

# La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI

## Literature in Argentinian High School. An Interpretation about the Curriculum of the beginning of 21th Century

Facundo Nieto \*

Recibido: 18 de julio del 2013/ Aceptado: 9 de septiembre del 2013

### Resumen

La conformación de un canon para la enseñanza de la literatura constituye una operación ideológica e institucional que implica selecciones y exclusiones de obras y autores y la definición de modos de leer. En el caso particular de la educación secundaria, la construcción de un canon constituye también una operación política, dado que el Estado establece, a través del currículum, una “tradición literaria nacional” en vistas a la conformación de futuros ciudadanos. Esta operación se observa fundamentalmente en aquellos momentos que cobran especial relevancia histórica para una nación. En este trabajo, asociado a la investigación *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)*, nos proponemos comparar algunos aspectos relativos a la enseñanza de la literatura en dos fechas clave para la historia argentina: las celebraciones del Centenario (1910) de la Revolución de Mayo y los recientes festejos del Bicentenario (2010). Pese a la distancia temporal, la comparación pone en evidencia similitudes significativas en lo que respecta a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

Palabras clave: literatura, educación, bicentenario, ciudadanía

### Abstract

Making up a literary canon to teach literature is an ideological and institutional operation which involves selecting and excluding works and authors and defining manners of reading. In the particular case of teaching literature in high school, making up a canon is also a political operation because the State makes a national literary tradition through the curriculum, in order to educate future citizens. This operation seems to be carried out mainly historical dates which carry special significance for a country. In this presentation, associated with research *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)*, we intend to analyze some points related to teaching literature by comparing two different significant times in Argentinian history: the May's Revolution Centenary (1910) and its Bicentenary (2010). In spite of being separated by a century, our comparison shows some important similarities between both times as far as teaching literature is concerned.

Keywords: literature, education, bicentenary, citizenship

---

\* Investigador-docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Doctor en Educación (Universidad de Valencia). Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (Flacso) y profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: [fnieto@ungs.edu.ar](mailto:fnieto@ungs.edu.ar)

## Introducción

En el marco de un encuentro destinado a la reflexión sobre la didáctica de la lengua y la literatura, coincidente con la celebración de un bicentenario sumamente significativo para España y en particular para Cádiz,<sup>1</sup> nuestro trabajo se propone articular algunos de los conceptos implicados en esta celebración (*literatura, educación, centenario, ciudadanía*), aunque vinculándolos con una realidad histórica, sociocultural y educativa diferente que es la de Argentina. En efecto, hemos elegido centrarnos en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina para pensar el contraste entre dos momentos históricos clave: el del Centenario de la Revolución de Mayo de 1810 y el momento actual, el del Bicentenario. Con este fin, en primer lugar, recuperamos algunas ideas de quienes han abordado el estudio de la enseñanza literaria escolar de comienzos del siglo XX, y en segundo lugar, proponemos la lectura de una serie de documentos curriculares de comienzos del siglo XXI.

## La enseñanza de la literatura hacia el Centenario

Hacia 1910, en los años del Centenario, gran parte de la élite dirigente argentina había comenzado a observar con preocupación las consecuencias sociales y políticas de la llegada masiva de inmigrantes europeos al país. Los “viejos criollos” miraban con desconfianza a extranjeros y a hijos de extranjeros quienes, por un lado, comenzaban a tener un peso decisivo en la conformación demográfica de las grandes ciudades argentinas y, por otro lado, empezaban a protagonizar algunos de los conflictos sociales que el avance del capitalismo estaba generando:

la protesta obrera unida a las ideas del anarquismo y del socialismo.

Pero la preocupación de la élite también tenía una dimensión cultural, porque la necesidad de establecer una tradición que definiera la identidad argentina se había vuelto imperiosa: frente a la amenaza de las masas inmigratorias se hacía necesario construir un mito nacional. Y en un contexto de revisión crítica del liberalismo cosmopolita que había caracterizado a la generación anterior, el nacionalismo conservador encontró en la combinación de cierto espiritualismo hispanista la posibilidad de reivindicar el mito de la raza.

En este punto, la literatura desempeñó un papel central. Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones —dos conspicuos representantes de la élite— encontraron en una obra argentina del siglo XIX la piedra basal para la construcción de un canon literario nacional: el *Martín Fierro* de José Hernández. Para Rojas, el poema de Hernández era el poema épico nacional que “llega, por su unidad y por su asunto, a ser para la nación argentina algo muy análogo a lo que es para la nación francesa la *Chanson de Roland* y el *Cantar de Mio Cid* para la nación española” (Gramuglio y Sarlo, 1980, p. 16).

Para Lugones, *Martín Fierro* encontraba sus antepasados en los poemas homéricos. Sea como fuere, dado que en última instancia subyacía el supuesto del vínculo entre la épica o la epopeya y la nacionalidad, la figura del gaucho —completamente denostada por la élite en el siglo XIX— pasó a convertirse en un arquetipo de la raza. De este modo, la canonicación del *Martín Fierro* fue el modo de “afirmar, a través del mito del origen, el derecho tutelar de la élite de los ‘criollos viejos’ sobre el país. Derecho que los recién llegados aparecían impugnando” (Altamirano y Sarlo, 1997, p. 189).

Aquel fue el momento en el cual se consolidó en la Argentina un modo de organizar la enseñanza de la literatura a partir de la combinación de un

1 Bajo el lema “La conquista de la libertad a través de la educación lingüística y literaria”, el XIII Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), en el que se presentó este trabajo, conmemoraba el bicentenario de la Constitución española de 1812.

canon literario, el criterio cronológico y un recorte lingüístico y geográfico preciso. Como señala Jacobo Setton (2004):

[...] recién en 1908 se establece el canon paradigmático de la enseñanza de la literatura. Por una parte, se ajusta el cuarto y el quinto año a contenidos y obras de la literatura española, americana y argentina. A su vez, y de un modo definitivo, se excluye la literatura universal, salvo la hispana, y se incluye [...] el *Martín Fierro*.

Así, se impone una perspectiva clásico-centrista, nacionalista e hispanista que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX y llega al XXI. Ese clásico-centrismo permitió y permite la organización de los planes de estudio alrededor de figuras consideradas centrales por el canon oficial. (Setton, 2004, p. 123)

En resumen, un canon literario exclusivamente perteneciente a la lengua castellana, articulado en torno a *Martín Fierro*, fue el modo en que las clases dirigentes utilizaron la literatura para la formación de ciudadanos argentinos a partir de los años del Centenario. En este sentido, la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria se constituyó en aquello que Michel Foucault ha denominado “dispositivo”:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [...] El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (Foucault, 1977/1991, 128-129)

### La enseñanza de la literatura hacia el Bicentenario

Setton (2004) advierte un cambio importante en la enseñanza de la literatura a fines del siglo XX:

La reforma de la década de 1990 trajo aparejados cambios importantes para la educación en la Argen-

tina y, en consecuencia, en el canon literario escolar. Por lo pronto, desde lo formal, no hay programas que prescriban qué obras o qué autores se deben enseñar. [...] En cuanto al origen cultural de las obras, se abandona, después de casi un siglo, el canon argentino-hispanista y se recupera para la escuela la literatura universal. (p. 125)

En efecto, a comienzos del siglo XXI los programas de enseñanza de la literatura se han transformado significativamente. Para mostrar algunos de esos cambios tomamos aquí como modelo los *diseños curriculares* correspondientes a la materia de Literatura de cuarto año de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires, documento cuya versión definitiva se publicó precisamente en el 2010. Los *documentos curriculares*, elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia (en adelante: DGCyE) establecen la siguiente organización de la materia en los tres últimos años de la educación secundaria, basándose en una propuesta formulada por Teresa Colomer en su trabajo *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*:

[...] en 4º año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5º las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6º, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación. (DGCyE, 2010, pp. 14-15)

Las prescripciones más “rígidas” de los *diseños curriculares* solo establecen que el docente deberá respetar las cosmovisiones previstas para cada año y que los alumnos deberán leer por lo menos seis obras. Eso es todo (o poco más). Las indicaciones restantes sobre los textos literarios solo se dan a modo de “ejemplos orientativos” o de “sugerencias”. En términos comparativos, a diferencia de las tendencias dominantes durante la mayor parte de la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria a lo largo del siglo XX, ahora no hay autores, periodos históricos ni obras que deban enseñarse ni estudiarse de manera obligatoria. Sin embargo, aun así,

creemos posible afirmar que la siguiente hipótesis de Gustavo Bombini no ha perdido vigencia:

*... la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano. [...] En la [escuela] secundaria esta función aparece más nítidamente marcada a partir del establecimiento de un canon de textos que se leen obligatoriamente y que constituyen el canon insustituible de la historia de la literatura nacional que conocerán las sucesivas generaciones. De esta manera, el *Martín Fierro* de José Hernández o *Recuerdos de Provincia* o el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento son textos que por su sola mención vienen a promover los valores de lo nacional a través de la literatura. (Bombini, 2001, p. 56. *Cursivas nuestras*)*

Ahora bien, si ya no existe un canon de textos de lectura obligatoria sino, simplemente, un listado de obras sugeridas para cada “cosmovisión”, si no hay una historia literaria nacional que las sucesivas generaciones deban conocer para incluirse en un proyecto político, entonces la pregunta que puede formularse es de qué manera, en la actualidad, la enseñanza de la literatura sigue ligada a, como lo frasea Bombini, la “formación del buen ciudadano”.

### El estudio de las prácticas del lenguaje

Para responder esa pregunta, es posible plantear una hipótesis: el discurso literario ha dejado de tener la significación que tuvo durante gran parte del siglo XX y, por lo tanto, ya no resulta tan importante *qué* se enseña sino *cómo* se enseña, es decir, resulta prioritario no tanto formular prescripciones acerca de ese discurso como acerca de aquello que la escuela debe hacer con él.

En efecto, si los *diseños curriculares* pueden calificarse como verdaderamente poco prescriptivos en relación con el corpus de textos literarios, por el contrario ponen un énfasis considerable en detallar las tareas que deben llevarse a cabo a partir del discurso literario. En este sentido, así como tienden a esca-

sear las precisiones sobre obras concretas, autores, periodos de la historia de la literatura o conceptos de teoría literaria, abundan notablemente los pormenores relativos a actividades que es preciso desarrollar, es decir, ejemplos de lo que aquí se denominan “prácticas del lenguaje”. Es más, el objeto mismo de la materia Literatura no son los textos literarios, sino precisamente esas prácticas:

*La materia Literatura toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario.*

Por ende, se puede decir que las prácticas del lenguaje constituyen el objeto de enseñanza de esta materia. (DGCyE, 2010, p. 9. *Cursivas nuestras*)

En sentido estricto, entonces, los contenidos de la asignatura tampoco están constituidos por textos literarios; los documentos señalan que dichos contenidos son cuatro prácticas del lenguaje: 1) participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria, 2) establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos, 3) leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura, y 4) construir un proyecto personal de lectura literaria.

Por el espacio que se le dedica y la recurrencia con que se manifiesta a lo largo del documento, podría afirmarse que la primera de las prácticas mencionadas es aquella a la que se otorga más importancia: la de *participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria*, porque —suponemos— es precisamente esta la práctica que mejor se conecta con el objetivo de, como expresan los mismos *Diseños*, “formar ciudadanos”.<sup>2</sup> Dice el documento:

<sup>2</sup> “Formar lectores literarios es, entre otras cosas, formar ciudadanos” (DGCyE, 2010, p. 13).

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior que es el de lo social, lo público, lo compartido. (DGCyE, 2010, p. 11)

¿Qué significa, entonces, “participar de situaciones sociales de lectura y escritura”? Precisamente hacer que los jóvenes lectores no dejen de decir, de intervenir, de participar, de *declarar* sus interpretaciones. En primer lugar, parecería que ninguna interpretación debe quedar sin manifestarse. El aula debe convertirse en un espacio polifónico en el que todos intervienen y escuchan atentamente la palabra ajena. En el aula ideal de los *diseños curriculares*, no se lee tanto como se habla sobre lo leído, porque la constante oralización sería el modo de transformar la clase en un simulacro de esfera pública y de participación ciudadana.

En segundo lugar, la lectura de textos literarios tiene como uno de sus principales objetivos vincular a los alumnos con una idea de *lo público*; entonces todo lo que los alumnos hacen debe ser *publicado*. Por esta razón, el docente debe propiciar, por un lado, dentro de la escuela, la difusión de los trabajos de los alumnos en antologías, revistas, diarios (escolares o locales), facsímiles, carteleras escolares, murales, páginas web, etcétera; por otro lado, fuera de la escuela, deberá “fomentar la participación en situaciones orales de socialización de los temas abordados: exposiciones ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles...” (DGCyE, 2010, p.17).

En tercer lugar, la formación los alumnos como buenos ciudadanos de la esfera pública se logra mediante su inserción en instituciones extraescolares. A este respecto, los *diseños curriculares* de Literatura proponen que los alumnos frecuenten “bibliotecas importantes”, asistan al teatro y al cine, participen de certámenes literarios y concurren a presentaciones

de libros, muestras de pintura, cafés literarios, congresos de literatura, ferias del libro y “otros eventos sociales de cultura” y se vinculen con centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores y clubes de narradores.

En consecuencia, al igual que la cuidadosa organización de la enseñanza de la literatura de comienzos del siglo XX, la práctica de “participar de situaciones sociales de lectura” también puede ser interpretada bajo los términos foucaultianos de *dispositivo*, es decir, como una red discursiva e institucional con una posición estratégica dominante.

A este respecto podría objetarse que todo este despliegue de actividades no tiene sino el sano propósito de acercar a los alumnos a la literatura por medio de formas habitualmente poco propiciadas por la escuela. Desde este punto de vista, asistir a ferias del libro o participar de congresos de literatura les permitiría a los jóvenes conocer legítimamente ciertos ámbitos en los que la literatura circula de un modo que puede resultar novedoso para ellos. Sin embargo, hay dos razones que nos conducen a la idea de *dispositivo*.

En primer lugar, como ya señalamos, el documento analizado formula escasas precisiones acerca de textos, autores, géneros y periodizaciones, especialmente si se compara el breve desarrollo sobre este tipo de cuestiones con la notable atención dedicada a asuntos relativos a las actividades que es necesario desarrollar con los textos literarios, como si en verdad su lectura fuera solo una excusa para la posterior instancia de socialización. A propósito, no es un dato menor el hecho de que el concepto de *socialización* vinculado con la difusión de actividades en relación con los textos literarios aparezca mencionado casi obsesivamente en más de quince oportunidades en un texto relativamente breve.<sup>3</sup>

3 Sin incluir la bibliografía, el documento cuenta con 22 páginas A4.

En segundo lugar, creemos que las actividades de socialización no constituyen aquí simplemente un modo de complementar el trabajo desarrollado en el aula, dado que no se presentan como alternativa, es decir, como un tipo de actividad diferente u opuesta a la del estudio de la literatura en el aula. En efecto, hay una imagen completamente ausente en los *diseños curriculares*, desterrada de los documentos como si estos pretendieran conjurarla: la de un grupo de alumnos sentados frente a un libro realizando una lectura silenciosa. Si algo no aparece en esta propuesta es la posibilidad de que un alumno lleve a cabo una lectura individual de un texto literario, que haga marcas en la página, que levante la vista abstraído por un momento para volver nuevamente al texto, que vuelva algunas páginas hacia atrás para recuperar algo que no pudo captarse en una primera lectura. La imagen de los alumnos en clase persiguiendo en silencio los sentidos de un texto constituye una especie de fantasma que es preciso evitar porque toda lectura debe hacerse colectivamente y toda interpretación debe socializarse.

### Conclusión

En resumen, el análisis de la enseñanza de la literatura en términos de “dispositivo” permite revisar los modos en que la literatura continúa siendo un discurso presente para la formación ciudadana. En este sentido, hemos observado que desde el primero al segundo Centenario, la lectura de textos literarios en la escuela secundaria argentina se ha transformado significativamente: en principio han sido eliminados (o bien se los ha despojado de su lugar de organizadores de contenidos) variables tales como la periodización cronológica o el criterio geográfico-regional; además, el canon ha perdido el carácter obligatorio e inapelable que tuvo durante gran parte del siglo XX.

Sin embargo, más allá de los textos literarios en sí mismos, el excesivo interés por un tipo de actividad que insiste en una práctica “socializadora” (y este tipo de indicación sobre la práctica sí se mues-

tra fuertemente prescriptiva) permite observar un modo de construir recorridos institucionales que conducen a los jóvenes desde la escuela hacia una red de espacios regulados y normados en los que buscar su inserción como práctica de entrenamiento para la ciudadanía.

### Reconocimientos

El artículo está asociado a la investigación más amplia: la correspondiente a la tesis titulada *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)*, realizada entre el 2011 y el 2013 en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, gracias a una beca doctoral otorgada por el programa Erasmus Mundus “Move on Education”, coordinado por la Universidad de Málaga. La tesis —defendida finalmente en diciembre del 2013 y aprobada con la calificación Sobresaliente Cum Laude por un tribunal compuesto por los Dres. Antonio Viñao Frago, Antonio Mendoza Fillola y la Dra. Pilar Núñez Delgado— analiza una serie de materiales relativos a las prácticas de lectura en la escuela secundaria, destinados a los docentes de la Provincia de Buenos Aires y elaborados por agencias pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre el 2003 y el 2011.

### Referencias

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 52-54). Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22 (1), 6-23.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DGCyE (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior. ES4: Literatura*. Subsecretaría de Educación: La Plata. Recuperado el 10 de noviembre del 2012, de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Foucault, M. (1977/1991). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gramuglio, M. T. y Sarlo, B. (1980) *José Hernández*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Lerner, D. (2001/2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2011). **Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura.** *Glotodidacta (Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura)*, 1, 141-166.
- López, M. y Fernández, A. (2005) *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Pantano, E. (2011). Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2, 1-14.
- Setton, J. (2004). La literatura. En M. Alvarado (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.101-130). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.