

Lecturas críticas y una propuesta para la enseñanza de Literatura

María Gabriela Battaglia

Claudio Delmaschio

Fac. Humanidades y Artes – U.N.R.

Resumen

La enseñanza de la literatura en el nuestro sistema educativo ha sido practicada con diversos objetivos y con métodos variados. La necesidad de que la literatura ocupe un espacio significativo y equilibrado en los organigramas horarios de los planes de estudio nos exige que reflexionemos sobre su abordaje y, en consecuencia, ofrezcamos ciertas vías de acceso a la rigurosidad de su estudio.

Abstract

The teaching of literature in our school system has been practiced with diverse objectives and with various methods. A significant and well balanced space in the organization of the curricula requires us a reflection on his approach and, consequently, we present certain access ways to the rigorousness of his study.

I.

Durante mucho tiempo, atravesando distintos planes de estudio y recibiendo designaciones que intentaban abarcar distintas concepciones, la lengua y la literatura han estado indisociablemente ligadas en las currículas escolares nacionales y provinciales.

De este modo, y en virtud de la experiencia recabada luego de haber transitado por diferentes escuelas secundarias, hemos podido constatar, en la mayoría de los casos observados, que tanto en las planificaciones como en su implementación, la lengua ocupa el lugar destinado a lo disciplinar, a lo analizable, a lo que puede ofrecer un perfil abordable desde lo científico mientras que la literatura se presenta como el aspecto más vinculado a lo lúdico, a lo recreativo, a la ejemplificación o puesta a prueba de los contenidos desarrollados en torno a aquélla.

Nuestra concepción de la literatura no nos permite resignarla a ese solo espacio. Asumimos que es un saber que debe enfocarse con rigurosidad y que, como toda práctica social, debe ser ejercida teniendo en cuenta su especificidad, sus particularidades y su operatividad en un contexto sociohistórico dado.

II.

Proponer algunos lineamientos para formular la didáctica de una asignatura como Literatura puede resultar muy dificultoso si no intentamos primero instalarla en un campo científico que la avale en el mismo nivel de espacios curriculares que, tradicionalmente, parecen más fáciles de reconocer en ese nivel.

Se impone, entonces, como necesario, a nuestro entender, establecer una previa sistematización de diversas líneas críticas que nos permitan validar desde una perspectiva científica el saber literario. En este sentido consideramos tres instancias fundamentales a probar:

- Búsqueda de criterios de inmanencia de las cualidades del objeto de estudio.
- Resultados verificables.
- Intersubjetividad.

En el primero de los casos, las conocidas discusiones para definir términos como “literaridad” o “estética” inmanentes a la literatura, para citar los de mayor circulación, parecen alejar aún más este objeto de estudio del resto de los que conforman los saberes que se enseñan.

El segundo ítem apunta a la dificultad de establecer comprobaciones lo suficientemente empíricas para una disciplina relacionada, por definición general, con valores connotativos, afectivos, con conceptos relativos que varían de época en época y según el sujeto.

La intersubjetividad subraya la complejidad expuesta en los puntos anteriores ya que refiere a saberes comprobados, experimentados, que resulten soluciones para varios sujetos, aún sin esperar la unanimidad.

Frente a estas tres fases que mínimamente pueden pretenderse para un enfoque científico de los estudios literarios, entendemos que la historia de la crítica nos proporciona, por lo menos, dos elementos “comprobables”:

- 1- El texto como estructura lingüística: aquí se debería atender a un análisis formal que pueda determinar la “potenciación semántica de un texto” (Cfr. Gumbrecht; 1971), sus posibilidades de significación: no de cada palabra aislada, sino del sentido que *la estructura del texto permite*. Esto significa que se deben determinar los límites de dichas posibilidades, según Gumbrecht excluyendo “toda posibilidad de interpretación ‘metafísica’, de abuso del lenguaje por parte de las ideologías” (1971: 30), por ejemplo. Lo expuesto indicaría que el texto también está marcando desde su propia estructura qué sentidos son incompatibles con él.
- 2- La recepción de un público ante un texto como fenómeno psicológico y sociológico: cada intérprete tendrá que advertir las condiciones que afectan su punto de vista e influyen en su interpretación, la cual se podría considerar una “*interpretación experimental*” (Gumbrecht; 1971: 31). En síntesis, no perder de vista cada reacción espontánea frente a un texto en cada individuo determinado: “aceptar la subjetividad es transformarla de criterio en objeto” (Gumbrecht; 1971: 32). Como puede observarse, paradójicamente, el análisis de la subjetividad resulta un retorno a métodos científicos; reflexionar sobre estas cuestiones (la propia situación, la toma de conciencia sobre ésta en una particular época histórica) la concientización, apuntan a la formulación crítica y responsable de teorías y en nuestro caso a una actuación científica, en el mejor de los sentidos, en la praxis literaria.

Un recorrido por las corrientes críticas

Hans Robert Jauss (1971) realiza un interesante estudio sobre las primeras corrientes críticas que intentaron un acercamiento científico a la literatura. Destaca en el siglo XIX la llamada Historiografía (Von Humboldt), la aplicación del método positivista, propio de las ciencias exactas de la naturaleza, a los textos. En este sentido, la búsqueda de objetividad con el consiguiente intento de sustracción del sujeto investigador, la explicación causal (investigación de fuentes, noción de texto como

resultado de un conjunto de influencias, la intervención de factores externos) dieron como resultado conclusiones en las que cada obra perdía su individualidad, su originalidad, en tanto siempre encontraba raíces y correspondencias con el pasado. Este intento sin embargo, no explicaba qué significaban los cambios, las rupturas y las interpretaciones de textos que no respondían a los modelos existentes ni la variación de perspectivas según el transcurso del tiempo y las diferentes épocas.

Como reacción a la Historiografía, la Historia de la cultura, escuela idealista, rechaza la causalidad e intenta una búsqueda de “estética irracional de la creación” (Jauss; 1971: 49) y, por lo tanto, una negación de la comprensión histórica y una interpretación sólo estética (Curtius, Croce). No obstante, esta línea crítica entiende la coherencia poética como una repetición de ideas y motivos eternos, que generarían, por lo tanto, un canon en el que se incluirían sólo como obras magistrales aquellas que respondieran a esos parámetros.

Frente a estas posiciones extremas surge una propuesta de trabajo que procura superarlas. A fines del siglo XIX, la teoría marxista afirma que la producción textual forma parte de las producciones materiales y de la vida social del hombre (cfr. Jauss; 1971:52). La escritura, la literatura y el arte en general se entienden como proceso relacionado con la cotidianidad del individuo histórico, son modos *originales* de apropiación del mundo, es, por ende, un proceso más de la historia que apunta a la evolución de la humanidad. Esta postura presenta problemas pero también antecedentes muy válidos para la crítica posterior. Los problemas apuntarían a la afirmación de que toda escritura es “reflejo” de la naturaleza, es mera representación. Además, si las cuestiones que se plantean desde esta ideología se sostienen en una base económica (eje de su lectura filosófica), la escritura *reproduce* este tipo de análisis y la interpretación de un texto apunta invariablemente en este sentido. Pero ocurre que no todas las producciones textuales tienen como base el conflicto económico: gran parte sí, por eso este modelo fue muy exitoso.

Por otra parte, el concepto de *reflejo* sugiere ‘pasividad’, muy lejana a la dialéctica pretendidamente marxista. Por eso, posteriormente, la Sociología y el Estructuralismo genético (también de origen marxista) harán una gran revisión de estas teorías y hablarán ya no de reflejo sino de ‘homologación’, esto es, relación

significativa entre una producción textual y su contexto: las estructuras de una obra establecen relaciones de analogía con las estructuras históricas.

La importancia de la teoría marxista se advierte en el hecho de entender las obras como procesos fundamentales de la vida del hombre a los que hay que darles su estatus y en la relevancia otorgada a la relación de la literatura con la historia y a la incorporación del concepto de ideología (si bien en relación primordial con lo económico) que, aunque había sido trabajado antes, aquí se enfatiza con claridad. Jauss subraya, por estos motivos, algunas citas de Marx que nos parecen imprescindibles: “La obra vive en la medida en que tiene una recepción.” “...vive como tal en razón de su exigencia de interpretación y actúa en muchos sentidos.” “...la producción no crea sólo un objeto para el sujeto sino también un sujeto para el objeto.” (Jauss; 1971: 62), es decir, forma y modifica la percepción.

Los teóricos del Formalismo, Sociedad para la Investigación del Lenguaje Poético (OPOJAZ, 1916), se concentraron en los trabajos literarios, en su carácter estricta y específicamente artístico, que definieron en principio por la oposición entre lenguaje poético (connotativo) y lenguaje ordinario (denotativo) y en la observación de una armonía (correspondencia) entre fondo y forma. El arte sirve para destruir el *automatismo* de la percepción cotidiana. Éste es un concepto fundamental para nosotros: cuando un objeto se observa repetidas veces comienza a ser percibido automáticamente, es como si dejáramos de verlo aunque esté delante de nuestros ojos. Cuando el objeto se singulariza por algún medio, llama la atención. En el caso de los textos, y especialmente los literarios, ciertas *oscuridades*, *eso desconocido* que no podemos descifrar inmediatamente, detienen la percepción, exigen nuestra focalización. Los recursos literarios son ejemplos perfectos: la repetición intencional y, para un lenguaje denotativo, hasta exagerada, de ciertos términos o el empleo de vocabulario particular, la selección de ciertos vocablos y no de otros en una traducción.

Por lo tanto, la recepción del arte y, agregaríamos nosotros, de todo texto, no sólo exige placer estético sino además, la observación, la apreciación de sus formas y la conciencia de sus procedimientos de creación. Este concepto ha contribuido especialmente al método de análisis de la obra literaria, de su crítica. El desarrollo de este procedimiento racional demandó que los formalistas revisaran su concepción de la

historia e incluyeran dos conceptos que trabajaría Saussure desde la lingüística en 1916: diacronía (evolución en el tiempo) y sincronía (detenimiento en un momento particular de esa evolución).

Sklovsky (1919-1921) se detuvo especialmente en estos conceptos:

“El momento literario no es sólo un hecho sincrónico por el antagonismo entre lenguaje poético y lenguaje práctico sino también un hecho diacrónico, al diferenciar las tradiciones de los géneros y de las formas antecedentes de la historia literaria. *Percibiendo la obra de arte por contraste y asociación con otras...*” (Jauss; 1971: 64-65)

Por lo tanto, frente a un proceso histórico rectilíneo (tradición) se presenta un proceso dinámico de evolución que, de acuerdo con sus características, asume el rango de sistema (literatura). Las obras nuevas se crean en *proceso dialéctico*, es decir, en desarrollo determinado por cambios, revoluciones y luchas con sus creaciones rivales (en una misma época, por ejemplo, entre distintas escuelas, una se impone y establece una *moda* hasta que se vulgariza y es sustituida).

La literatura se debe estudiar (y aquí Jauss destaca los conceptos de Jakobson y Tynjanov) en su *historia* (su propia evolución, que constituye un sistema) y en *la Historia*, es decir, considerando “...sus condiciones de producción, su función social y sus resultados históricos.” (Jauss; 1971: 66).

Estas teorías se extienden hasta los años '60.

A continuación de las corrientes que hemos abordado siguiendo los lineamientos de Jauss, entendemos imprescindible orientar nuestro trabajo en relación con las propuestas del Estructuralismo. Principalmente afirmarán que todo texto tiene una estructura que lo organiza. Barthes (1974) lo definirá como artefacto que se puede descomponer en partes, sus elementos se relacionan entre sí por *interacción y tensión* (paralelismo u oposición), y generan una dinámica interna, de tal forma que la modificación de cualquiera de ellos supondrá la modificación de los demás, de este modo son interdependientes y constituyen un sistema cohesivo, coordinado: en cada parte se encuentra el sentido del todo. Cada elemento cumple una función específica, por eso su ausencia o desvalorización afecta la estabilidad de la estructura de la que forma parte.

El método estructuralista propone, para analizar un texto, una tarea de montaje y desmontaje (“recorte y ensamblado”, según Barthes) a fin de evidenciar sus reglas de funcionamiento y poder comprenderlo. El crítico no estudia el significado de un texto sino su construcción. El sentido, según Barthes, resulta de la correlación particular de sus distintas partes, de la observación de sus funciones. No interesa el autor de carne y hueso, sólo su artificio: cómo está *hecho* el texto.

El Estructuralismo genera, entonces, *modelos explicativos como hipótesis* para producir a su vez, o explicar, o predecir otros textos. No se intenta así establecer *el* sentido de un texto ni *un* sentido del texto sino establecer el sentido como pluralidad, sus lugares posibles (Barthes; 1974, 1990).

El problema fundamental del Estructuralismo, según nuestro criterio, se observa cuando al buscar rasgos comunes, se evita la especificidad del hecho literario pero se impone como teoría crítica hasta los años ‘80 con la irrupción de la Sociocrítica.

Esta línea crítica que comienza a afianzarse en la Argentina en los años ‘90, destacándose para nosotros la figura de Antonio Gómez Moriana, considera que los textos no se producen ‘por generación espontánea’. Están formados por elementos que les dan una consistencia y una articulación estructurada pero estos elementos no surgen de la nada: en general pertenecen a una tradición y a lo que se debe atender es a su particular y significativa disposición actual (texto presente). Toda “producción textual” (Gómez Moriana; 1983) ofrece un correlato discursivo en su tiempo y espacio: otros textos anteriores o simultáneos con los que “dialoga” (Gómez Moriana; 1983)¹. Siguiendo a Kristeva, este autor habla de ‘intertextualidad’, que se define comúnmente como la presencia de un texto en otro. Así explica que en toda producción textual se observa la confluencia de elementos pertenecientes a textos anteriores que la preceden (dimensión diacrónica). Estos elementos, sin embargo, estarán en el nuevo texto redistribuidos o reelaborados (dimensión sincrónica) y sometidos a un nuevo propósito (dimensión teleológica); por lo tanto, ordenados en una estrategia discursiva adecuada a ese nuevo propósito (dimensión pragmática de esa producción textual). Sólo teniendo en cuenta estas dimensiones será posible comprender la obra, observar el proceso de producción de su sentido.

Ahora bien, si cada texto implica una confluencia de textos preexistentes, siempre portará una *marca* de su pasado cultural que interferirá en él. Esta marca conlleva una base *ideológica*. El alejamiento o acercamiento a la marca del pasado por parte de la nueva producción revelará pues, el grado de fidelidad a esa ideología. Las diferencias señalan que, a su vez, el nuevo texto también presenta su propia *marca* al establecer nuevas convenciones, respetando las condiciones necesarias, por ejemplo, el hecho de que toda obra debe funcionar mediante un código discursivo aceptado por su emisor y su destinatario.

El análisis formulado por la Sociocrítica expondrá, entonces, un entramado de códigos o prácticas discursivas que concurren en el texto (formación discursiva), la redistribución o reelaboración de materiales preexistentes o la “reproducción fiel, modificación o (ab)uso subversivo de prácticas discursivas vigentes en el ámbito de tal producción” (Gómez Moriana; 1983: 124).

La propuesta supone un *estudio contrastivo*, lo que significa leer los textos en tensión dialéctica intertextual e interdiscursiva con los discursos anteriores o simultáneos que representan (Cfr. Gómez Moriana; 1983: 144).

Por sus características particularmente distintivas, consideramos aparte los lineamientos de la Estética de la recepción encabezados por los estudios de Jauss (Escuela de Constanza, 1967), según los cuales, el texto no es creado para una interpretación filosófica o histórica sino para un lector: su primer destinatario (el autor, antes de serlo, ha sido lector). “La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario” (Jauss; 1971: 68-69), de allí la fuerza histórica que para este autor tiene el público, cuya recepción evoluciona a “comprensión crítica” (Jauss; 1971: 69).

La literatura entonces asume un carácter histórico y social y supone un diálogo entre obra-público-nueva obra.

Según H. Weinrich, la obra existe cuando es leída y todo texto es entendido como unidad de comunicación que supone desde su formulación la existencia de un receptor y la acción de cifrar-descifrar. Weinrich concentra especialmente la atención en las *producciones de carácter literario* y para demostrar su punto de vista en cuanto a la importancia determinante del receptor, refiere ciertas opiniones interesantes: “La

comunicación literaria es un juego con papeles repartidos de antemano” (Weinrich; 1971: 117), “una obra literaria no presupone cualquier lector, y el hombre que sabe leer no leerá cualquier libro” (Weinrich; 1971: 117). “Los autores -y naturalmente también los editores y los libreros- saben muy bien esto; escriben para un determinado tipo de lector” (Weinrich; 1971: 117).

Las dificultades que aparecen al focalizar el estudio, la interpretación, la lectura de una obra desde la perspectiva de la Estética de la recepción son consideradas por Jauss a partir de la introducción de un concepto (tomado de Mannheim) que es el de ‘horizonte de expectativas’. En este sentido resumiremos sus comentarios en dos afirmaciones:

A) Todo proceso de lectura supone dos horizontes de expectativas:

- 1) El proporcionado por el texto (inraliterario). Aquí intervienen tres factores:
 - La tradición del género (con las normas o poética que impone).
 - Las relaciones con otras obras (anteriores), más conocidas (contraste o contacto).
 - La oposición entre lenguaje poético (connotativo) y práctico (denotativo).

Un texto no se deja leer, por lo tanto, desde el mismo horizonte y entonces el receptor se ve obligado muchas veces a desechar una lectura anterior por responder a expectativas ajenas o diferentes a sus circunstancias de lector que se pretende imaginativo y creativo.

- 2) El horizonte de expectativas del receptor (extraliterario): su concepción del mundo, sus intereses, deseos, necesidades, experiencias, así como los condicionamientos sociales, circunstanciales, los específicos de su estatus social y también biográficos.

B) Todo proceso de lectura debe ser considerado a partir de los ejes de sincronía y diacronía, pero éstos no aparecen en estado puro:

- La *sincronía* siempre tiene un pasado y un presente.
- La *diacronía* sugiere que en la historia, en un mismo tiempo, se superponen distintos *acontecimientos*.

El horizonte de expectativas de un texto puede así reconstruirse para determinar su carácter estético y su efecto en un público particular. La obra no es nada sin ese efecto porque éste supone su aceptación; además, el juicio del público puede condicionar la producción de los autores.

El fenómeno de la recepción implica la actualización constante de los textos literarios en el lector que los recibe, el autor que los produce y el crítico que reflexiona sobre ellos.

III.

De lo expuesto en el apartado previo, puede advertirse que cada acercamiento teórico y metodológico a la literatura manifiesta notoriamente su objeto, el proceso de abordaje y las categorías que se registran válidas para contribuir al conocimiento del fenómeno y a su valoración.

Esos mismos objetivos, criterios y modalidades son pasibles de ser transpolados -con las debidas adecuaciones- a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Descontamos que no será necesario actualizar al alumno de todas y cada una de las posibilidades que la crítica literaria brinda, no se trata de transformar la clase de Literatura en una de Crítica. De lo que ningún docente de Literatura está eximido es de considerar cuál de las corrientes es la más favorable o adecuada para el trabajo con una obra en particular o con un género específico. Consideramos que parte insoslayable de su tarea consiste en asumir una postura teórica sólida frente al curso: no es suficiente la incorporación asistemática, aunque frecuente, de textos literarios.

Hoy se impone que la enseñanza de la literatura revalide su lugar entre los saberes escolares como un discurso que es evidentemente estético pero también singularmente significativo y profundamente eficaz tanto en la sociedad desde la que surge como en las sociedades a las que llega.

IV.

Puntualmente, intentaremos delinear una propuesta de lo que Shneuwly y Dolz denominan un “modelo didáctico” para la enseñanza de la lengua (que hemos tratado de adaptar al tema que nos convoca), que “apresenta, (..) duas grandes características:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (Schneuwly, B.y Dolz, J.; 2004: 82)

Esto deviene en la elaboración de lo que se denominan “secuencias didácticas”. Podemos decir que se trata de estructuras que, a manera de proceso, comienzan con una *presentación de la situación*, continúan con una *producción inicial* que puede contar con varios módulos y concluyen con una *producción final*².

Concretamente, entendemos que toda secuencia didáctica de literatura podría contemplar las siguientes instancias:

- a) la dimensión lingüística del texto: su estructura formal, su perfil lectocomprensivo, sus usos gramaticales adecuados o transgresores, su selección de registros, etc.
- b) la dimensión intersubjetiva: que incluiría, entre otras consideraciones, las características biográficas de un autor que merezcan ser tenidas en cuenta por el modo en que afectan la significación de la obra, el potencial público al que estaba destinado, el actual lector.
- c) La dimensión contextual: todo lo referente a su ámbito de producción y circulación, las posibles homologaciones con las estructuras sociales, políticas, históricas, culturales; la vinculación con otros textos con los que se establecen diálogos productivos y cualquier tipo de información que pueda resultar significativo para destacar con relación al tema, a los personajes, a la situación.
- d) La dimensión estética: la búsqueda de recursos expresivos, los alcances significativos de los elementos connotativos, los rasgos estilísticos, la disposición, el ritmo que presenta.

- e) La dimensión productiva: la etapa en la que se podrá evaluar el trabajo de los alumnos a partir de una producción textual que dé cuenta de alguno de los aspectos planteados en cada una de las instancias antes señaladas.

Concluimos que no es preciso contemplar todos los pasos en todos los casos: cada oportunidad habilitará algunas vías de acceso y restringirá otras; como tampoco es necesario seguir un orden preestablecido. La visión integral y el sentido común del docente serán los ejes organizadores de su práctica.

Bibliografía:

BARTHES, R. (1990) *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona.

BARTHES, R. ET AL. (1974) *Análisis estructural del relato*. Ed. Tiempo contemporáneo. Buenos aires.

GÓMEZ MORIANA, A. (1980) “La subversión del discurso ritual. Lectura intertextual del *Lazarillo de Tormes*”. en *Imprevue* N° 1. Montpellier.

GÓMEZ MORIANA, A. (1983) “Intertextualidad, interdiscursividad y parodia. Sobre los orígenes de la forma narrativa en la novela picaresca”. *Dispositio* Vol. VIII, N° 22-23. Universidad de Michigan.

GUMBRECHT, H. U. ET AL.(1971) *La actual ciencia literaria alemana*. Ediciones Anaya. Salamanca.

GUMBRECHT, H. U. (1971) “Presentación. La situación de la ‘Literaturwissenschaft’ alemana: análisis y perspectiva.” En H.U. Gumbrecht y otros; en *La actual ciencia literaria alemana*. Ediciones Anaya. Salamanca.

JAUSS, H. R. (1971) “La historia literaria como desafío a la ciencia literaria”. *La actual ciencia literaria alemana*. Ediciones Anaya. Salamanca.

ROJO, R. Y SALES CORDEIRO, G. (2004) “Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer” en *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado Letras. Campinas SP.

SHNEUWLY, B., DOLZ, J. ET AL.: (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado Letras. Campinas SP.

WEINRICH, H. (1971) “Para una historia literaria del lector” *La actual ciencia literaria alemana*. Ediciones Anaya. Salamanca.

¹ Esta noción de texto como espacio dialógico pertenece a Bajktín.

² Este tema lo hemos desarrollado en *Propuestas* N° 12- año 2007.