



TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN LITERATURA

Literatura como objeto de enseñanza: una reflexión sociocultural y curricular para su problematización

Nombre: Rodrigo Burgos Pinto

Profesora Guía: Eda Hurtado Pedreros

Resumen:

En esta investigación se pretende problematizar a la literatura como objeto de enseñanza, integrando en esta reflexión a los estudios literarios y los estudios de la cultura. Se revisan los principales antecedentes sobre un tema (literatura enseñada) que ha sido periférico desde los estudios literarios debido a distintas causas políticas y culturales, entre las que se puede contar el influjo fundamental del estructuralismo en el paradigma de las ciencias humanas, así como su declive y posterior reacción que complejizó aún más las nociones de literatura y, en consecuencia, de literatura y enseñanza. Luego de reconstruir histórica y conceptualmente una historia sobre la enseñanza de literatura pasamos a problematizar sus nociones mediante categorías y conceptos relacionados a los estudios de la cultura para entenderlas como un hecho cultural. Desde aquí estableceremos una caracterización de la literatura inscrita en la sociedad a partir de campo literario, institución de la literatura y herencia transmisible.

Luego se procede a establecer un análisis exploratorio sobre las dos reformas a las bases curriculares nacionales (2005-2009) de manera que pueda reconstruirse la noción de literatura que circula en las políticas de educación, y evaluar su alcance y pertinencia desde el marco de los estudios literarios. Finalmente, se establecen conclusiones en torno las nociones antes descritas que dan cuenta de mejor manera este problema y proyecciones en torno a la literatura como objeto de enseñanza

ÍNDICE

I. Introducción	4
II. Itinerario de un problema	5
2.1 Antecedentes sobre literatura como objeto de enseñanza.....	5
2.2 Sobre los estudios literarios y la literatura como objeto de estudio: síntesis histórica.....	6
2.3 Estado del problema.....	11
2.4 Literatura enseñada	13
2.5 Enseñanza de literatura como lectura literaria	14
2.6 Retórica e historia literaria: evolución de las formas de enseñar.....	15
III. Literatura como hecho cultural y como objeto de enseñanza: una reflexión sociológica.....	18
3.1 Campo, institución, sistema y herencia transmitida	18
IV. La enseñanza de la literatura en el marco curricular.....	27
4.1 Reformas curriculares	27
4.2 Literatura como objeto de enseñanza en el Currículum.....	28
V. Conclusiones	36
5.1 Síntesis esencial	36
5.2 Proyecciones y aportes de la presente investigación	39
VI. Bibliografía.....	40

I. Introducción

El concepto de literatura, en sentido amplio, suscita tanto una representación colectiva como individual sobre lo que es en realidad un recorte de acciones integradas en una serie de entramados institucionales, políticos, sociales y culturales. La definición de este concepto y su consenso parece ser imposible en tanto que cohabitan y circulan distintas prácticas literarias y formas de leer en lo que refiere al campo de los estudios literarios. Resulta claro que esta apertura teórico-metodológica no tiene un correlato específico con las formas institucionalizadas de la literatura (que contribuyen directamente a la representación de esta al menos para una gran parte de la población) cuyas prácticas se manifiestan en la escuela.

Es en este escenario donde resulta una necesidad hacer una revisión histórico crítica de un problema, periférico aún en el marco de los estudios literarios, sobre lo que implica constituir a la literatura como objeto de enseñanza en tanto que será necesario construir una noción propia que permita articular la incidencia de la literatura como concepto en los hechos culturales. De esta manera, será posible reconstruir un relato sobre las prácticas educativas literarias y la incidencia que ha tenido su reflexión en los estudios literarios.

Además, se problematizarán las nociones que circulan institucionalmente en nuestro contexto inmediato a través de un análisis exploratorio sobre las reformas que dieron cuerpo a las bases curriculares hoy imperantes. En síntesis, será posible establecer categorías y nociones que permitan inscribir el hecho literario y su enseñanza en el plano de la sociocultura, tratando de advertir (mediante estos) las características de una noción construida de la literatura. En este caso se considerará la literatura como hecho cultural a partir de: el campo literario, la institución literaria y el carácter de herencia transmitida (fundada en la literatura como sistema organizado y estructurado).

Finalmente, será posible establecer la guía de esta investigación a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se configura la literatura como hecho cultural? ¿Qué características tiene la literatura institucionalizada y enseñada? ¿Qué tipo de definiciones operan en la enseñanza de literatura en nuestro contexto inmediato? ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura? ¿Qué es lo que se pone en disputa al enseñar literatura?

II. Itinerario de un problema

2.1 Antecedentes sobre literatura como objeto de enseñanza

En 1969 se realizó en Cerisy-La Salle, Francia, un Coloquio sobre enseñanza de la literatura que es considerado como un referente histórico determinante en la reflexión sobre la enseñanza de literatura, planteada como problema para los Estudios Literarios. Este interés que marcará un hito inicial en el modo de abordar este problema, se considera como el efecto de un quiebre en los modos tradicionales que consideraban a la literatura enseñada bajo el paradigma historiográfico; este modelo prevaleció bajo la influencia del estructuralismo y su prominente desarrollo en la lingüística¹. En este congreso se instalan reflexiones fundamentales e inaugurales en la relación entre literatura y enseñanza (Bombini 7), a la vez que se le considera como un acontecimiento académico relevante, situado en el proceso de transición paradigmático de las ciencias humanas en el que el estructuralismo deja de tener un rol central. Teresa Colomer en *La evolución de la enseñanza literaria* (2010) caracteriza este encuentro intelectual como “el inicio de la ruptura con la enseñanza de la historia literaria” (sp), la cual dominó tanto la organización del cúmulo de materiales -que configuraron el objeto de la literatura enseñada- como su estructuración interna a partir de criterios implícitos, asociados a los elementos formales, estructurales e históricos que, según esta mirada, revelaban la manera de significar de los textos literario.

De esta manera, se hace necesario dar cuenta del “problema teórico literario involucrado en las prácticas de la enseñanza de la literatura” (Bombini 18) no ya desde, por ejemplo, las categorías linguisticistas (Gerbaudo 5) ni desde la historia de las prácticas educativas como dimensiones aisladas. Al contrario, éstos constituyen conocimientos evidentemente fundamentales al problematizar la enseñanza de literatura, pero es necesario también tomar en cuenta la diversidad de esferas disciplinares que influyen

¹ Difundidas a partir de la obra de T. TODOROV (1965): *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris: Seuil. La publicación más importante para la aplicación del método estructuralista al análisis del texto literario fue el n.º 8 de la revista *Communications*, 1966, con contribuciones de Barthes, Bremond, Genette, Todorov, Eco y Greimas. La narratología ha ejercido su influencia en la enseñanza a través principalmente de la obra de V. Propp (1928): *Morphologie du conte*. Paris: Seuil, 1970. (Trad. cast. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1971) y de G. Genette (1972): *Figures III*. Paris: Seuil (Trad. cast. *Figuras III*, Barcelona: Lumen, 1989).

directa e indirectamente en la construcción de esta. Por ello, resulta esencial situar estas discusiones y aportes en la dimensión de los estudios literarios (que de una u otra forma se han preocupado de dar cuenta de la literatura como problema teórico) para nutrir la nueva mirada con que se comienza a caracterizar la literatura como objeto de enseñanza.

2.2 Sobre los estudios literarios y la literatura como objeto de estudio: síntesis histórica

Con base en lo anterior, y a partir de la síntesis histórica que realiza la autora Analía Gerbaudo (2006) en el primer capítulo de su libro “Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado” sobre las distintas corrientes y momentos teóricos del campo que constituyen los estudios literarios, es posible establecer una serie de preguntas sobre la forma en que la literatura ha sido construida como objeto de estudio, para reforzar una reflexión específicamente literaria sobre su enseñanza. La autora construye un mapa estructurado ilustrando una serie de procesos continuos y, a veces, simultáneos, en los que la teoría literaria comenzó a separarse de las categorías provenientes del estructuralismo, las cuales se vieron desbordadas a partir de la crisis teórica sobre el objeto de la literatura en el campo intelectual, en palabras de Regine Robin: “la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado todos los etnocentrismos de la legitimidad. Ya no hay una literatura, ya provenga del círculo amplio o del círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene que su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (53).

En este sentido, es pertinente exponer en forma sintética algunas reflexiones de esta revisión histórica:

En primer lugar, se establece el marco histórico a partir del paradigma estructuralista, caracterizándolo como un enfoque que surge a partir de la crisis en cuanto a las anteriores miradas que habían influenciado el estudio de la literatura (Siglo XIX), que ponían como objetivo la búsqueda de la unicidad del significado en la obra: Este significado, hasta este momento de la historia, venía dado por la intención del autor, su expresividad y sus circunstancias vitales, es decir, había una especial relevancia de la biografía en la forma de comprender los estudios de los textos literarios. En este espacio, el discurso literario se pretendió delimitar y caracterizar mediante sus

diferencias, particularizando las marcas de sus géneros (Siglo XX) integrándose así en el enfoque estructuralista. Esto, para establecer categorías que permitirían aglutinar a los textos mediante su propósito y la influencia de este en la forma, no obstante, el nuevo modelo tampoco estuvo exento de “supuestos metafísicos” (14) que nada revelaban sobre la naturaleza del hecho literario –a este respecto la autora ejemplifica con el especial interés por la “absolutización del dominio de la lógica y la gramática como bases conceptuales fundamentales” (15).

A lo largo de la hegemonía histórica de este paradigma –ahora llamado “linguicista” por la autora, en un intento por evidenciar su afán teórico influenciado por la lingüística estructuralista- existieron desde un inicio puntos de quiebre entre las vertientes y sus integrantes. Para ilustrar estos quiebres, se destacan algunas de las propuestas del Formalismo Ruso como: la búsqueda de los elementos formales y lingüísticos que definen la literalidad de una obra, puesta en relación con el medio sociocultural que la produce para darle sentido a la descripción de los análisis formales, es decir, en una perspectiva histórica (contraria al estructuralismo) (24).

Finalmente, el estructuralismo o el enfoque lingüicista cobijó a la teoría literaria como generadora de conceptos universales y abstractos, es decir, que acusaran una inmanencia del discurso literario. La lógica de la explicación comunicativa del lenguaje buscó superar la contradicción, lo opaco del discurso literario, sin embargo (a modo de ejemplo de la crisis que se genera dentro del mismo marco estructuralista hacia la década de los 70) Kristeva intenta dar cuenta de la heterogeneidad del lenguaje poético, el cual parece inasible desde el marco estructuralista y las pretensiones mencionadas anteriormente (formalizar el lenguaje mediante regularidades) (ctd en Gerbaudo 25). En un mismo plano, se destaca en la revisión de la autora, las reflexiones críticas que Blanchot y Barthes (ctd en Gerbaudo 27) realizan sobre el proyecto estructuralista en torno a un objeto que, a partir del primer autor, debe considerarse desde su singularidad para no cooptarlo por abstracciones o universalizaciones que simplifiquen el acto individual de lectura, y, a partir del segundo, constituye un sistema autónomo que “no siempre supone un vehículo de comunicación y es precisamente en este punto donde radica su fuerza subversiva y su potencialidad para el planteo de problemas tanto en el terreno de la investigación como en el de la enseñanza.” (28).

De esta forma, en un contexto en que el campo intelectual se concibe como un estructuralismo en vías de ser post-estructuralismo - otro ejemplo declarado es la revista francesa “Tel Quel” donde escribe Kristeva, Foucault, Derrida, Barthes en 1968 (20)-, hablamos de un momento histórico/filosófico que impide la apropiación de solo un modelo ya que existen, entre otros los siguientes síntomas: un agotamiento del estructuralismo en las teorías literarias, tomando como ejemplo a las y los autores anteriormente mencionados; y, la crisis del modelo estructural por el de Chomsky. La autora caracterizará este punto de inflexión como un “abanico de posibilidades para la resolución de las interrogantes de la teoría literaria que, durante cierto periodo, tuvieron respuestas no universalmente compartidas pero sí mayormente aceptadas desde el modelo lingüístico.” (21).

Desde ahí, la autora propone en primer lugar a la Crítica genética, surgida en la década de los 70, la cual integra un desplazamiento sobre la construcción del objeto de estudio ya que, anteriormente, el enfoque lingüístico tenía como centro de análisis a la obra o el texto mismo, en cambio esta vertiente se enfocará en la escritura, de manera que recupera los aportes teóricos del paradigma anterior pero construye otro objeto (23). En segundo lugar, se sintetiza la tradición hermenéutica (situada en la década de los 70 y los 80), en la que la obra o texto, se concibe como un producto intermedio, una fase en el proceso de comprensión a diferencia del enfoque lingüístico que no pretende llegar a la comprensión del tema expuesto en el texto sino que estudia y define los recursos semióticos que posibilitan esa comunicación (25). No obstante, en este espacio histórico, existe consenso en la preocupación por los problemas metodológicos que pueden existir para llegar a sus diferentes metas de investigación, a este respecto, se menciona que “La obra de arte, aunque se presente como un producto histórico y por tanto como posible objeto de investigación científica, nos dice algo por sí misma, de tal suerte que su lenguaje nunca se puede agotar en el concepto” (25).

En tercer lugar, se destaca la Semiótica literaria (también impulsada en la década de los 70) entre cuyos exponentes se hallan Greimas y Lotman de los cuales se rescatan los intentos por hacer de la teoría literaria una ciencia exacta, por ejemplo, estableciendo gramáticas de las articulaciones discursivas de las obras o elevando categorías provenientes de la lógica la matemática y la química (ctd en Gerbaudo 29). Por otra parte, en una etapa inicial, Kristeva se enmarca en esta vertiente centrando sus estudios

en la materialidad del significante y la opacidad del signo (lo ejemplifica puntualmente con el lenguaje poético), la propuesta de un marco teórico particular y variado (modelo teórico de Chomsky para dar cuenta de los procesos de producción de sentido textual; la translingüística de Bajtin; la noción de sociedad de Marx; concepción del sujeto proveniente del psicoanálisis) es para la autora una provocación al enfoque lingüicista (39).

En cuarto lugar, se rescata una línea de estudios influenciada por el psicoanálisis (década de los 70), en la que Kristeva y Barthes (ctd en Gerbaudo 43) comparten el interés por la experiencia de lectura, integrando la complejidad del espacio psíquico e histórico de quien lee literatura. En la primera se consideran nociones asociadas a las experiencias, las vivencias y biografías para el análisis textual, y en el segundo, se reflexiona sobre la incidencia de la lectura en los sujetos, las categorías que proyecta Barthes intentan descartar las categorías científicas. Establece, por ejemplo, el Texto de goce (literario) y el texto de placer (informativo, científico, referencial). Finalmente, las propuestas discuten y desacralizan el enfoque estructuralista en la medida de que integran el valor de la lectura como experiencia cuya complejidad es pertinente incluir en el estudio literario.

En quinto lugar, la línea de estudios inaugurada por la Escuela de Frankfurt (impulsada especialmente en la década del 50) se destaca por medio de, por un lado, Adorno y Horkheimer (ctd en Gerbaudo 44) que relacionan la diferenciación entre Arte e Industria Cultural con la distinción entre aquel tipo de arte que pueda suponer un estado de irritación o de quiebre en el proceso de comprensión comunicativa en contraposición a la lectura pasiva que exige la Industria Cultural, donde abundan los “productos alineados con la lógica del sistema”, y por otro lado, Walter Benjamin, (ctd en Gerbaudo 45) cuyo ensayo La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica (1936) representa una revolución en la concepción de la obra. El concepto de “aura” para designar el valor de la obra de arte “la manifestación irrepetible de una lejanía” se pone en relación con la elite y la restricción del arte como lectura masiva, por lo que, la pérdida del aura conlleva una re-comprensión de la obra de arte, cuya expansión del arte llevaría a activar las potencialidades de lectura (una suerte de revolución cultural que repercute en la revolución social).

En sexto lugar, otra línea resaltada es la sociológica (impulsada entre la década de los 50 y 70 en adelante), cuyos representantes se preocupan por integrar el plano social en el estudio de la literatura progresivamente. En Lukács (ctd en Gerbaudo 46) existe una preocupación por definir desde la sociología a las “obras grandes”, es decir “los clásicos” occidentales) que expresan tensiones de fuerzas históricas en conflicto; en Goldmann (ctd en Gerbaudo 47) las “obras grandes” representan una conciencia transindividual, es decir, estructuras mentales transversales a los individuos. Las críticas realizadas a este enfoque acusaban que se reducía a poner en relación a las obras con sectores e ideologías determinadas; en Williams (ctd en Gerbaudo 48) se realiza una contribución a lo anteriormente desarrollado por Goldmann: e introduce categorías operativas en su análisis como “residual” o “emergente” que flexibilizan la noción de “estructura” y “superestructura”, las cuales prefiere definir como procesos. Esto permite dar cuenta de lo heterogéneo y dinámico del panorama literario de ese momento alejándose de percepciones causalistas, de la misma forma en que se aleja Bourdieu por medio de su teoría en la que eleva importantes categorías metodológicas: “campo” para explicar aquello que interviene en la mediación entre estructura y superestructura, entre lo individual y lo social; “capital simbólico”, y “habitus” que se explica a partir de procesos por los cuales lo social se interioriza en los individuos a partir de relaciones no conscientes (Bourdieu 20).

En séptimo lugar, se presenta la línea sociocrítica, representada por la escuela de Bajtin (1965) (ctd en Gerbaudo 50), en la que se considera que la obra no puede entenderse solo en el cuadro de la cultura de una época sino que es necesario ir más allá del enfoque lingüístico por lo que apunta hacia la translingüística, desde la que elabora categorías que ponen en relación elementos o fórmulas de los textos literarios, por ejemplo: polifonía, cronotopo, dialogismo, carnaval, etc. En una misma dirección, Angenot (ctd en Gerbaudo 51) se propone en contra de categorías cerradas o unidades estériles (como la “dicotomía”) y considera al texto literario como una “costura y un zurcido de collages heterogéneos, de fragmentos erráticos del discurso social”. En cada sociedad hay acumulación de signos, juego de intereses, interacciones entre discursos mayoritarios y minoritarios lo cual produce la dominación o hegemonía de ciertos hechos semióticos por sobre otros en “forma” y “contenido” privando de medios de enunciación a los no construidos todavía. Por lo tanto desde la sociocrítica hay que examinar el habitus de producción y de consumo de la literatura, lo cual es contrario a

percepciones inmanentes y totalitarias. Se debe analizar cómo funciona en la producción y/o reproducción de la hegemonía o en su desestabilización en una sociedad y momento determinados.

En octavo lugar, se presentan los “estudios de la recepción” -también en la década de los 70- (ctd en Gerbaudo 55), cuyos principales representantes son Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser a partir de la Estética de la recepción en la que se sostiene que el significado de un texto es el resultado de la convergencia de la estructura de la obra y la estructura de la interpretación. Esta última (de naturaleza histórica) viene a ser la concretización del sentido, la generación de efecto (de orden semántico-pragmático) sobre el lector; el texto es un horizonte de expectativas que vienen dadas desde su propia forma y la forma en que el lector alinea esta expectativa con la de su imaginación). Para Jauss (ctd en Gerbaudo 49) el lector es “un sujeto histórico concreto que puede reconstruirse a partir de distintas técnicas de recolección de datos (...) para Iser el lector puede re configurarse a partir de hipótesis sobre las lagunas o vacíos del texto [es decir, a partir de la estructura oculta de los textos, lo insinuado]), sobre qué lector se supone que podría actualizar una interpretación a partir de esos “espacios vacíos” que deja la literatura” (49)

2.3 Estado del problema

De acuerdo a este panorama ofrecido por Gerbaudo podemos advertir que no existe actualmente un paradigma hegemónico o una tradición que ponga por sobre otras, una forma metodológica de concebir la literatura. En otras palabras, no existe consenso sobre el objeto de estudio construido de manera que las posturas coexisten en tensión constante a partir de las distintas formas de leerla, lo cual dificulta aún más la posibilidad de problematizar las prácticas de su enseñanza, es por esto que se reafirma la necesidad de repensar este problema desde los estudios literarios para confrontarlo con categorías que le sean, como mínimo, más apropiadas que las aportadas por el paradigma estructuralista o lingüístico.

Por otro lado, y en concomitancia, destacan las propuestas provenientes de la “reflexión sociológica” cuyas categorías y formulaciones permitieron enfrentar a la literatura como hecho cultural inscrito en una realidad política e histórica determinada,

fundamentalmente desarrollada en Francia²; la teorización sobre los entramados económicos que articulan el campo literario en la “Sociología de la literatura” de Escarpit (1997), la teoría de los campos y las categorías de Bourdieu (1997) (de corriente marxista), la noción de Institución literaria de Jacques Dubois (2014) -cuyo análisis estructural de la institución permite poner en relieve, entre otros, sus entramados ideológicos, las instancias económicas y sociales³ en las que se disputa, se legitima o se niega el poder simbólico y su incidencia en el comportamiento social-; la confrontación que realiza Bernard Mouralis (1978) entre la literatura aceptada y la no aceptada -a partir de una elaboración crítica sobre la literatura como herencia cultural representativa e ideológica en tanto que objeto de transmisión- son algunas de las contribuciones que en el presente texto se retomarán.

En suma -y reafirmando su importancia- las reflexiones cristalizadas en el congreso Cerisy La-Salle representan un intento históricamente significativo de establecer una discusión teórica y metodológica de largo aliento sobre un objeto problemático con el que hasta ese momento (y aun ahora) se estaba en deuda. Lamentablemente, la producción especializada en torno a este, si bien se vio reenfocada, no pasó de ser “esporádica” y poco sistemática en sus alcances teóricos (Bombini 8) al menos desde los estudios literarios⁴. Así, cuando nos referimos a que este tema se ha tratado o

² A continuación nos parece pertinente destacar los autores citados por teresa Colomer en tanto ella los considera especialmente útiles y representativos de los cambios producidos son, por ejemplo, J. M. ADAM; J. P. GOLDSTEIN (1976): *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*. Paris; J. F. HALTE; A.PETITJEAN (1977): *Pratiques du récit*. Paris: Cedic-Nathan; A.PETITJEAN (1982): *Pratiques d'écriture*. Paris: Cedic-Nathan; A.VIALA; M. S. SCHMITT (1979): *Faire/Lire y (1982): Savoir/Lire*. Paris: Didier; J. P. GOLDSTEIN (1980): *Pour lire le roman. Initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative*. Bruxelles-Paris: De Boeck-Duculot, 6. ° ed., 1989.

³ Dubois las menciona como lugares de poder y de lucha por el poder. Entre ellas cuenta:
1.- Familia como institución anterior a la escuela: Biblioteca familiar es la concretización, en un espacio limitado, de una acción ideológica
2.- Aparato Jurídico: interviene en asuntos literarios mediante la censura que coacciona discurso. Confía en las formulaciones de la ideológica dominante que al ocupar el mayor terreno cultural, deja menos espacio a mensajes divergentes
3.- Acción de los editores: A este respecto destacan el rol selectivo de la edición donde interviene una censura de otro orden: infraestructura económica que determina la producción literaria. (72).

⁴ Revistas que son mencionadas por Bombini y que dedicaron trabajos monográficos a este tema: “Litterature/science/ideologie”, N 1, mayo-junio de 1971; “Cathiers pedaogiques”, N89, 1970, “Littérature”, N7, octubre de 1972; “Poetique”, N 30, abril de 1977; “Pratiques”, N 38, junio de 1983; “Le francais dans le monde”, febrero-marzo de 1988; Etudes Francaises, N 23 1-2, 1987-88.

investigado en forma periférica, podemos decir que lo es desde los mismos estudios literarios pero también como producción investigativa en nuestro contexto inmediato.

.2.4 Literatura enseñada

La perspectiva de Colomer (2010), pretende historizar la enseñanza de la Literatura, centrando su atención en lo que ella denomina “enseñanza de la lectura”. Acudiendo a Chartier y Hébrad (ctd en Colomer, sp), menciona que hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la forma de enseñar literatura había estado determinada por el código oral, de manera que la producción escrita se manifestaba por medio del dictado y la copia a erced de la retórica. Sobre esto se menciona: “La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto.” (sp). La irrupción de la imprenta propició que las posibilidades de estudio de la retórica se redujeran a las formas estilísticas cuya influencia comenzó su declive en el siglo XIX -siglo que aglutinó muchos cambios políticos y culturales-, la autora dice:

El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia.

La consideración de la literatura como depositaria de un valor identitario y nacional, evidentemente, implicó la necesidad de una representación construida a partir de la herencia cultural de la que la literatura formaba parte. Así, se buscaba la elaboración de un relato colectivo, una memoria cultural que dotara de sentido el desarrollo de la literatura en relación a la historia nacional constituyéndose así una tradición que, desde el historiador Eric Hobsbawn (1983), podemos catalogar como “inventada”⁵. Colomer sintetiza esta pretensión de la siguiente manera: “En todos los

⁵ La <<tradición inventada>> implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente

países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar” (sp).

2.5 Enseñanza de literatura como lectura literaria

A partir del periodo de la Reforma Protestante - llevada a cabo en Europa el siglo XVI- comienzan a operar cambios significativos que afectarán los modos de leer, de acceder a los significados y a las interpretaciones de los textos. Este periodo también ha sido considerado por Roger Chartier (1997) como el de la lectura intensiva, y cuyos principales textos eran de carácter religioso. Colomer refiere que este momento entiende el ejercicio de la lectura bajo una modalidad interpretativa llevada a cabo por la autoridad, principalmente eclesiástica y con un carácter que fundamentalmente era memorístico y moral, en tanto que no se buscaba la comprensión de aquellos, sino que se pretendía la adquisición de un conocimiento enciclopédico cuya interpretación o explicación estuviera determinada por las instancias de poder que las ejercían. Precisamente el cambio que trae aparejado el protestantismo en Europa, tendrá efectos también en los modos de leer. Pues el latín en el ámbito religioso comienza a perder su centro en tanto las denominadas escrituras sagradas comienzan a ser traducidas a otras lenguas. El efecto de esto favorecerá nuevos modos de leer y por sobre todo, nuevas interpretaciones. Este periodo también vendrá acompañado de otros cambios sociales en la Europa moderna, que progresivamente apuntarán o modificarán las prácticas de lectura y de apropiación de los textos,

la generalización de la escuela de masas impulsada, en primer lugar, por órdenes religiosas, tales como los salesianos. Con este cambio educativo surgirán nuevos instrumentos didácticos que han permanecido estables hasta ahora -como la pizarra o el manual escolar, por ejemplo- o nuevas instancias educativas, tales como los seminarios religiosos, que darán lugar más tarde a las Escuelas Normales seculares, dedicadas a la formación de maestros. Se inicia, así, de forma imparable la alfabetización progresiva de toda la población, aunque no llegará a completarse en [nuestro] país hasta bien entrado el siglo XX⁷ (Colomer sp)

continuidad con el pasado. (...) en la medida en que existe referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las tradiciones inventadas>> es que su continuidad con este es en gran parte ficticia. (8)

2.6 Retórica e historia literaria: evolución de las formas de enseñar

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, es posible analizar el desplazamiento del centro de interés de las prácticas de enseñanza literaria, cuyo enfoque dominante pasó de la retórica (el aprendizaje práctico de los elementos estilísticos) al comentario de texto y la enseñanza de literatura pasó a ser la enseñanza de la historia literaria. En este sentido, como ya se mencionó, este cambio estuvo supeditado a una serie de instancias que afectaron, entre el siglo XIX y el siglo XX, el espectro cultural e intelectual entre las que se pueden mencionar los aportes provenientes del estructuralismo, o el interés ideológico por inventar, de una u otra forma, una tradición en función de las prácticas de lectura literaria y construir un imaginario cultural nacional. Colomer dice al respecto:

Como señala Núñez, una vez que los humanistas dejaron de separar ya ambas materias y dejó de verse la formación de poetas u oradores como la finalidad del estudio de la literatura (...) Términos como «Principios» o «Elementos» de literatura, o la misma denominación de «historia» aparecieron entonces en los manuales y programas de estudio a medida que se arrinconaba el modelo preceptivo-retórico y se traducía en la enseñanza el viraje teórico producido al constituirse la literatura como disciplina a partir del pensamiento positivista. De este modo, la enseñanza de la literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario.

En la compilación realizada por Bombini “Literatura y Educación” (1992) que recoge algunas de las discusiones realizadas en el congreso de Cerisy La-Salle, el autor Gerard Genette contribuye con una serie de reflexiones en Retórica y Enseñanza, sobre los cambios que advierte en torno a enseñanza de literatura entre el siglo XIX y el siglo XX. Sobre la retórica como método, indica que es fundamentalmente explícita y declarada en tanto que da cuenta de la construcción de su objeto que, si bien se encarga de los textos literarios, no se limita solamente a ellos (19), además rescata el carácter normativo y descriptivo que el aprendizaje retorico constituía, ya que se consideraba como una prolongación en el aprendizaje de la escritura, de manera que los textos

literarios, eran objetos de estudio pero también “modelos a imitar”. Una tercera característica se relaciona con el énfasis explícito sobre el “carácter estético” en esta formación que resulta como consecuencia del estudio articulado en torno a las formas estilísticas que componen los discursos entre los que se cuentan el literario (en otras palabras, el foco está centrado en la elocutio) (20).

En este sentido, Genette intenta alejarse de las lecturas ingenuas y considera su análisis como una confrontación entre los intereses de la enseñanza retórica y la enseñanza de la historia literaria. En este sentido considera estos desplazamientos como “mutaciones”, es decir, transformaciones que en su contenido esencial habitan espacios parecidos, pero tomando posiciones distintas. En primer lugar, si anteriormente se mencionó que la retórica era declarada en cuando a su “posición ideológica”, la enseñanza de la historia literaria es implícita ya que no revela o clarifica los criterios mediante los cuales se construye o se ordena, más que los criterios involucrados en la ideología nacional y la producción de su relato (Genette: 21; Colomer: sp).

En segundo lugar, considera la distancia entre ambas miradas a través de su “posición semiológica” cuya principal diferencia radica en la distancia que promueve entre el aprendizaje práctico (la producción escrita de textos literarios) y descriptivo (la producción escrita sobre los textos literarios). El aprendizaje descriptivo y crítico en función de las obras inscritas en la historia comienza a tener más aceptación en el campo intelectual de manera que, las prácticas de escritura, desplazaron el interés sobre el texto literario como modelo para reubicarlo como un objeto del cual se habla sin tratar de imitarlo (22).

En tercer lugar, desde la posición retórica que se evidencia en la enseñanza de la historia literaria, la composición del comentario de texto y la disertación, se puede verificar un particular interés en torno a la dispositio del discurso en desmedro de la elocutio. Esto ya que la elaboración del “plan” que articula el análisis crítico y descriptivo se propone como elemento esencial al momento de poner en relación los elementos que componen el comentario de texto y la disertación como géneros. Así, el plan debe considerar un movimiento, o progresión dialéctica de sus contenidos, de orden intelectual a partir de niveles y categorías que permitan dar cuenta de la elaboración crítica sobre el texto literario. En definitiva, la retórica de esta vertiente “se transformó pues, en cuanto a ella,

en metaliteratura, discurso magistral pronunciado sobre la manera de la que debe pronunciarse un discurso escolar sobre el discurso literario” (22).

El autor sintetiza el “triple cambio de posición” de la siguiente manera:

Si solo se quisiera retener la diferencia esencial, la que tal vez gobierna todas las otras, se podría decir que la retórica antigua aseguraba al mismo tiempo una función crítica, que era estudiar la literatura, y una función poética (en sentido valeriano) que a su vez era producir literatura proponiendo modelos. (...) se puede estimar que la retórica, en su aspecto más específico, desapareció (...) dejando en su lugar una ciencia (que no le debe casi nada), la historia literaria, que se inclina, abusivamente por otra parte, a monopolizar el estudio descriptivo de la literatura, y una técnica de escritura (...) la disertación, que cada vez más desde hace medio siglo, se difundió en las enseñanza vecinas (filosofía, historia, etc.). (30)

En una evaluación más amplia del escenario histórico y cultural que integra este cambio progresivo, Colomer aporta la siguiente reflexión:

La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de uso y no de un finalidad formativa en sí misma. (...) El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción. (sp)

III. Literatura como hecho cultural y como objeto de enseñanza: una reflexión sociológica

3.1 Campo, institución, sistema y herencia transmitida

La literatura como hecho cultural existe materialmente en la medida de sus prácticas, de su correlato con la realidad, es decir, mediante la manera en que se organizan y sistematizan determinadas acciones que componen el circuito real de la producción y reproducción de los textos literarios. Asimismo, las prácticas y comportamientos de los agentes que componen esta estructura pueden explicarse a partir de la concepción del campo literario propuesto por Pierre Bourdieu en “El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método” (1990), desde el cual se puede configurar un espacio de producción, reproducción y disputa asociado a intereses políticos y económicos que, en suma, son ideológico. El campo es el concepto que logra recortar de manera más eficaz las actividades sociales, culturales y simbólicas, ya que, permite trabajar o teorizar sobre realidades complejas en torno a lo que refieren las disciplinas y sus discursos. Implica, además que la "construcción" continua de la visión de mundo, lo discursivo y las prácticas de determinados agentes está supeditado a una “estructura estructurante mayor”.

Teóricamente, el campo está compuesto por instituciones, agentes y prácticas que condicionan o caracterizan su espacio que se concibe como un espacio de disputa de cierto poder: un poder simbólico en este caso⁶. Poder simbólico que conlleva la capacidad para incidir en el mundo por medio del lenguaje. Este ejercicio, al responder a una realidad que pone el poder en disputa, implica que a mayor acumulación de poder simbólico, existe mayor posibilidad de ejercer violencia simbólica, cuya particularidad radica en imponer visiones, categorías, validaciones: "La fuerza performativa del discurso, capaz de revelar y consagrar determinados modos de sentir y hacer el mundo, de hacerlo visible y constituible, está en función de su poder simbólico, que es un poder

⁶ En este sentido, es relevante destacar el carácter homólogo que adquiere esta lucha en contraste a la lucha de clases (20), la cual revela la tensión entre los agentes (dominantes y dominados) debido a las posiciones que ocupan en el marco de las relaciones de producción, de la misma forma en que la primera se ve manifestada a través de dos principios que explican la jerarquización dominante: heterónimo (producción heterónoma dominante supeditada a las dimensiones externas, es decir, políticas y económicas) y autónomo (asociado a los productores minoritarios o marginales, es decir que no circulan en el mercado simbólico hegemónico).

de conocimiento y reconocimiento de la palabra, del emisor y del lugar social desde donde habla.” (55)

La estructura mayor del campo es la que propicia la generación de determinados conflictos "de esta forma, la lucha responde a normas establecidas que tienden a conservar y transformar los sistemas dominantes de relación social". Entonces, al ser un territorio de "tomas de posición" por parte de los agentes, el autor concibe que esto permite generar el universo social propio de los participantes: polémicas, discrepancias, complicidades y prácticas comunes a las que se reconoce como el objeto del campo, es decir, genera un habitus: “Mediante el habitus, el orden social se inscribe en los cuerpos posibilitando transacciones emocionales y afectivas con el entorno social" (63). De esta manera, la interiorización en los agentes de una serie de prácticas y comportamientos que están supeditadas al lugar que ocupan dentro del campo -la posición en un campo dependerá de capital económico (dinero, propiedades); capital social (red de contactos, parentescos); capital cultural (conocimiento, saber validado) objetivado (libros, objetos); subjetivado (Consumo, apropiación); institucionalizado (Diplomas, certificados y títulos)-, se realiza de una forma casi inconsciente y naturalizada.

A través de este análisis sociológico propuesto por el francés en torno al circuito de acciones que determinan el campo literario, podemos dar cuenta de que la noción de institución no sirve, ya que el autor concibe el campo literario como un espacio distanciado de todas las otras esferas disciplinares, que se caracteriza por su bajo grado de institucionalización, en tanto que su funcionamiento y alcance es independiente y más amplio. Dubois (1978), por su parte retoma estas reflexiones pero se opone a la resistencia de Bourdieu de elevar una categoría que permita inscribir a la literatura específicamente como un hecho real en el marco social. Considera que Bourdieu establece un análisis interesante pero que, sin embargo, es ingenuo en torno al lugar en el que ubica al campo literario: “El campo literario no existe más allá de la legitimidad que le confieren las diferentes instancias que lo conforman.” (34) de tal forma que comparte la idea de que la literatura como esfera disciplinar se ha autonomizado e independizado, pero esta no permite reflexionar sobre la literatura en el sistema social. Así, la noción de Institución puede dar cuenta en forma más certera de lo que en un espacio y momento definido de la historia se recibe y se concibe como literatura (conjunto a sus prácticas, instancias y agentes).

El autor realiza una discusión en torno a la propiedad del concepto de Institución retomando las ideas de Sartre, Barthes y Bourdieu (ctd en Dubois 25-30), en la cual se establece consenso en torno al origen del fenómeno literario como hecho anclado a prácticas e instancias definidas y autónomas. Aquí, se evalúa la evolución de la esfera literaria tomando como referente la Revolución Francesa en el siglo XVIII y el proceso mediante el cual el campo literario comienza a redistribuirse y afianzarse en contraposición a las lógicas de la república burguesa que, en cierta forma, también hace uso de ella. Los autores conciben que la especialización, la disputa simbólica y las hegemonías al interior del campo -en los distintos momentos de la historia- propicia la caracterización de este espacio como ideológico⁷ (de la misma forma que Bourdieu lo propone como un campo de tomas de posición), especializado (los críticos, escritores, lectores, editores, en fin, los agentes que comparten un código o habitus y que establecen relaciones) e independiente de las otras instancias que establecen el marco social. Sin embargo, el autor acepta que la noción de Institución puede suponer desacuerdos, por lo cual, considera que “no se debe iniciar a partir de una definición petrificada sobre la institución”, sino que a través de su funcionamiento al interior de la estructura social, el lugar que allí ocupan y como se articulan a otros conjuntos. Dice Dubois (1978) sobre la institución:

“(…) constituyen frente al mundo la otra gran forma de estructuración del campo social; ellas dominan y organizan todo el dominio de las superestructuras (...) la intervención estructurante de las instituciones se manifiesta en varios niveles: primero se constituyen como un vasto modo de organización que asegura la preservación de los individuos pertenecientes a una colectividad dada (cada una cubre un sector de actividades como la educación o la salud) (...) Esta acción se cumple en la medida en que la institución disponga de una base material que le permita no solo su conservación y acción sino también la posibilidad de dar una imagen tangible de sí misma.” (34-36).

⁷ La “ideología” se concibe a partir de Althusser (Ctd en Dubois 35) y se concibe como una estructura general y ahistórica que se define a partir de la relación imaginaria que establecen los individuos con sus condiciones reales de existencia; reconoce al individuo como sujeto de la historia, del discurso, pero sometido a un ser de orden superior; desconoce la determinación del individuo por las condiciones históricas: se presenta como un doble mecanismo de reconocimiento y desconocimiento, y desconoce esa contradicción. El efecto imaginario sostiene esas contradicciones y permite resolverlas al interior de las representaciones.

Con base en lo anterior, Dubois menciona también, que la noción de institución permite entender el profundo efecto o incidencia que existe en el comportamiento social por parte de aquello que llamamos literatura. Esto ya que permite y espera “asegurar la sociabilización de los individuos mediante la imposición de un sistema de normas y valores” (35). Esto implica un carácter educativo, inherente a toda institución, en función de su interés por la difusión y reproducción de ciertos comportamientos y prácticas, no obstante, habrá que concebir a la institución como un lugar de dominación y subordinación ideológica con comportamiento impositivo ya que representa un recorte de la realidad de las prácticas sociales. Así, se comprende el carácter ideológico a través de la noción de poder de Estado de Althusser (ctd en Dubois 36) la que describe los aparatos ideológicos mediante los cuales el Estado (en tanto fuerza de ejecución al servicio de las clases dominantes) ejerce su poder e influencia: los represivos e ideológicos, siendo estos últimos los vinculados a las instituciones y los aparatos culturales de una sociedad (en este caso la institución literaria). Para concluir Dubois dice: ““literatura es en cuanto organización autónoma, sistema socializador y aparato ideológico, una institución.” (37)

A este respecto, es necesario destacar la articulación realizada por Escarpit (86) a partir de la función editorial -también concebida en Dubois donde concluye que el sistema literario moderno, el régimen capitalista y la instancia económica ejercen un control determinante en el trabajo de los escritores y por ende, del comportamiento del campo literario y la institución (72)- que incide sobre lo que se concibe recibe, produce y consume como literatura. En este sentido, es necesario advertir que en cada sistema social existe un sistema literario y un mercado simbólico por el que circulan los textos y las obras que constituyen la literatura a organizar y estructurar. La lógica de la venta es el carácter esencial de la relación del editor con su lugar en el campo literario y resulta, además, esencial destacarlo ya que es el eje articulador en la manifestación de la literatura como hecho cultural. En otras palabras, el editor se encargará de llevar a través de la fabricación y distribución remunerada los hechos individuales a la colectividad, en consecuencia, deberá seleccionar las obras a partir de la representación doble de lo literario por un lado y lo consumible por otro. A este respecto Escarpit menciona:

La selección supone que el editor conciba un público posible y extraiga de la masa de escritos que le son sometidos lo que más conviene para el consumo de

ese público. Esta representación tiene un carácter doble y contradictorio. Por un lado implica un juicio de hecho acerca de lo que desea el posible público; por otro, un juicio de valor respecto de lo que debe ser el gusto del público, dado el sistema ético-moral dentro del cual se desenvuelve la operación. (87)

La relación a través de la pugna por el poder simbólico se verá manifestada también a través de las prácticas literarias mercantiles y que se relacionan con la cultura en el marco de las relaciones de producción. Dubois ilustrará esta tensión estudiando las escuderías y agrupaciones que se constituyen alrededor de ciertos tipo de obras y ciertos tipos de público que constituyen de una u otra forma el campo literario, así, una interacción ejemplar es aquella entre un crítico que otorga reconocimiento a un escritor, legitimando y obteniendo, a su vez, un aumento de su legitimidad: “el sistema literario es tributario de su aparato de organización que, por más familiar que le parezca a su usuario, se encuentra lejos de ser reconocido como un dispositivo real” (75)

En una misma perspectiva se propone Bernard Mouralis (1978), quien se preocupa por analizar y sintetizar el campo de las contraliteraturas, entendidas como aquellas que en un determinado momento histórico no satisfacen la definición de lo literario y, por tanto, forman parte de la periferia del sistema y el mercado simbólico de esa literatura específicamente. En concordancia con Dubois, para Mouralis literatura es una institución porque se constituye como un valor y una representación para una colectividad que la recibe, la reproduce y la constituye como tal. Para él, la ausencia de cuestionamientos sobre la naturaleza del hecho literario se puede confrontar con la percepción que se tiene de la literatura en cada época y nación (“las múltiples intervenciones de los poderes públicos contribuyen, por otra parte, a dar una dimensión verdaderamente nacional a este tipo de problemas” (2)). El hecho de ser percibida como un hecho concreto que no suscita mayor cuestionamiento sobre sí mismo permite entenderla como institución en tanto que valor “mítico” y representación histórica sobre lo que es literatura, mas no es definición de lo que es literatura (incluso niega la pretensión de definirla). El ejemplo más ilustrativo de esto reside en los manuales escolares cuyas alusiones a la “literatura” o la “literatura nacional” no describen la naturaleza del conocimiento que reside en esos conceptos, ni tampoco las categorías disciplinares, políticas o económicas que distinguen a ciertos textos o autores por sobre otros. La enseñanza de literatura, siguiendo a Barthes (ctd en Mouralis 4) implica

asumir que literatura no es una definición, enseñar literatura es enseñar literatura porque “no existe como noción o concepto, sino solamente como institución, es decir, remitiendo a un estado de hecho” (5).

Desde esta perspectiva, la literatura como institución también se debe concebir, materialmente, como una herencia cultural en la medida de que se representa y se transmite por medio de un sistema, es decir, una cierta cantidad de obras literarias organizadas de tal manera que le otorgan a esta representación un carácter total. Hablar de literatura es hablar en abstracto de la imagen que se tiene sobre los textos puestos en relación, es decir, sistematizado de manera lógica a partir de un contexto histórico-cultural determinado. En esto radica la estabilidad de la transmisión de aquella imagen: el sistema se organiza en forma homogénea y permite una reconfiguración o diferenciación constante a lo largo de la historia, transformando “el azar en una necesidad lógica” (6) y admitiendo “el ingreso de nuevas obras en el campo literario” (6) de manera que su funcionamiento no se ve afectado.

La organización estable de este conjunto de textos, considerados ahora como literatura, responde al lugar que ocupan en la estructura del sistema literario. En este sentido, el autor establece dos ejes mediante los cuales concebir estos lugares: un eje espacial y un eje temporal. En el primero, es posible ordenar la totalidad de las obras puestas en relación en un mismo espacio mediante conocimientos o criterios (los cuales cambian a lo largo de la historia) que permiten categorizar, compartimentar, finalmente, estructurarlas con un sentido lógico en una misma dimensión (6). En el segundo, la representación espacial del sistema literario se coordina con el correlato histórico que integra el eje temporal -reforzando la estructuración lógica antes mencionada- y configura dos formas de organización: “clásico centrista”, donde el sistema se ordena a partir de la valoración centrada en un período en específico (por lo general, clásico) y “evolutivo”, basado en la comprensión de la secuencialidad de los distintos periodos que aglutinan determinados textos (9).

De esta manera la literatura y su funcionamiento al interior del marco social que la acoge, comienza por definirse a través de aquellos sujetos que acceden a ella y los que no, es decir, literatura tiene que constituir un signo, un lenguaje y una cultura legítima.

En cuanto signo la literatura permite distinguir a los sujetos que se encuentran dentro y fuera de la cultura literaria, es decir, constituye mediante el aprendizaje de técnicas, un código “que permite que cada uno distinga y sea distinguido”. Es pertinente recordar aquí la noción de habitus descrita por Bourdieu, ya que para que esto ocurra (la distinción entre los agentes) el carácter de código no debe ser revelado a los usuarios o agentes, de la misma forma en que la recepción del habitus se ve mediada por un acto inconsciente y naturalizado, de manera que el proceso de adquisición de ciertas prácticas está velado, lo que permite la asimilación involuntaria del habitus, de esta manera, la cultura literaria se transforma en una cultura legítima.

En convergencia con Mouralis, Dubois (rescatando la función distintiva de la enseñanza de literatura) también considera que esta y el valor con el que se percibe, está estrechamente vinculada a la noción de habitus de Bourdieu y permite describir la relación que se establece entre la institución literaria y, en este caso, la institución escolar. Esto, ya que la escuela influye en el comportamiento social fomentando la adquisición de actitudes (que se viven paulatinamente”a la manera de un habitus”) frente a lo literario. A su vez, la eficacia de la transmisión de este código responde al carácter institucional impositivo e ideológico anteriormente descrito, ya que este se percibe como un “don y (...) segunda naturaleza lo que es en verdad producto del dominio de un código” (85), de tal forma que su dominio propicia la adquisición de aptitudes que permiten el acceso al conjunto de la cultura colectiva en general -que en consecuencia posibilitan la entrada al conjunto de la literatura-, de manera autorizada y privilegiada. En consecuencia, las consideraciones de clase que se pueden realizar son evidentes, tomando en cuenta que, como dice Mouralis, “la acomodación en el universo de los comportamientos cultos” (12) es inherente a los comportamientos de la clase social burguesa (cuya definición actual es especialmente compleja) y de las esferas que componen la élite de un sistema social específico, cuya cultura compone el circuito de la cultura legítima.

Advertimos aquí una consideración esencial en la problemática de comprender a la literatura como un objeto de enseñanza y la función que esta cumple en las prácticas escolares, a partir de lo señalado por Mouralis (16) ya que si la literatura se vive a la manera de un habitus en la escuela y, posteriormente, en la vida en sociedad (con mayor o menor dominio del código a partir de la posibilidad de acumular capital

simbólico), es posible aceptar que aquella no existiría de no ser por las formas que tiene de transmitirse (concebida como valor, representación, sistema y código distintivo) y que posibilitan su socialización e imposición. Así, al transmitirse esta, se percibirá como una herencia estructurada de manera lógica lo que le dará estabilidad para perpetuarse: “el carácter de herencia constituye una representación en la medida de que literatura no es un contenido sino un conjunto de materiales” (16) cuyo uso se va actualizando y reinterpretando a lo largo de cada época. Para Mouralis esto implica que la permanencia de la enseñanza de literatura debe interpretarse como bien adaptada a las exigencias de una sociedad clasista y que su forma de transmisión constituye un acto etnocentrista y dogmático en dos niveles: primero, circunscribe al hecho literario a un campo historiográfico, geográfico y sociológico específico; segundo, circunscribe el hecho literario a formas precisas (id.). Finalmente, acuerda privilegios a la herencia constituida en detrimento de lo que se produce y que no es concebido como literatura y que sin embargo tiene efectos en los usuarios y lectores.

Retomando las reflexiones que se han realizado hasta el momento, es claro que la enseñanza de literatura implica un entramado de relaciones que tratan de inscribirse en lo literario desde diferentes esferas, entre las que podemos contar al Estado, la escuela, y la institución literaria compuestas a partir de un complejo de instancias que definen, no exento de polémicas, la herencia cultural transmisible que constituye la literatura como objeto de enseñanza. Dubois (1978), remarcará entonces la función ulterior que supone inscribir la literatura en la escuela -donde esta última inculca el (buen) uso de las prácticas literarias- vinculándola a la discriminación sobre los comportamientos de clase, constituyendo un reconocimiento de prácticas simbólicas relacionadas a la adquisición de patrimonios culturales y capital simbólico. Esta interrelación entre ambas instituciones se cristaliza según muchos autores (Barthes 1983; Ceserani 1986; Dubois 1978; Mouralis 1978) en los manuales de literatura ya que estos constituyen materiales consagrados en la construcción de la imagen colectiva que se tiene de lo literario y su transmisión; existe una identificación entre el espacio del manual y el espacio de la literatura (en una relación dialéctica ambos constituyen un valor intrínseco); funciona como museo donde se agrupan y ordenan (a modo de sistema) el conocimiento en torno a la literatura. Simultáneamente, esta consideración implica entender que el manual no es solo la estructuración de la literatura, sino que es también un “discurso sobre la literatura” subordinado a 3 exigencias: la idea de continuidad

sobre un proceso cultural considerado como total (es decir que las obras que están allí representadas constituyen la única literatura) que responde a la definición siempre implícita de literatura y que la propone, finalmente, como un valor por sobre otras actividades (razón por la cual se constituyen procesos de censura y separación sobre lo que se considera literatura y lo que no).

IV. La enseñanza de la literatura en el marco curricular

4.1 Reformas curriculares

La reforma curricular implementada en la década del 90 en Chile es coincidente con el paso a los gobiernos de la Concertación cuya mantención en el poder se sostuvo entre los años 1990 y 2010. En estos, la reforma curricular fue uno de los elementos primordiales y de mayor atención en función de la realidad social de aquel momento, caracterizada por: el intento de reunificar la nación posteriormente a la dictadura, la envergadura del aparato y crecimiento económico heredado del sistema económico implantado en dictadura, y la necesidad de reformar y modernizar el sistema educacional –sin mayor polémica sobre el sentido o dirección que esta reforma implica-.

(1)

La reforma viene a transformar una implementación educativa sucedida en la década de los 80 y que se puede describir a través de tres ejes, en los cuales, en primer lugar, la centralización de los recursos estatales dispuestos a la educación se traspasaron a los municipios que conformaban el entramado nacional, de manera que pudieran administrar individualmente la infraestructura económica de los establecimientos (recursos humanos y económicos); en segundo lugar, el proceso de asignación de recursos pasaba a vincularse a la cantidad de estudiantes atendidos por el establecimiento de manera que pudiera fomentarse el apoyo de privados en la subvención de la escuela; en tercer lugar, está la conformación de institutos técnicos profesionales, corporaciones de formación vinculado a las empresas. Lo que la reforma busca, a grandes rasgos, es una redistribución de los recursos de manera eficiente fomentando la competencia, facilitando la entrada e influencia de privados y debilitando el aparato sindical del gremio docente (5).

Las ideas y políticas reformadoras que constituyen el cambio educativo paulatino en la década de los 90 se pueden caracterizar apelando nuevos focos de atención y cambios de perspectiva (nuevos paradigmas en el marco de la educación), como por ejemplo: en los procesos y resultados académicos más que en los insumos pedagógicos; en las políticas de incentivo y evaluación en detrimento de las regulaciones netamente burocráticas; en la apertura de la institución para constituir planes pluralistas con

participación de los actores que conforman el sistema educativo; en la conformación de políticas estratégicas y flexibles que atienden a la complejidad del sistema social del que forma parte; en la proposición de estrategias progresivas que nazcan de la autonomía y creatividad de los distintos establecimientos y no concebidas como un plan lineal, único e impositivo (10). En torno a este marco, el autor dirá:

La reforma de la educación escolar en Chile en los 90 ha aplicado una estrategia sin precedentes en la historia del país, consistente en una intervención sistémica, sostenida por un periodo prolongado, orientada a transformar los contextos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, sin tocar, durante los primeros 5 años, el currículum ni la estructura del sistema; tampoco sus sistemas de evaluación.

Recién en 1996 se inicia el cambio curricular en básica, y en 1997 se iniciara una discusión nacional sobre un nuevo marco curricular en la educación media. Los cambios en el currículum traen de la mano, a su vez, cambios en los textos de estudio y en los sistemas de evaluación. (31)

...

De esta manera, en el año 1999, se proponen para su implementación por primera vez los Planes y Programas que diseña el Mineduc, los cuales buscan servir de apoyo y mapa de ruta a la labor docente. Principalmente, se plantea que el rol del profesor pase a un primer plano en este planteamiento institucional, contextualizando las actividades propuestas orientadas a las necesidades de los estudiantes y de la cultura escolar propia del establecimiento donde estudie. La reforma acuñó como principal característica el establecimiento de un Marco Curricular erigido en base a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, de los que se exige consistencia con la doble función educacional: habilitar a los estudiantes para continuar estudios superiores y/o para ingresar al mundo laboral.

4.2 Literatura como objeto de enseñanza en el Currículum

En el Marco Curricular posterior a la Reforma de la década del 90', cuyo documento basal fue Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, actualizado el año 2005, el sector de Lenguaje y Comunicación se divide en dos subsectores, Lengua Castellana y Comunicación e Idioma Extranjero, donde el

propósito global es desarrollar en los estudiantes “la capacidad de comprender y producir mensajes verbales y mixtos de complejidad creciente” (35), en una estructura en que la enseñanza básica y media se entienden en relación de continuidad y donde los contenidos de un nivel se relacionen progresivamente con los del siguiente, en términos de profundización y complejidad creciente. La reforma de los años 90’ se constituyó en base a una serie de documentos, tales como el Marco Curricular y los Planes y Programas, donde figuran tanto los contenidos como los objetivos para la enseñanza del sector de Lenguaje y Comunicación:

El subsector Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar [en los estudiantes] las capacidades comunicativas para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar. A la vez propone afianzar en los alumnos y alumnas la conciencia acerca del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura, como instrumentos de formación y crecimiento personales, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior (36).

El subsector de Lengua Castellana y Comunicación se divide en torno a tareas de desarrollo de Comunicación Oral y Escrita, lectura Literaria y Medios Masivos de Comunicación ordenados en tres componentes generales que son: Lengua y Comunicación, Literatura y Medios de Comunicación. Los dos últimos enfatizan la comprensión por sobre la producción de mensajes; el primero, propone el equilibrio entre ambas habilidades, lo que permite interpretar un máximo énfasis en el texto no literario más que en literario para el fomento de las competencias de comprensión y producción que se proponen.

En el documento mencionado, a través de la enseñanza de la literatura se pretende aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la literatura, para estimular en ellos el “interés” y el “gusto” por la lectura habitual de obras literarias, favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la literatura. Por ello, el proceso se centra en la lectura, como experiencia de relación personal con obras literarias significativas, la que se enriquece y alcanza mejores niveles de comprensión e interpretación mediante la indagación en los

contextos de producción de las obras, y en algunos elementos de estudio analítico dirigidos a la profundización y enriquecimiento de la comprensión lectora (Mineduc, 2005).

La literatura se vincula a la lectura literaria (aunque no se declare explícitamente) y se espera que las actividades contribuyan a generar interés por la lectura, a desarrollar “el gusto” (sin precisar qué se entiende por esto), desarrollar la opinión (sin mencionar que la literatura se vincula a la crítica literaria), a apreciar el valor de la literatura y la recepción activa, en tanto, proceso centrado en la lectura como hábito y la comprensión de las obras. Lo primero que señala el objetivo es la aproximación de los alumnos a las obras, por tanto, en sentido amplio, se trata de presentar el mundo de las obras literarias a los estudiantes que las conocerán y, eventualmente, leerán. Este proceso de aproximación se pretende a través de la indagación en los contextos de producción y su vínculo con las sociedades en distintos momentos histórico-culturales, a través de trabajos de investigación, no obstante se omite la enseñanza de la literatura desde una perspectiva historiográfica.

Con respecto al ámbito de la escritura, en los documentos antes citados se espera que los estudiantes produzcan textos no literarios sobre las obras leídas y textos con intención literaria donde expresen su interioridad –sin definir o explicar a qué se refieren estos propósitos ni cómo aplica en función de un concepto de literatura específico-. Se espera que comprendan el papel de la literatura en la construcción de la historia y las ideas a través de la expresión literaria, en tanto artística, pero no necesariamente implementada bajo un enfoque histórico-cronológico. Por lo mismo, la selección de las obras a revisar en los años de educación media se propone que corresponda al interés de los estudiantes, es decir, a partir de prejuicios y criterios que permiten seleccionar y categorizar las obras en función de lo que le interesa, o de lo que se espera que le interese a un estudiante en determinado nivel⁸, y a la relación que guarden con las temáticas, progresivamente desde la esfera individual hacia mayores niveles de abstracción, en cuanto a la experiencia humana y la calidad literaria se refiere.

⁸ Se trata de una “sicologización” del lector, pues las obras se seleccionan por temáticas supuestamente cercanas a los lectores, y algunas editoriales incluso ofrecen colecciones de textos literarios clasificados por edad.

Detrás de todo esto, el proceso de lectura es contemplado como un proceso de recepción activa en que el significado de las obras se completa con el trabajo de lectura, análisis e interpretación, de ahí el interés porque los estudiantes produzcan textos de distinta índole sobre las obras leídas. No obstante, el interés por esta producción radica en un intento por hacer énfasis en la comunicabilidad del lenguaje, es decir, de propiciar habilidades que no se corresponden necesariamente con una visión estética de la literatura (no se hace alusión a las convenciones propias del campo literario ni al complejo textual que supone un texto literario), por lo que los recursos con que se plantean estos problemas de producción escrita le son, casi completamente, ajenos al código literario. De esta manera, se trata de un abordaje de la literatura con un cariz de distancia, es decir, que a pesar de la manifiesta recepción activa de los estudiantes se espera que estos se “acerquen” a la literatura, o sea, que la conozcan a través de una práctica de “aproximación”, de la cual se espera que se produzca el interés, el gusto y, eventualmente, el hábito de lectura por sí solo.

Así el concepto de Literatura de los documentos de la Reforma de los 90’ se encuentra enfocado, principalmente, a la creación de hábito y habilidades de lectura, a la capacidad de análisis y al conocimiento de obras y autores “significativos de la historia”. Sergio Mansilla, en su libro *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*, argumenta que en este sentido se trataría de una enseñanza declarativa de la literatura, pues una enseñanza literaria de estas características solo equivaldría a “adquirir información sobre obras, autores, contextos históricos y culturales, movimientos, tendencias, estilos, cánones de época, es decir, acumular información sobre la manera en que ha ocurrido la literatura en determinados momentos de la historia” (23).

Además, este autor señala que existe otro uso que se le da a la literatura en el aula, el cual no es más idóneo ni está menos alejado de sus complejidades semánticas, se refiere a su utilización como variante discursiva, en donde el texto se utiliza para desarrollar competencias comunicativas retóricas ligadas más al uso de la lengua que a la comprensión del fenómeno literario, lo que conduciría, señala, a un proceso de “gramaticalización represiva” (25), cuando la literatura se convierte en monumento lingüístico al servicio de la enseñanza del lenguaje con sentido instrumental.

En definitiva, la forma de abordar la Literatura que manifiestan los documentos de la reforma, está centrada en el enfoque comunicativo y posee un cariz, preponderantemente, instrumentalista, en tanto se la piensa siempre en función de medio para el desarrollo de otras actividades o contenidos. Según estos documentos, la Literatura debe servir para la indagación sobre épocas, autores, contextos históricos y culturales, puesto que permitiría que los estudiantes realicen el anclaje con la historia y la naturaleza humana. No obstante, esta “enseñanza de la Literatura”, señala Teresa Colomer (2010), debe ser reemplazada por una “educación literaria” que enfatice en la adquisición de competencias lectoras específicas y que, por ende, se centre en la lectura misma, lo cual “conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (30). El hincapié de esta autora está puesto en la reformulación de los métodos y la enseñanza, propiamente tal, de la Literatura como práctica de lectura y de escritura activa, lo que precisamente guarda relación con las apreciaciones emanadas de la revisión de los documentos ministeriales de la reforma de los años 90’.

La enseñanza tradicional que fundamenta la educación chilena se centra en el saber histórico y la manipulación lingüística de los textos literarios, si bien la “educación literaria” (Colomer) considera estos conocimientos como relevantes, señala que la importancia fundamental de la literatura, entendida bajo los parámetros de “educación literaria”, reside en el desarrollo de competencias de interpretación, la contribución a la formación de la persona y al conocimiento de los imaginarios antropológicos y culturales de las sociedades, no solo como objeto cultural, sino además como medio para la comprensión y crítica del mundo propio y actual. La formación de la persona y la comprensión del mundo están profundamente ligadas, así la literatura constituye un patrimonio de los debates humanos sobre la interpretación del mundo (de Bronckart, 1997. Citado por la autora). De este modo, el desarrollo de competencias interpretativas de lectura le permite al sujeto que lee entrar en ese debate y, potencialmente, dar paso a la construcción de filosofías personales sobre la sociedad y las sociedades.

No obstante, la reforma de los años 90’ no hace mención específica a cuestiones que tienen relación con la “educación literaria”; la literatura ha sido mermada en la educación tradicional y las reformas siguen manteniéndola bajo los mismos parámetros.

Cristian Cox en “El nuevo currículum del sistema escolar” hace mención a una gran cantidad de avances donde ninguno figura en función directa con las ideas que la autora propone como “educación literaria”, sino más bien modifica “condiciones sistémicas”, cuestiones que tienen que ver con recursos, financiamiento y planificación. Lo más pertinente con los planteamientos de Colomer tiene relación con el rol docente y la enseñanza, aunque dista aún de la educación literaria y del aprendizaje significativo. El Ajuste Curricular en el área de Lenguaje y Comunicación del año 2009

Luego de 10 años de haberse implementado la reforma curricular, y a partir de un diagnóstico detallado de los resultados de su implementación, el Ministerio de Educación realiza en el año 2009 un ajuste al Currículum, cumpliendo con el propósito de realizar una revisión cíclica y permanente de su implementación, publicando el documento Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (2009). El ajuste mantiene las directrices principales de la reforma, vale decir, los propósitos globales en torno a la relación de la educación y el desarrollo de competencias para la vida social de las personas en el mundo globalizado. Los cambios que realiza el ajuste curricular guardan relación, principalmente, con su organización general y conceptual, como la reclasificación de los subsectores de aprendizaje, que pasan a denominarse sectores, propiamente tales, y la inclusión de un sector de Inglés, entre otros. Sus principales objetivos son, por tanto, la simplificación de la comprensión del Currículum; la homologación y precisión de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para todos los niveles educativos, comprendiendo como parte de un mismo proceso la educación básica y media; la incorporación de objetivos fundamentales para el uso de las nuevas tecnologías, además de actualizaciones que tienen que ver con los objetivos, contenidos y perfiles de egreso para las carreras técnico-profesionales.

El subsector de Lengua Castellana y Comunicación pasa, luego del ajuste, a denominarse sector de Lenguaje y Comunicación y define como su objetivo principal el desarrollo de competencias comunicativas bajo un enfoque funcional “que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción” (Mineduc 32) transversal a todos los sectores del currículum. El sector se estructura en tres ejes que atraviesan la educación básica y media y que aúna los componentes anteriores de Lengua, Literatura y Medios: Comunicación oral, que considera la

interacción como la herramienta de socialización por excelencia en la sociedad; Lectura, activa y crítica de distintos tipos de textos; y Escritura, de textos con intención diversa. De este modo, las habilidades que están en juego son escuchar, hablar, leer y escribir, que deben estar presentes en cada clase correspondiente al sector, en tanto son consideradas como habilidades que están involucradas permanentemente con la comunicación y el uso del lenguaje en la realidad. El eje de Lectura y Escritura están atravesados por un componente teórico-práctico que orienta el ajuste, se trata del enfoque integrado de los modelos de aprendizaje de destrezas y holístico, con los cuales se favorecen dos tipos de aprendizaje: el primero corresponde al proceso gradual, paso a paso, de complejidad creciente; el segundo, “apela a la inmersión en situaciones globales contextualizadas y significativas” (Mineduc 32).

El ajuste curricular presenta algunas diferencias respecto al Marco curricular de la reforma en la manera de presentar conceptualmente a la literatura la cual, ha quedado subordinada a los tres ejes mencionados con anterioridad (de igual manera que ocurre con Medios Masivos de Comunicación). En el ajuste curricular, la Literatura aparece definida como “constructo verbal y cultural cargado de sentido” (Mineduc, 43) que debe ser estudiado de manera contextualizada, no permaneciendo reducido “al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos, ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de discurso” (Mineduc, 44). De este modo, la lectura de obras literarias pretende: “estimular en los estudiantes el interés y el gusto por ellas, favoreciendo su formación como lectores activos y críticos, capaces de comprender y proponer sentidos”. De esta acotación se puede interpretar que, en el fondo, la Literatura continúa ejerciendo un rol instrumentalista en la medida que se espera que sirva como herramienta del lenguaje y fomente las habilidades correspondientes a los tres ejes a los que se subordina. En este sentido, la Literatura estaría siendo materia paradójal en la medida que sin despojarse de su utilitarismo funcional pretende experimentarse como obra artística. El ajuste curricular presenta un enfoque marcadamente lingüístico en donde la literatura está al servicio de otras competencias que escapan de lo literario y que tienen que ver más con lo pragmático del lenguaje.

En este ámbito, si efectivamente la literatura debe ser liberada de las funciones a las cuales ha servido, estando el sector de Lenguaje y Comunicación orientado por un enfoque comunicativo funcional, esta debería figurar como disciplina independiente del

sector de Lenguaje o, al menos, el enfoque debería ser ampliado. En esto, implica la necesidad de proponer y legitimar una noción de literatura declarada y explícita -sin acotaciones que hablen más de la mística que rodea al trabajo literario que al trabajo en sí- sobre lo que se busca al enseñar literatura. También, será necesario concebir el estatuto institucional de la literatura y su carácter sociocultural reformulando, en mayor o menor grado, el relato que dota de sentido a la literatura como objeto de enseñanza (el cual en este caso implica concebirla como un medio de expresión que se extiende desde la lengua misma.

A su vez, una de las nuevas acotaciones que ha tenido el concepto de literatura en el Marco curricular luego del ajuste y que merece ser destacada, es contemplar la obra literaria como una obra artística, siendo comparada con la experiencia de la pintura y/o de la obra musical. Esta desinstitucionalización de la lectura literaria –en el sentido que ha permeado su dimensión puramente artística– conjunta del rescate y apreciación de los valores estéticos de la literatura por sobre los funcionales, permiten que el sector se desarrolle en tanto se amplían sus posibilidades didácticas y motivacionales al considerar la obra literaria como “vehículo de recreación [capaz de aportar] una experiencia distinta, significativa (en el plano personal, social y cultural)” (Mineduc, 2009). Esto no quiere decir que se vea a la obra literaria como instrumento de entretenimiento, sino, por lo menos, permite rescatar su dimensión artística y ampliar las posibilidades metodológicas sobre la literatura, al erigir y enriquecer una instancia formativa en que la lectura literaria sea realizada sin el fin de ser corregida.

En cuanto a la selección de las obras se refiere, el ajuste mantiene la postura de que las obras deben ser significativas para los alumnos, en tanto pueda relacionarse con las diversas realidades del mundo escolar y los grupos sociales, cuya decisión final pase por el establecimiento y el aula. No obstante, consideramos que en este sentido el canon literario continúa impreciso lo que, en cierto sentido, constituye una garantía para los docentes pues, finalmente, son ellos, conjunto al establecimiento, quienes decidirán finalmente qué obras serán leídas por los estudiantes. Sergio Mansilla se refiere a este respecto y problematiza la selección de las obras, lo significativas que puedan ser para los estudiantes y/o para tal o cual docente, de ahí la importancia de tal decisión. Por esto, en convergencia con nuestra postura, considera relevante erigir un concepto de literatura que se arraigue, indistintamente de las realidades de aula, disponibilidad

bibliográfica, políticas educativas y, sobre todo, particularidad del docente, a una función transversal de la enseñanza de la literatura: “la literatura ha de concebirse como un sistema textual cuya función es ampliar los horizontes de experiencias y de expectativas a través del lenguaje, tornando más compleja y más fina, más analítica, la relación imaginaria del sujeto con el mundo” (48). El autor señala que ampliar los horizontes de experiencia a través del lenguaje sería el propósito, en definitiva, de la enseñanza de la literatura, por ello, coincidimos en que el establecimiento de un canon literario debería estar enfocado, precisamente, a fomentar este ensanchamiento de los horizontes de experiencia, más allá de las posibles discrepancias que una idea de canon encuentre al enfrentarse con otra. No obstante, si Mansilla considera que el aspecto primordial en la conformación de un canon debe ser el propósito de la enseñanza de la literatura, más allá de las posibilidades contextuales de los ambientes educativos y las preferencias de los diferentes docentes, cabría mencionar que la tarea del estado estaría puesta en dotar a las escuelas de los recursos que la literatura demande.

V. Conclusiones

5.1 Síntesis esencial

En sentido amplio, y a modo de conclusión, es pertinente mencionar que a lo largo de toda esta investigación, el cuestionamiento constante sobre la literatura como objeto de enseñanza se ha hecho urgente y, al contrario de definir una respuesta específica, nos entrega interrogantes sobre las proyecciones realizables en este marco que se ha intentado explicitar. Ya fueron revisadas algunas de las instancias sintomáticas de las ciencias humanas en crisis y del objeto de literatura complejizado en su apertura a las nuevas dimensiones teóricas y analíticas. Los estudios literarios dotaron al estudio de la literatura de una heterogeneidad compleja en detrimento de la conformación, aparente, de un paradigma hegemónico que articulara las nociones y categorías del estudio literario a lo largo del siglo. Esto concuerda con una comprensión más acabada del hecho literario que, al formar parte de un fenómeno cultural inherente a todas las sociedades, es inasible más que en la compleja relación subjetiva, social y cultural desde las que se pueden concebir lo literario.

En este sentido, es necesario resaltar las consideraciones de Robin (1993) respecto a la apertura que el las obra comienza a concebir al no cerrarse en solo una definición, ni en solo un análisis o estudio. Esto, nos permite reflexionar en torno a las decisiones que se toman desde el trabajo disciplinar para constituir conocimientos para enseñar.

Insistiremos, entonces, en el carácter de “herencia” promovido por Mouralis, entendido como la mantención estable de determinado conocimiento (y comportamiento) cultural cuyo influjo ideológico es innegable en tanto que revela la disputa por el poder simbólico. Tiene que existir consenso, entonces, sobre la polémica que suscita esta forma de concebir el objeto, ya que encontramos como principal problema el carácter impositivo de la institución literaria conjunta a sus diferentes instancias de circulación.

No obstante, no seremos ingenuos y aclararemos que el influjo de las instituciones literaria y educativa, sobre una noción nacional o colectiva de la literatura, no es el único, ya que en el plano de los hechos culturales de una sociedad, la literatura es en sí, tanto objetos como representaciones; un complejo de ideas y contradicciones provenientes de fuentes tan diversas como la cultura popular, la televisión y los “programas culturales”, las plataformas audiovisuales -en línea- de difusión de cierta literatura, los distintos campos intelectuales y disciplinares que se encuentran, en mayor o menor grado, con problemas que se imbrican con el hecho literario, etcétera. Diremos entonces que estas visiones y conocimientos coexisten y circulan en una pugna constante, la que solo dilata, y profundiza, el grado de complejidad y urgencia de la literatura como objeto, y en consecuencia, como objeto de enseñanza.

Con base en lo anterior, agregamos también al carácter de herencia que la literatura existe como conocimiento y memoria colectiva (o “tesoro monumental”), en tanto, se transmite (principalmente en la escuela) valiéndose del carácter homogéneo de su sistema, ya que se coordina en torno a la disposición espacial y temporal de la herencia literaria –un ejemplo claro de la manera de actuar de estos condicionantes los encontramos en las reformas curriculares y los criterios con que se construye el corpus de textos y que no responde a un enfoque historiográfico-, en esto influyen las instancias que validan o legitiman la circulación de determinados bienes en el mercado simbólico. La crítica, la acción editorial, la escuela son algunas de las esferas que permiten comprender la naturaleza de lo que se entiende por literatura en un espacio y momento específico, ya que condicionan el conjunto de materiales que, por medio de su

estructuración y reestructuración a lo largo de la historia, permiten inventar una tradición (Hobsbawn, 2002) y configurar una representación de la literatura. En este sentido, apelaremos a la síntesis crítica que realiza Remo Ceserani (97) al evaluar, en torno a su contexto inmediato, la pertinencia de un tipo de enseñanza que trata de abarcar el hecho literario en su dimensión histórica y textual, en desmedro del carácter estético y de la densidad semántica de los textos. Sobre esta menciona que la literatura anclada un relato sobre los intelectuales, los hitos históricos o las ideas de la historia -es decir a la adquisición de un patrimonio cultural y capital simbólico distintivo- termina por reducir a la literatura a un relato ideológico sobre ella, sin embargo, considera que este tipo de enseñanza es positivo en la medida de que evita una “chatura sociológica en la formación política y cultural” de la misma forma en que una educación bien estructurada del imaginario (concordamos con esta sentencia) “sirve para desarrollar capacidades de decodificación crítica, elección consciente y no pasiva, activación de las potencialidades creativas individuales, en quien está destinado a moverse en el gran universo de la comunicación” (97).

En síntesis, el conocimiento en torno a la enseñanza de la literatura se propone como un terreno susceptible de ser problematizado (agregaremos que creativamente problematizado) por la compleja red de pugnas -por el poder simbólico- y nociones que coexisten en un mismo espacio. Tendremos que advertir entonces, que existen distintas imágenes y representaciones de lo que literatura implica para los estudios literarios. Esto nos llevará a asimilar que los estudios literarios no nos pueden otorgar la respuesta exacta, pero sí una reflexión más apropiada en torno a la literatura como objeto de enseñanza. Desde Gerbaudo comprenderemos que enseñar literatura es, en definitiva, enseñar una forma de leer (nutriéndose de las contribuciones de los estudios literarios y de las imposiciones circundantes a partir del Estado -políticas educacionales- y la institución literaria) de manera que la enseñanza de la literatura tendrá implicancias éticas y políticas evidentes. No pretendemos construir una definición estática de la literatura sino que es un intento por comprender cómo y por qué este objeto tiene la apertura que tiene, agregando que este se funda como objeto de investigación específico a partir de campos que experimentan encuentros, desencuentros, préstamos y resistencias de saberes provenientes de diversas disciplinas (crítica literaria, teoría literaria, historia del curriculum, historia de la educación, historia de la literatura, etc.).

5.2 Proyecciones y aportes de la presente investigación

Es posible referirse a la “enseñanza de la literatura” como objeto de investigación, en tanto se sitúa en una zona de borde disciplinar (Dalmaroni y Gerbaudo, 2002), concepto que -según Gerbaudo- da cuenta de “la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio” (Gerbaudo, 2002:171). Al respecto, esta autora denomina zona de borde “a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna, pero recuperando aportes de todas las involucradas, actuando “la transdisciplinariedad [...] toda vez que se entienda por ello la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podrían abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgos de banalizarlos”. (Gerbaudo, 2002:171).

Podremos decir que la particularidad del objeto no proviene de una disciplina que dialoga con otras disciplinas –por ejemplo el conocimiento pedagógico vinculado a la literatura como un diálogo aislado, sino que es un objeto que se construye a partir de la diversidad de disciplinas y necesidades que suscita constantemente el hecho cultural literario. Un enfoque transdisciplinario nos permitiría suscitar muchas más preguntas contextualizadas o abstractas sobre las consideraciones históricas, pedagógicas, ideológicas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, etcétera que de una u otra forma colindan con los alcances de la problematización de la literatura como objeto de enseñanza, y de esta manera perfeccionar, en tanto abiertas a la discusión, tanto los principios y los alcances como las prácticas literarias que se proponen al enseñar literatura.

Finalmente, a partir de esta investigación podemos dar cuenta –en forma exploratoria- de la especificidad de lo literario y, a partir de la problematización de las herramientas de mediación para su enseñanza las que no pueden restringirse a un enfoque comunicativo pragmático proponemos profundizar en las posibilidades que los estudios específicos de la literatura y la cultura brindan para indagar en la interpretación y la

densidad de significados que involucra al sistema literario (institución, participantes, campo).

Bibliografía

- Barthes, Roland; Remo Ceserani; Gerard Genette; Phillip Sollers. *Literatura y educación*. Comp. Gustavo Bombini. Buenos aires: Centro Editor de América Latina, 1992. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Trad. T. Kauf. Barcelona: Anagrama, 1997. Impreso
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Trad. R. Bonfill. Madrid: Taurus, 1997. Impreso
- Colomer, Teresa. La evolución de la educación literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Impreso.
- Cox, Mat. "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos implementación". *Colección de estudios CIEPLAN*. N° 45, 1997: pp. 5-32. Impreso.
- Decreto N° 220. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 18 de Mayo de 1998
- Decreto N° 256. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Agosto de 2009
- Dubois, Jacques. *La institución de la literatura*. Trad. J. Zapata. 1st ed. Medellín: Universidad de Antioquia, 2014: pp. 9-86. Impreso
- Escarpit, Robert. *Sociología de la literatura*. 1st ed. Buenos Aires: Los libros del mirasol, 1997: pp. 11-133. Impreso.
- Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado*. 1st ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006: pp. 23-79. Impreso.
- Gerbaudo, Analía. Literatura y enseñanza en *La investigación literaria. Problemas de una práctica*. Ed. Miguel Dalmaroni. 1st ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009: pp. 165-194. Impreso
- Mansilla, Sergio. *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Editorial Cuarto Propio: Santiago. 2003. Impreso
- Mouralis, Bernard. *Las contraliteraturas*. Trad. E.Montaldo. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1978: pp. 1-19. Impreso
- Robin, Regine: "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura" en *Angenot M. et al Teoría literaria Méjico-España, Siglo XXI*, 1993: pp. 51-56 Impreso.