en los que se ofrecía una suerte de *vulgata* de la teoría aplicada a textos, a modo de ejemplo, recuperando a las teorías como estancos a-históricas, desvinculadas de las prácticas literarias y artísticas y de los contextos político ideológicos donde se produjeron. De este modo, en esta perspectiva, se podrían acercar conceptos del formalismo ruso y desconocer la producción poética de Maiakovsky o se podría abordar la concepción de lengua y su relación con la literatura del teórico ruso Mijaíl Bajtín ignorando la producción de Rabelais, en la que Bajtín centra sus reflexiones. Seguramente podrán pensar ustedes otros ejemplos. No se trata de «pagar la deuda de la teoría» con la reproducción de contenidos específicos, sino que postulamos la necesidad —siguiendo a Josefina Ludmer— de volver a pensar la teoría como un campo de problemas, de preguntas, que repercuten en los modos de leer de los lectores, en el modo de leer de las sociedades (Ludmer, 2015).

De hecho —y me interesa plantear esta conexión— la crítica literaria, la investigación literaria sobre corpus, trabaja con la teoría, se reconoce en ella, pero no hace de la teoría un instructivo de cómo se analizan los textos literarios.

En cuanto a las relaciones entre crítica literaria y enseñanza creo que cabe formular una pregunta interesante que dejo instalada, pero sobre la que no volveré aquí. Dejo como inquietud pensar que, en la mayoría de los casos, los críticos, a los que llamaríamos *académicos*, en general, ejercen el oficio docente, es decir, enseñan lo que saben, y que los lectores apuntados y más numerosos de la crítica literaria son los alumnos y las alumnas de grado y posgrado a quienes los críticos indican para leer su propia producción. Como se ve, crítica y enseñanza tienen puntos de encuentro insospechados o, por lo menos, poco reconocidos, sobre los que cabría avanzar en análisis minuciosos.



Vuelvo, entonces, a la idea de configuración interdisciplinaria del campo de la didáctica de la literatura y en parte esta es una respuesta consistente al doble problema de la acusación de descontextualización, que la didáctica general o a veces la pedagogía le hacen a la didáctica específica, y al del aplicacionismo teórico como riesgo. La inclusión de la perspectiva interdisciplinaria habrá de aportar la idea de multiperspectiva para el abordaje de una práctica social compleja como es la práctica de la enseñanza (sea esta de la literatura, de la lengua o de la matemática). En los últimos veinte años hemos venido ampliando el horizonte de lecturas y descubriendo, no sin fascinación, paradigmas de construcción teórica y metodológica que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno de la enseñanza. Entran en escena los aportes de las pedagogías críticas con autores como Giroux y McLaren, con sus renovadas relecturas de la obra de Paulo Freire; desde el ámbito latinoamericano podemos nombrar a la mexicana Alicia de Alba o a la argentina Adriana Puiggrós; los mar-

cos teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación y de algunos trabajos de corte etnográfico que abordan la práctica de la lectura (Elsie Rockwell, Judith Kalman); los aportes de la antropología interpretativa (Geertz); de la sociología de la educación y de la sociolingüística (Bourdieu, Bernstein); de la teoría crítica del *curriculum* (De Alba); del paradigma del análisis cultural y de las prácticas sociales (Foucault, Bourdieu, De Certeau); de la psicología cultural (Vigotsky, Bruner); de la historia de la lectura (de Certeau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier); de la antropología y de la sociología de la lectura (De Certeau, Petit, Peroni, Lahire), y los estudios de sociogénesis o historia de las disciplinas escolares (Chervel, Julia, Goodson, Cuesta Fernández).

Al sumar estos marcos diversos, ¿qué operaciones estamos haciendo respecto de la construcción del objeto de la didáctica? y ¿cuáles respecto de la construcción del objeto de enseñanza llamado *literatura*?

En cierta ocasión, una colega, pedagoga de interesante trayectoria de mi país, me dijo: «Lo que ustedes hacen (refiriéndose a las investigaciones en didáctica de la literatura) no es didáctica, es pedagogía; ustedes hacen pedagogía» y cerró la frase con una leve aserción con la cabeza y una inflexión enfática que sumaba como plus de sentido a lo no dicho verbalmente: «Esto es un elogio». Acuso recibo del elogio, pero no para mi vanidad personal ni de los colegas del campo, sino para seguir pensando que evidentemente esas lecturas de referencia que acabo de mencionar están apuntando a la producción de una construcción compleja no restringida a una mera técnica, a una caja de herramientas, una concepción tecnicista de la didáctica que coincidiría con lo que cierto sentido común social acerca de la didáctica le está demandando. La didáctica debe decir cómo enseñar y cómo enseñar ese objeto cultural complejo que es la literatura y debe, en distintos contextos, indicarnos con eficacia cómo enseñarle «eso» a niños y niñas pobres y a niños y niñas ricos, a adolescentes transeúntes de las redes sociales o a adultos excluidos del sistema educativo. ¡No se tratará de una demanda excesiva y por ende incumplible! Me permito decir, es saludable, que la didáctica, por fin, defraude, que no satisfaga todas las expectativas que recaen sobre ella. Es en este caso cuando la didáctica de la literatura se vuelve un campo más interesante.

Algunas de las marcas que esas teorías de referencia diversificadas están dejando en la didáctica de la lengua y la literatura son los modos políticos de pensar el *curriculum* y la práctica escolar. No hay duda de que poner en el centro ciertos textos (y no otros) de un canon nacionalista, o posmoderno o juvenil —ligado a la producción editorial escolar—, nos está diciendo algo sobre los procesos de construcción de una cultura hegemónica, y que poder poner en diálogo producciones orales de las culturas cotidianas, ligadas a usos simbólicos y estéticos de la palabra en determinadas comunidades, está jugando con la posibilidad de transitar zonas de borde, reconfigurar la sintaxis jerarquizante de culturas «altas» y «bajas», y entender la producción cultural y literaria excediendo los límites acotados de la cultura escolar tradicional. Recorrer ciertas bibliografías —por ejemplo, del campo de las investigaciones etnográficas y de posiciones llamadas *socioantropológicas* en la investigación en didáctica general en abierto diálogo con las didácticas específicas— invita a construir una mirada menos prescriptiva para la producción didáctica, es decir, se pasa de prescribir a describir, donde describir significa conocer con mayor profundidad y sutileza aquello que efectivamente ocurre en las aulas cuando los estudiantes leen y escriben, cuando los profesores propiciamos esas tareas (Edelstein, 2011).

Estos son algunos de los sentidos posibles de este haz de teorías sobre el cual construir la didáctica de la literatura; reconocimiento de sentidos que nos coloca en la necesidad de renunciar a la centralidad que por formación inicial le damos a la teoría literaria, sin quitarle por ello relevancia. Es en ese entrecruzamiento donde será posible reconocer su complejidad y trabajar con esa variedad de construcciones de cánones, con esa diversidad de contextos de enseñanza, con esos desafíos por los que hoy nos pone a prueba nuestro oficio de profesores de Literatura.

A su vez, esta interdisciplinariedad que estamos planteando nos lleva a complejizar el propio campo *literatura* al que podría reconocerse en su triple configuración respecto de las actividades literarias: por un lado, la retórica, la historia literaria y la teoría literaria como saberes posibles acerca de la literatura; por otro lado, la crítica literaria como actividad profesional y como práctica de lectura y escritura, y, por fin, la producción literaria en tanto escritura de ficción en sus diversos géneros y manifestaciones. Estos campos/actividades establecen entre sí relaciones de convergencia y divergencia, de máxima tensión y de posible negociación con el ámbito de la enseñanza, a la hora en que es posible caracterizar algunos usos y prácticas de apropiación de y desde algunos de los tres campos de la actividad literaria recién mencionados. De este modo podríamos ejemplificar la vinculación existente entre la producción teórica y la enseñanza a la hora en que la teoría literaria puede ser en sí misma un saber del espacio de formación. Se trata de ir un poco más allá con la pregunta por el conocimiento en el campo de la didáctica de la literatura.

Por un lado, me interesa indagar sobre las relaciones, a las que podríamos llamar *directas* entre producción literaria y enseñanza. Al pensar en «producción literaria», estoy pensando en la práctica de escritura de textos de ficción y cuáles son las enseñanzas y los aprendizajes que se producen cuando, por ejemplo, proponemos resolver una consigna de taller de escritura en el aula. Parece que se pusieran en juego unos saberes que se producen en el hecho de resolver el desafío de escritura que propone la consigna. El niño o el joven escritor activa desde la lengua unos modos de usar el lenguaje junto a las resonancias de sus lecturas previas, pero también de unas experiencias lingüísticas y culturales que se ponen en juego en la escena más saturada que es sin duda la de la invitación a la práctica de la escritura ficcional. Sin remitirnos a una teoría romántica de la inspiración que acá queremos desestimar como concepción de la literatura, recuperamos cierta noción de materialidad del lenguaje literario para afirmar que toda práctica de escritura ficcional es en definitiva una práctica lingüístico-literaria sobre la que invita a un trabajo. Quizá en algunas orientaciones de la didáctica a esto le llamen *competencias literarias*, pero opto por evitar esa denominación que está muy sesgada desde la producción curricular de las últimas décadas. Hablo mejor, aunque de manera provisoria, hasta encontrar un término más adecuado, de «literaturizar la enseñanza», en el sentido de que algo de la lógica de lo literario impregne, incida, influya, configure el orden de la enseñanza. De este modo, la práctica de talleres literarios, de escritura, de escritura creativa se presenta como una clave de acción o metodológica de lo que podría ocurrir en un aula de Literatura, aun en el nivel universitario.

La cuestión del trabajo en taller se liga a la del estatuto de los saberes en didáctica de la literatura y al modo en que esos saberes fundamentalmente retóricos se hacen presentes en las aulas donde enseñamos literatura. Contra las orientaciones aplicacionistas o contra las aspiraciones academicistas de convertir a la teoría literaria —de la que la retórica es apenas un capítulo— en saberes a ser enseñados (cuestiones a las que nos referimos más arriba), el trabajo de escritura ficcional en el aula permite la construcción de una relación con la teoría literaria que se imbrica con las prácticas de escritura. Se trata de un giro curricular y didáctico, pues se sostiene un recorrido que va desde las prácticas hacia las teorías (y no a la inversa) y que encuentra en el ejercicio de la práctica de escritura un modo de vincularse con lo que elegimos llamar *la materialidad del lenguaje literario*.

Se trata de un giro en el *habitus* del aula, en el sentido de aquellas prácticas consolidadas y ancladas en tradiciones de enseñanza, que ahora se verían cuestionadas o enriquecidas a partir de pensar el aula como un taller de escritura que es a su vez un taller de producción de saberes literarios. Y en este otro modo de hacer, se produce otra transformación que tiene que ver con un cierto trabajo colaborativo en el sentido de la producción en taller como producción compartida: trabajos individuales que son leídos entre los participantes del taller (y no solo por el coordinador), lecturas que a la vez inciden en posibles reescrituras de los textos de los estudiantes; trabajos grupales que suponen una construcción compartida de la escritura que se produce en el seno de una conversación acerca de la toma de decisiones de fuerte carácter metalingüístico y metaliterario. Y en este marco, el profesor o la profesora, participando de esta construcción compartida, asumiendo su innegable autoridad pedagógico-literaria: él/ella ha elegido o redactado las consignas de taller y sabe y ha previsto qué saberes literarios se desencadenarán en el proceso de escritura y aportará, en el transcurso de ese proceso, reflexiones, miradas, contenidos que acompañarán las prácticas propuestas.

Se trata por fin de una nueva apuesta a la potencia del lenguaje y del lenguaje literario, a la vez que de la recuperación de la lógica de lo literario en la construcción de su pedagogía, de su didáctica y de su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, 1(2-3), 1-4.
- Bombini, G. (2004). *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).
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3(9), 61-79.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.