

La enseñanza de la literatura española en la escuela secundaria argentina actual

✉ GLADYS LIZABE / Universidad Nacional de Cuyo / lizabegladys@gmail.com

Resumen

En la universidad argentina, la Literatura Española (LE) todavía se enseña y se aprende en la carrera del Profesorado de Letras. Pero ¿por cuánto tiempo más? La respuesta llena de incertidumbre a quienes la enseñamos en el aula universitaria y en el nivel terciario y plantea unos interrogantes que esta investigación visibiliza y analiza a la luz de un panorama desolador: los profesores universitarios mayormente ignoramos lo que nuestros alumnos como docentes de secundaria enseñan de LE en sus clases de Lengua y Literatura y nos mantenemos peligrosamente al margen de sus reclamos: la reflexión y la acción pedagógica que respondan a demandas y necesidades de nuevos sujetos y nuevas realidades áulicas. La escasa continuidad de respuestas didácticas y pedagógicas por parte de los que formamos docentes de escuela secundaria atenta contra la sobrevivencia digna de la LE en la escuela argentina actual.

Palabras clave: Literatura Española • profesores universitarios argentinos • apatía pedagógica • reclamos de docentes de la escuela secundaria

Abstract

In Argentina colleges, Spanish Literature (SL) still teaches in the Faculty of Arts. But for how long? The answer is full of uncertainty to those who teach at the University and at the Tertiary level and raises a series of questions that this research analyzes in the light of a bleak picture: University teachers mostly ignore not only what their former students teach in Secondary schools about SL but also their pedagogical claims: the need to know how to teach the SL to their secondary level students. The poor pedagogical response from University teachers menaces the survival of the SL in the current Argentina Secondary school.

Key words: Spanish Literature • argentina university teachers • pedagogical apathy • claims from high school teachers

Para la Doctora Lucy Morchio,
porque enseña a pensar en los estudiantes

Fecha de recepción:

18/11/2014

Fecha de aceptación:

20/12/2014

Enseñar literatura en la actualidad es tarea de titanes, no sólo porque los más diversos y peregrinos factores externos e internos al conocimiento favorecen o atentan contra su enseñanza y construcción de saberes sino porque las mismas actuaciones de los docentes en sus aulas contribuyen al éxito o al fracaso de *su* materia. En el caso particular de los que hemos enseñado Lengua y Literatura en lengua española en escuelas secundarias argentinas durante décadas —las del conductismo o del constructivismo, las de la desmemoria o la memoria, las del miedo o la libertad, las de la ausencia total de tecnología a la omnipresencia de las Tics— y que ahora lo hacemos desde el aula universitaria, no deja de sorprendernos que la realidad ya se ha tornado compleja, sorprendente y cada vez más desafiante para nuestro trabajo de enseñar.

Las problemáticas que impactan en el aula son de muy diverso tenor: desde chicos golpeados a los que descubrimos con marcas de cigarrillos en sus brazos; a los que aparecen en noticieros de la televisión local —en este caso acuchillados porque no quisieron pagar la *blanca* que tenían en consignación—; hasta estudiantes que sorprenden también porque no vinieron el día lunes a hacer una presentación en la clase de Literatura que enseñábamos porque, como me dijo uno de ellos: «¿Qué? ¿Ud. no sabe profe que soy como el Lazarillo? Fuimos a buscar latitas con mi papá a los boliches del Challao y vamos a las 4 ó 5 de la mañana cuando ya se han ido del boliche»; hasta los estudiantes que sufren y/o participan intencional o inconscientemente del *bulling* en las mismas escuelas a las que concurren; o que hasta sorprenden por su entusiasmo cuando les hacen entrevistas a los *trapitos* y comparan sus mundos con los del ya mencionado Lazarillo; o cuando hacen sus videos del Cid en formato de dibujos animados o los buscan en Youtube.¹

Las realidades que atañen a la vida ciudadana, institucional, social, económica, educativa apabullan para bien y para mal, y frente a ese *maremágnum* de situaciones ahí siguen los profesores de la secundaria con sus planificaciones intentando hacer todo lo posible para que los chicos aprendan y puedan cumplir con el Programa, que es *cumplir* con el sistema educativo, con la Institución, con las expectativas de los padres, con las de los Directores de Departamento, con las nuestras, con las de los propios estudiantes.

Frente a esta situación y ya desde mi lugar de profesora titular efectiva de Literatura Española I (Medieval) en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNCuyo, me he puesto a pensar, como lo hago desde hace más de treinta y cinco años, en lo que pasa con la Literatura Española (LE) en el aula secundaria actual, porque en ella veo reflejado mucho de lo que pasa en nuestras propias cátedras universitarias a la hora de enseñarla.² Cada vez que acabo mis clases de LE medieval en la universidad, me pregunto: éstos, mis alumnos, ¿llevarán al aula algo de lo que vemos? ¿Cómo lo harán? O estos contenidos a los que con pasión trato

de construir con ellos con mirada inquisitiva y curiosa, ¿quedarán sólo como contenidos declarativos? ¿Quedarán exclusivamente como parte de su «acervo cultural»? Cada vez que así pienso, les repito el mismo *speech* de hace décadas: «a mí no me sirve de nada que lo que vemos quede en estos cuatro muros de la Facultad», y mi mano derecha gira envolviendo ese *pequeño mundo* que es mi propia clase, «llévenlos al aula, no dejen que muera aquí adentro». Movida, entonces, por estas preocupaciones, emprendí esta investigación para comprobar *qué se enseña* de LE —Medieval, Renacimiento, Siglos de Oro, XIX y XX— en un conjunto de escuelas de nivel secundario de la ciudad de Mendoza, en 2014, y si los estudiantes que cursaron sus LE en FFYL (UNCuyo) sienten que *pueden enseñarla con buenas prácticas docentes*.

Partiendo de lo que la realidad muestra, de los *Diseños Curriculares*, de los cambios que se avecinan en Planes de estudio de las Carreras de Letras, algunas pertenecientes a universidades argentinas integrantes de la ANFHE —Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación—,³ de las acciones que bajo formato de redes, por ejemplo, han armado y arman profesores universitarios para preservar sus espacios curriculares frente al embate de otros viejos o nacientes, de lo que los mismos estudiantes de la LE en su conjunto expresan, mi propósito es visibilizar una realidad con muchas aristas: por un lado, *debatible* en cuanto plantea el estado actual de la enseñanza y el aprendizaje de la LE en la escolaridad secundaria argentina y lo que los profesores universitarios hacemos para que nuestros alumnos, futuros docentes de dicho nivel, las *den*; por otro, *polémica* en cuanto muestra los efectos de una concepción del *hecho educativo* y de Literatura que cada uno de nosotros y nuestras instituciones poseen, con sus fortalezas, debilidades y oportunidades para con nuestros espacios curriculares y sobre todo, para con nuestros estudiantes universitarios; *alentadora* en cuanto evidencia la presencia de la LE en la escuela secundaria frente a la ausencia o escasa presencia de otras literaturas extranjeras, o por el contrario, frente a otros espacios curriculares cuyo embate arrecia y evidencia, como diría don Juan Manuel, *el tiempo que es turbio* para la LE.

El itinerario propuesto implica visitar diseños curriculares nacionales, provinciales y de la UNCuyo en el área de Lengua y Literatura para la escuela secundaria, y conocer lo que piensan los docentes de dichos espacios curriculares frente a la enseñanza de la LE en los cursos secundarios a su cargo. El punto de partida es, por tanto, reflexionar sobre *qué se enseña* de la LE en la Argentina del siglo XXI, partiendo de la realidad acotada de la provincia de Mendoza de la segunda década del nuevo siglo.

Creo que pensar en la escuela secundaria y en lo que los docentes y alumnos construyen en el espacio del aula de Literatura en ese nivel, es reflexionar irreversible e inexorablemente en el aula universitaria en la que convivimos fundamentalmente los profesores universitarios con nuestros alumnos, futuros docentes que allí *se forman*; y ello es así porque como Analía Gerbaudo afirma acertadamente: «cualquier investigación que intente cartografiar lo que acontece en los

niveles primario y secundario terminará interrogando lo que sucede en el nivel superior, en el espacio de formación de formadores, es decir, en el lugar donde en gran medida se modelan las prácticas por venir» (2013a:3).

También Dalmaroni se ha referido a esta situación y concuerdo ampliamente con él cuando asevera:

Cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas secundarias, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre los que tenemos demasiado poco para decir. Esas comunidades de lectores — el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula— están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacer demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad, cuando redactamos proyectos de investigación, o cuando pensamos en el estatuto de la literatura como práctica o como acontecimiento desubjetivador. (3)

Es de esperar que los resultados obtenidos en la presente investigación ayuden y conduzcan a que como formadores de formadores generemos y fortalezcamos acciones y políticas conjuntas que aseguren la pervivencia y consolidación de la LE en el sistema educativo argentino, no sólo y exclusivamente en el circuito reducido de los estudios superiores y en el de la investigación teórica y disciplinar ya prestigiosamente establecida, sino en el ámbito de la escuela secundaria, tierra fértil o infértil de lectores y receptores que la mantendrá viva y dinámica o la condenará al ostracismo y al olvido, y en la que los profesores universitarios tenemos nuestra parte de acción u omisión. Por último, es mi deseo que los profesores que enseñamos LE en las universidades argentinas reflexionemos y tomemos cartas en el asunto ya que tenemos parte y arte en la formación de profesores.

1. Un poco de historia: para entender mejor la relación entre la Literatura y su enseñanza

Antes de dar paso al análisis e interpretación de los documentos y datos relevantes, me gustaría recuperar de forma breve y acotada la historia que une y desune a la Literatura y su enseñanza en el Nivel superior considerando las esclarecedoras páginas de Germán Prósperi, cuya tesis de Maestría versa sobre la *Enseñanza de la literatura en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*.⁴ Con claridad, solvencia y rigor, Prósperi dibuja un panorama de lo que fueron los últimos años de la década de los años 60 cuando en un encuentro realizado en 1969 con distinguidas personalidades literarias «se reconoció el estatuto marginal que la reflexión sobre la enseñanza de la literatura tenía en el marco de los estudios literarios y se discutió sobre los riesgos de caer en la ilusión cientifi-

cista al creer que los problemas didácticos se resuelven con la aplicación mecánica de las investigaciones teóricas» (20).

El panorama que Prósperi traza deja en claro que en la década de los 80 existió una *operación del olvido* y una idea de que la enseñanza de la literatura era un *objeto dado por supuesto*. Ello significa que mientras la misma Literatura se fue consolidando como objeto epistemológico, la dimensión didáctica quedó fuera de los debates (15).⁵ Durante la época de la dictadura —explica Prósperi— la situación empeoró ya que la literatura en sí misma, su enseñanza y los mismos docentes fueron censurados, y fue la década de los 80 la que evidenció una preocupación por abordar la conflictiva relación entre literatura y enseñanza al menos en Argentina (22–23). Intentos plausibles de sacudirse «la brea del taco» lo representaron posteriormente diversas publicaciones —sobre todo *Literatura y Educación* de Gustavo Bombini (1992) y el volumen colectivo *La enseñanza de la literatura como problema* (Retamoso)—, estudios de posgrado que «ponían el *dedo en la llaga*» y proponían y analizaban como objeto de estudio la enseñanza de la literatura, y hasta las preocupaciones de los fundadores de la Asociación Argentina de Hispanistas que ya en 1986 se preocuparon de lo que se enseñaba e investigaba de LE en la escuela secundaria y en la universidad argentinas (Prósperi:54–59).⁶ Y si la literatura y su enseñanza se constituyeron en problemática a abordar, los *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* de la década de los 90 comprimieron a ambos en un discurso reducido; Analía Gerbaudo es taxativa con respecto al efecto que los *CBC* tuvieron en la literatura y su enseñanza que quedaron reducidas:

dentro del seno de la cultura... al lugar de la diversión y del entretenimiento. No del «juego» en el sentido cortazariano (1969) o derrideano (1972) del término. La literatura no se piensa sino como un «juego-juguetería», como un objeto que puede ser sustituido sin pérdida por las letras de cumbia o las de rock o las recetas de cocina. «En el mismo lodo, todos manoseaos», todos «revolcaos». Cambalache que, en la cercanía o en la confusión, eclipsa y hace olvidar lo que la literatura, lo que la escritura (Derrida, 1972), lo que el arte, *pueden*. (2008:75–76, nota 16)

En ese fin del siglo xx, Prósperi también trae a colación principios e ideas relacionados con el canon, la subjetividad, el placer y el aspecto cognitivo implícitos en el acto de leer y acude a nuevos enfoques de lo que es enseñar —*buenas y malas prácticas, una nueva agenda para la enseñanza*—, en este caso aplicados a la Literatura. Su mirada polifónica identifica y explica diversos factores que he querido visibilizar porque han impactado en la formación de muchos de los que estamos en las aulas universitarias y que, consciente o inconscientemente, construimos determinados *perfiles de profesores* con nuestros modelos de prácticas docentes.

2. Fuentes de la investigación

Para la presente investigación, se relevaron datos procedentes de las siguientes fuentes:

- Encuestas
- Entrevistas

- Análisis de:

- los *NAP*
- *Diseño curricular preliminar. Ciclo Básico Educación Secundaria (elaboración de la Comisión Curricular Mixta de Educación Secundaria de la DGE y SUTE Mza)*
- *Diseño Curricular de Educación secundaria de los Colegios de la UNCuyo*

Las encuestas y entrevistas —que analizaremos en otra ocasión— se interpretaron cuanti y cualitativamente, como veremos más tarde. Hemos consultado tres documentos oficiales que guían la elaboración de programas para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina: 1) los *NAP* —Núcleos de Aprendizaje Prioritarios o *saberes centrales* procedentes de acuerdos nacionales con las jurisdicciones provinciales, octubre 2011—; 2) el *Diseño curricular preliminar. Ciclo básico. Educación secundaria* elaborado por la Comisión Curricular Mixta de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas (*DGE*) —equivalente al Ministerio de Educación de otras provincias argentinas— conjuntamente con el SUTE (Sindicato Único de Trabajadores del Estado) de la Provincia de Mendoza (2014); y 3) el *Diseño curricular de Educación secundaria* para los colegios dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, 2013. A nivel institucional, dos fuentes valiosas y reveladores de la *situación real* de la enseñanza de la LE en la escuela secundaria son los *Libros de temas* de nueve cursos de un colegio secundario dependiente de la UNCuyo cuya Literatura IV da cabida a la LE.

Los documentos consultados importan por varias razones:

- A) Son los lineamientos *teóricos* esenciales que guían la labor docente de los profesores, otrora alumnos que han cursado y aprobado las LE en la UNCuyo;
- B) Son la realización concreta de lo que *Nación dice* y las tensiones que cada jurisdicción, institución y profesor enfrentan a la hora de interpretar, re-crear y aplicar dichos lineamientos en el aula de Literatura;
- C) Representan un espejo cuya mirada devuelve los saberes, habilidades y estrategias *oficiales* y *acreditables* que los docentes de Lengua y Literatura miran para construir el propio itinerario de enseñanza y el del aprendizaje de sus estudiantes;
- D) Ofrecen una radiografía íntima de la presencia de la LE en la escuela secundaria según los documentos oficiales nacionales y provinciales, en sus contenidos disciplinares y en cómo enseñarla;
- E) Muestran que la materia *Lengua* cobija no sólo los contenidos disciplinares del sistema lingüístico español y su reflexión sino también clases de textos en su comprensión escrita, menos en producción oral y escrita y aún menos en su comprensión auditiva y también incluye la Literatura no sólo española sino alemana, francesa, greco-latina, italiana; es decir, todo aquello que el currículum integra en lo que considera es *Literatura*. Menuda tarea, por cierto, para los docentes de secundaria y sus estudiantes.

3. Encuestas

Se realizaron encuestas a ocho profesores —siete pertenecientes al género femenino y uno al masculino— ya graduados de FFyL, UNCuyo, y a siete alumnos

avanzados que adeudan entre 3 y 5 materias y que hace más de tres años enseñan Literatura en la escuela secundaria mendocina —seis de género femenino y uno masculino—. Esta diversidad permite la percepción de un universo genéricamente amplio.

Las características principales de la encuesta son las siguientes:

1) Son anónimas y voluntarias, aunque todos los encuestados colocaron sus datos personales.

2) Presentan un guión establecido en el que se explica el *motivo* de la encuesta: *conocer qué contenidos de literatura española se enseñan en la escuela secundaria actual*, y se solicita responder a unas preguntas que abarcan desde la propia experiencia del encuestado como estudiante universitario de LE hasta las deudas que el ex alumno siente tenemos los profesores que lo formamos en dicho espacio curricular en la universidad.

Las respuestas se han interpretado cuanti y cualitativamente y permiten conocer las propias voces de los docentes secundarios y otrora estudiantes acerca de lo que fue y es aprender LE en una universidad nacional argentina a principios del siglo XXI y de lo que es enseñarla en la complejidad de la escuela secundaria actual.

3) Brindan respuestas de carácter individual que, como ya dijimos, parten de las propias vivencias y experiencias de los docentes como estudiantes universitarios y remiten a los desempeños profesionales reales en los que los contenidos de LE y diversas modalidades de enseñanza se concretizan o no en el aula de Literatura.

4) Están dirigidas a destinatarios docentes o en curso de serlo, egresados de una universidad nacional del centro oeste argentino, que cursaron en diversas modalidades la LE: desde la obligatoriedad de tres LE hasta los que, debido a los Nuevos Planes, deben optar entre dos Literaturas españolas y otra europea. Otra variable es que algunos estudiantes cursan de forma aleatoria la LE: pueden cursar la II (Renacimiento y Barroco), luego la III (Moderna y Contemporánea) y por voluntad propia hacer la I (Medieval) en último lugar. Estas variables permiten reconocer fortalezas y debilidades de la obligatoriedad de su cursado y cómo los cambios curriculares afectan la formación de nuestros alumnos universitarios y los contenidos y formatos didácticos y pedagógicos que luego llevarán u omitirán en el aula.

5) Están dirigidas también a docentes de Lengua y Literatura que llevan enseñando entre 2 a 35 años, y que: a) enseñan Literatura en 4º año de escuelas secundarias de Mendoza de distinto tipo: para jóvenes de entre 13 y 18 años, con cursado matinal o turno tarde; o en los *CENS* —*Centro de Educación de Nivel Secundario*— para personas mayores que quieren iniciar o retomar sus estudios secundarios y poseen más de 18 años, con cursado en general vespertino, y b) poseen una carga horaria de 6 horas semanales para la enseñanza de la denominada *Literatura IV* o *Universal* en la que se inserta la LE.

Las encuestas solicitaban la siguiente información:

A) Datos personales (Optativo)

B) Datos obligatorios

- Cursado y aprobación de LE (I, II, III) y razones del cursado (obligatoriedad, optativa, intereses, otros)
- Cursos de literatura que ha enseñado o enseña (1°-8°, 2°-9°, 3°, 4°)
- Presencia-ausencia de autores, obras, temas de LE en los *NAP* y documentos curriculares
- Autores, obras, temas de LE que enseña en sus cursos
- Criterios de selección de esos contenidos
- Acompañamiento recibido desde cátedras de LE para enseñar sus contenidos

c) Dato optativo: Otro/s comentario/s sobre la presencia/ausencia de LE en el aula secundaria actual.

A través de la encuesta, me interesaba que los destinatarios realizaran un recorrido personal para *verse* como estudiantes de la LE, en un proceso de autoreflexión guiada, para que en una segunda instancia *se reconocieran dando clase* con los contenidos de LE aprendidos en su paso por las cátedras elegidas y con unas prácticas docentes particulares. Por otra parte, me interesaba dar la voz a los colegas que viven a diario en sus aulas de Lengua y Literatura, para dar cuenta de lo que efectivamente se enseña de LE en la escuela secundaria. Con frecuencia he comprobado y compruebo que los profesores universitarios ignoramos o estamos muy lejos de lo que es la vida *actual y real* de la escuela secundaria, sea desde los documentos curriculares que pautan la enseñanza de nuestros espacios curriculares para dicho nivel hasta cómo las netbooks provistas por el gobierno nacional han cambiado las formas tradicionales de enseñar, aprender y evaluar. Miguel Dalmaroni ha dicho:

los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria: el modelo —más o menos advertido— *somos nosotros mismos, críticos profesionales de literatura y profesores de adultos que eligen estudiar literatura en las universidades.* (4) (Mi subrayado)

Ahora bien, luego de los datos personales optativos, sigue la sección de datos obligatorios, entre los que figuraban las LE cursadas y aprobadas y la mención de alguna/s razón/es que a los encuestados los llevaron a elegir esas literaturas. Se plantearon unas categorías hipotéticas tales como la obligatoriedad, la modalidad optativa frente a otras literaturas europeas —alemana, francesa, italiana, en lengua inglesa— y los intereses detrás de esas elecciones. Este tipo de categoría ha permitido recabar información pormenorizada y personalizada sobre un tema específico —en el presente caso, las razones del cursado de la LE en la universidad— así como el valor atribuido a ella por los encuestados. El porcentaje es el siguiente:

- Literatura Española I: 40 %
- Literatura Española II: 36 %
- Literatura Española III: 24 %

Como se observa, la LE I (Medieval) posee el mayor porcentaje entre los estudiantes futuros profesores, seguida por la LE II y luego la III. La diferencia de porcentajes entre ellas es que para los encuestados la Medieval es, en primer lugar, la literatura fundante de nuestra tradición cultural, eslabón fundamental para comprender la lengua y la literatura clásica y moderna, el referente básico de las primeras expresiones literarias conservadas en lengua poética que permite comprender la evolución hasta nuestros días. En segundo lugar, sus obras poseen valor estético y didáctico —«alimentan el goce y el placer por una literatura didáctica», diría uno de los casos testigo— y en tercer lugar, evidencia la valía perdurable de sus mensajes universales —«fuente de valores universales y de sus creencias, tradiciones, clases sociales, momentos políticos», diría otro.

Podría plantearse la hipótesis que su conocimiento y valoración son esenciales para la formación integral de un Profesor y/o Licenciado en Letras, y se valora en cuanto propone un recorrido por la memoria canónica de nuestra tradición literaria y cultural para reflexionar sobre la génesis y la evolución de distintas modalidades discursivas, sus autores y sus textos —«por las lecturas, la que más gustó; me encantaron en Medieval el *Libro de buen amor*, *La Celestina*, *El Mio Cid* y su heroica forma de enfrentar el mundo, el *Libro de los consejos del conde Lucanor* está entre mis favoritos; me parecía interesante la visión medieval del mundo y quería ver como esa visión del mundo se reflejaba en las producciones literarias posteriores»—. Por otra parte, es de destacar que la LE I (Medieval) se prioriza en cuanto el *lenguaje de Castiella* resulta un bien cultural y social trascendente y perdurable que sella unas raíces y una cultura en común —«instrumento de comunicación expresiva y de afirmación de una identidad común que se proyecta hasta el presente».

De las encuestas, también se desprende una mirada negativa de *lo Medieval* en cuanto responde a un tramo de tiempo y espacio históricos ubicados entre la gloria de la tradición precedente y el renacer del Siglo de Oro; una de las encuestadas optó por cursarla en cuanto supo que ese año «el programa se centraba en la lírica y narrativa: averigüé antes de cursar y me explicaron que se consideraba a la Literatura Española de los siglos xv y xvi como el “Siglo de Oro”. Me interesó y atrajo bastante, por eso la cursé».

Esta percepción peyorativa está instalada en buena parte del imaginario juvenil y adulto actual y es de larga data. En su famoso *Manual*, Francisco López Estrada ha rastreado la génesis y consolidación del desprestigio de la Edad Media y de su literatura, y recuerda: 1º) a Boecio, quien hablaba de la *barbarie* de los invasores frente a la época áurea que lo precedía, y 2º) a Alfonso García Matamoros (1490–1550), quien en su *Pro Adseveranda hispanorum eruditione* comenta el «destino histórico de los españoles» y habla de «la inmensa noche de la barbarie» que trajeron los germanos, que se acentuó con la «calamidad de la llegada de los sarracenos que hicieron huir la nobleza goda» (85 y ss.). Los renacentistas sentían —siguiendo a López Estrada—, que pertenecían a una época nueva, pujante, creadora en artes y abundantes en hombres de gobierno, milicia y letras. Y que

de Boecio a Garcilaso de la Vega existía un «período bárbaro y oscuro». La imagen negativa de la época medieval y su literatura en lengua vernácula implica ver dicho período y sus producciones culturales, como demuestra el caso aludido, como partes o elementos constitutivos de una transición entre las glorias grecolatinas y sus herederos naturales, hijos del Renacimiento y del Siglo de Oro.

De la LE II, se valora su aporte a partir de *El Quijote* en cuanto llave de acceso para formar el canon de lectura personal, factor liberador de un sujeto abierto a los estatutos propios de los mundos de ficción, y estímulo para la reflexión de los grandes temas humanos —«elegí LE II porque dentro de las literaturas optativas y obligatorias, tenía pendiente la lectura placentera y comprometida de *El Quijote de la Mancha*, novela hermosa, que con sus dos partes, supo abrir mi mente y me hizo interpretar y revalorar el mundo que nos rodea, advirtiendo que el hombre desde toda la historia, vivió siempre preocupado por los mismos temas: el amor, la muerte, la fugacidad de la vida, la locura, la honra, la patria, etcétera».

De la LE III, se señala su cursado por la obligatoriedad que esta poseía, lo que permitía el trabajo *en diálogo polifónico* con las otras LE —«El Quijote me volvió loca, y en Española III hice un trabajo muy bueno de comparación entre la estructura del Quijote y *La Desheredada*, de Galdós. Galdós está entre mis favoritos, aunque Lorca me robó el corazón e hice un análisis exhaustivo del llanto por Ignacio Sánchez Mejía»—. En este sentido, la metodología comparativa basada en la tematología utilizada en LE III resulta de gran valor ya que la encuestada lo utilizaba en la década de los 80 cuando la siempre recordada Emilia de Zuleta estaba a cargo de la cátedra de LE III y en la actualidad se implementa en el *Diseño curricular* de los colegios secundarios de la UNCuyo y se pone en práctica, como lo demuestran los Libros de temas, en al menos un colegio secundario de la Universidad.

Al respecto, los encuestados mayores, aquellos para quienes las tres LE venían en bloque en cuanto eran obligatorias, señalan el valor de haberlas cursado a todas. Ellos afirman que en su conjunto dichas literaturas favorecen una mirada holística, organizada e integral de los procesos literarios que se generan, evolucionan, se consolidan y/o abortan en lengua castellana como vehículo de prestigio frente al latín —en caso de la Medieval—, en un extenso período histórico, con auditorios y mecenazgos con propósitos determinados que enmarcan la llamada LE. Las afirmaciones de los mismos docentes son rotundas: «no elegí, por suerte eran todas obligatorias».

4. Transferencia de una matriz de aprendizaje universitaria al aula secundaria: el criterio cronológico, base para la enseñanza de la LE

La defensa del criterio cronológico para aprender LE en la universidad es aplicado también por los docentes en sus aulas del secundario: «el desarrollo histórico completo de la LE en forma cronológica les permite a los estudiantes integrar saberes de otras materias (historia, lenguajes expresivos, historia del arte, historia de la filosofía) y también con otras literaturas. Aporta sustancialmente a la comprensión de la identidad cultural argentina», dice uno de los encuestados. Desde

esta mirada, los docentes trasladan sus matrices de aprendizaje a la clase de LE y defienden el criterio temporal en cuanto éste organiza unos saberes disciplinares según la evolución literaria, cuya ordenación de la serie *por a, b, c* facilita la comprensión, el contraste y la sistematización de elementos de una cultura en común que es una —por lo cual refuerza una nacionalidad—, pero que es también diversa en cuanto enseña la alteridad y las diferencias generadas entre sujetos y culturas, costumbres, supuestos y valores a través del decurso temporal (Culler:148).

Junto con esta estima de la LE como zona de contactos, de interdisciplinariedad y de eslabón con otras tradiciones culturales y literarias, en la que el factor de la organización cronológica es determinante para su aprendizaje significativo, también es vital la libertad autoatribuida y transgresora de los docentes que aplican criterios cronológicos para enseñarla aunque se opongan a las prescripciones curriculares de los NAP. Éstos aclaran:

Si bien no se ha dado prioridad al conocimiento de los contextos de producción de las obras (por ejemplo, historia de los géneros y autores), se recomienda —en función de las obras leídas— hacer referencia a estos aspectos que enriquecen la interpretación de los textos y la competencia cultural de los alumnos. (9)

Frente a un concepto oficial de literatura como construcción de subjetividades sobre todo desde el lector, la respuesta práctica de los docentes es anclar y enriquecer la realidad lectora y la del autor, en una suerte de *pacto de acción estratégico* que vincula inevitable y contextualmente lo que el autor *dice* y los lectores *interpretan*. Este criterio es defendido en función de necesidades y preferencias expresadas de los estudiantes secundarios: «enseñamos en forma cronológica a veces “transgrediendo descriptores”. Lo curioso es que son los mismos alumnos los que piden aprender literatura por movimientos, y no por otros criterios como la intertextualidad, temas, o géneros» (mi subrayado).

Al respecto, lo que quieren decir los encuestados está definido en el concepto de *aula de literatura* que Analía Gerbaudo explica de la siguiente forma:

construcciones que comprenden no sólo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los *corpus* (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los «envíos» (es decir, las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la «enseñanza oficial» [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales), el diseño de evaluaciones, la «configuración didáctica» (Litwin, 1996) de las clases. Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección de los contenidos pautados por los Ministerios (nacionales y jurisdiccionales), un ajuste tanto de los textos adecuados a sus posibilidades de lectura como de las categorías y actividades. (2013b:3)

Ahora bien, la enseñanza cronológica de la LE es un punto álgido que contrapone lo que el control institucional establece —parafraseando a Frank Kermode cuando habla del control institucional de la interpretación (91)— con lo que efectivamente hacen los docentes de secundaria en la realidad del aula. Los propios documentos curriculares casi enmudecen frente a la periodicidad y al conocimiento enciclopédico. El *Diseño curricular preliminar* para el ciclo básico del Área curricular Lengua, de la educación secundaria de Mendoza (enero 2014) establece para el Eje Literatura unos saberes —no se habla de contenidos— para 1º y 2º año que incluyen:

- Escuchar y leer textos literarios regionales, nacionales, universales en diferentes soportes (papel, digital). Sus correspondientes saberes son:
 - Incorporación y sistematización paulatina de los procedimientos del discurso literario y de las reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, definir sus preferencias, confrontar con otros su opinión, recomendar, armar y continuar un itinerario personal de lectura.
 - Establecimiento de relaciones y contrastación entre los textos literarios y otras producciones artísticas (música, pintura, cine), digitales (hipertexto y multimedia) y audiovisuales (televisión, radio).
- Producir textos de invención. Sus saberes son:
 - Elaboración, profundización y sistematización de textos de invención que pongan en juego convenciones propias de los géneros literarios de las obras leídas para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

Si me he demorado en explicitar los saberes que los estudiantes de secundaria deberán construir según el *Diseño curricular* es porque esta es la realidad con la que se encuentran nuestros docentes y ex-estudiantes a la hora de planificar y enseñar sus clases de Literatura en general y las de LE en particular, en tanto la literatura debe relacionarse —como lo establece el *Diseño* mencionado— con:

- Otras prácticas estéticas y culturales (cine, música, artes visuales, danza, etc.).
- Otros objetos de las culturas juveniles (rock, pop, punk, heavy. Hip hop, tecno, cumbia villera), de la experiencia visual (historietas, fanzines, videoclips), de las estéticas personales (indumentaria, tatuajes), de la cultura digital (e-book, redes sociales, lectura hipermedial, etc.).

Y en este punto me pregunto, ¿*Qué se hizo* la LE que ya no existe como espacio previsto con una identidad propia, que está incluida en la *literatura universal* en los documentos oficiales, que lucha por sobrevivir gracias —o no— a nuestros docentes ex alumnos universitarios que la traen a la realidad del aula?; y *qué se hicieron* aquellos objetivos de mi propio programa de *Literatura Española 1 (Medieval)* que pretende cada año:

Literatura Española 1 (Medieval), FFyL, UNCuyo. 2013.

Objetivos

Que los estudiantes:

- Reflexionen y se afiancen en el conocimiento, comprensión y valoración de autores, textos, temas y problemas significativos de la Literatura Española 1, que enmarcan y enriquecen el presente, en función del desarrollo humano y profesional integral de futuros Profesores y/o Licenciados en Letras.
- Establezcan constantes y variables (tradición y originalidad) que definen y caracterizan hechos literarios de la Edad Media.
- Amplíen la capacidad de reflexión y sensibilidad ante la Literatura Española Medieval incluida la referida al universo femenino.

El presente programa idealiza establecer *constantes y variables (tradición y originalidad)* que definen y caracterizan los hechos literarios de la Edad Media, y también *idealiza* ampliar la capacidad de reflexión y sensibilidad ante la literatura medieval, incluida la referida al universo femenino.

Así, me pregunto a qué distancia me encuentro y nos encontramos desde el aula universitaria de nuestros estudiantes y de los actuales docentes, de quienes esperamos enseñen una LE que se enfrenta desde lo que la Nación, provincia o los diseños curriculares de la UNCuyo dicen con unos *saberes disciplinares inclusivos* tan generales, carentes algunos de valor literario y nebulosos que —al decir de una entrevistada— ubican *a la Universidad... arriba y a la escuela acá*.

Ahora bien, otra de las preguntas de la encuesta gira en torno a la presencia de la LE en los cursos que los encuestados han tenido o tienen a su cargo en la escuela secundaria. El análisis de los resultados es el siguiente:

- 1° – 8°: 18 %
- 2° – 9°: 23 %
- 3°: 27 %
- 4°: 27 %
- Otros: 5 %

Como se comprueba, la LE está presente en porcentajes iguales en 3° y 4° año (27 % del total de horas de Literatura, 6 ó 7 semanales según el diseño curricular) y disminuye paulatinamente en 2° y 1° año (23 y 18 %).

5. Relevancia de la enseñanza de la LE en los cursos del docente

Una de las principales preguntas de la encuesta era: ¿qué lugar ocupa la enseñanza y el aprendizaje de la LE *en sus cursos*? Las respuestas permiten observar:

- Importante: 83 %
- Escaso: 0 %
- Pobre: 17 %
- Pobrísimo: 0 %

Esta respuesta fue una de las de mayor aliciente para quienes nos dedicamos al hispanismo en el ámbito universitario: el 83 % de los encuestados respondió *importante* en un rango de *pobrísimo, pobre, escaso, importante*.

Las razones se relacionan con el placer estético que la lectura de obras de LE generan en los lectores —«a los chicos les gusta mucho leer las leyendas y rimas de Bécquer, las obras de Casona y Lorca, las disfrutan»—. Otras razones vinculan la LE con la *cuna de nuestra lengua* y con una función identitaria y eslabonadora con la Literatura Argentina e Hispanoamericana, que «han recibido la influencia de autores españoles y es una forma de permitir que los alumnos puedan relacionar una y otra Literatura, ver las influencias de una sobre la otra, o razones lingüísticas, de identidad y primacía cultural heredada». Además, el conocimiento de la LE asegura la comprensión del propio espacio vital —«me parece fundamental que los alumnos conozcan la literatura española para comprender el contexto social, histórico, cultural y lingüístico en el que vive».

Es de notar, entonces, el valor que los mismos docentes le otorgan a la LE en la tarea del aula que, en definitiva, significa la trascendencia de un capital y un bien cultural individual y colectivo que merece ser enseñado y aprendido en un tramo de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, existe un 17 % que otorga un lugar *pobre* a la enseñanza de la LE en sus aulas y reconoce un espacio de lucha por la sobrevivencia entre contenidos *anquilosados y fosilizados* y en algún momento *imperialistas* que se le achacan a la LE frente a una *cercana noción de americanismo* que la enfrenta con la Literatura Latinoamericana.

6. ¿Qué se enseña de LE en las escuelas de la Provincia de Mendoza, dependientes de la DGE (Dirección General de Escuelas)?

Los profesores de escuelas provinciales en Mendoza se rigen por el ya mencionado *Diseño Curricular preliminar*. Las obras de LE que abordan son:

- *Don Quijote de La Mancha*: 20 %
- *Poema de Mio Cid*: 19 %
- *El Conde Lucanor*: 10 %
- *Lazarillo de Tormes*: 7 %
- *La casa de Bernarda Alba*: 7 %
- *La Celestina*: 5 %
- *La dama del alba*: 5 %
- *La familia de Pascual Duarte*: 5 %
- *Leyenda del rey Arturo*: 5 %
- *Los árboles mueren de pie*: 5 %
- *Prohibido suicidarse en primavera*: 5 %
- *Romancero Gitano*: 5 %
- Obras de Gonzalo de Berceo: 2 %

Las estrellas, sin duda, son Cervantes y *El Quijote* con el 20 %, y el *Poema de Mio Cid* con el 19 %, 24 % si se une con la variable *héroes medievales*. Del primero se valora que el caballero andante es todavía símbolo de un ideal caballeresco y de un loco que cambia su identidad para compensar determinadas carencias. Del segundo se rescata su relación con el mito del héroe, la caballería, el mítico

rey Arturo y los juglares, y porque ofrece al docente la posibilidad de un trabajo intertextual de autores modernos sobre el tema. Federico García Lorca ocupa el tercer lugar con su *Romancero Gitano* y *La casa de Bernarda Alba*. *La Celestina* con el 5 % y Berceo con el 2 % representan un 7 % más para el mundo medieval; y el *Lazarillo de Tormes* sale igualado. Esta selección de autores y obras de LE demuestran que:

A) Los docentes comparten un *canon pedagógico y selectivo* en cuanto *lista de autores y textos* de LE que, por un lado, aparecen en las antologías, manuales de Literatura y en programas escolares de nivel secundario y que, por otro, son enseñados en escuelas y universidades (Harris:42-43). El manual de *Literatura V* de Editorial Santillana (2011), cuyo título es: «Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo», coordinado por Graciela Pérez de Lois, por ejemplo, aborda *El Lazarillo de Tormes*, *El Quijote*, *Las novelas de Torquemada* de Benito Pérez Galdós, *El abanico* de Emilia Pardo Bazán y las leyendas de Bécquer. Los Programas de LE II y III de la UNCuyo abordan, en su mayoría, los escritores y/o textos nombrados. Por ello, es interesante recordar las palabras de Beatriz Sarlo que, aunque resulten urticantes para algunos, afirma: «Yo creo que aquellos que están incluidos en una institución universal como es la escuela, tienen un derecho al acceso a la tradición, a las herencias históricas, que no puede ser obturado, negado o debilitado por modas pedagógicas» (Bombini 2000:33).

B) Dichos docentes de la secundaria provincial integran una *comunidad interpretativa* en la que no sólo existe el *canon personal* en cuanto un valor o estima individual sobre esos autores y obras sino también el *canon oficial*, que refleja los valores compartidos social y culturalmente por estos profesores como comunidad socioretórica. Los autores y textos nombrados precedentemente no problematizan el discurso literario en torno a asuntos sociales, políticos o sexuales; el mismo título del *Manual* de Pérez de Lois recuerda el principio de agrupación que, como si fuera un Florilegio medieval, anuncia el criterio de selección por núcleos temáticos: *cosmovisión, realismo, ciencia ficción*.

C) Por otra parte, las encuestas evidencian que existe un *canon diacrónico* que recupera el canon oficial mayormente aprendido en la Universidad por estos docentes quienes conocen y valoran autores y obras —las listas— aprendidas durante su formación y que, por gusto e intereses, las aceptan y perpetúan en el aula del nivel secundario. En esta selección heredada, entra en juego no solamente la lectura e interpretación que los mismos docentes hacen de las listas de LE sino de otras (Sullà:33), la hegemonía académica de unos inventarios de autores y textos que rivalizan con otros de *cánones del día* que circulan fuera de la Academia y que presionan por entrar y mantenerse en aquél. Así se entiende, en cierta forma, el planteo de la intertextualidad en el que insisten los documentos *oficiales* para abordar la literatura en general y la universal en la que se inscribe la española: dar lugar a otras voces para que la literatura deje de ser *la de siempre*, *la tradicional* —sinónimo de monolítica— e incluya en el centro el *hecho literario* contemporáneo o reciente que, en toda su complejidad, se mantenía en la periferia. Sin duda,

en el tema del canon resulta evidente el peso político de la universidad formadora y del perfil de egresado que propone. Al respecto, Prósperi cita unas palabras de Paola Piacenza de 2001, quien ofrece «una conclusión reveladora cuando declara que el canon escolar está condicionado no sólo por los discursos de legitimación emergentes de la constitución del canon crítico y accesible sino por los discursos de la institución escolar» (32). Poco más adelante, el mismo Prósperi avanza en esta línea al hablar de razones de un silenciamiento demandado desde una determinada posición en el campo (literario y didáctico) que cobra especial interés cuando lo pensamos en relación con «la universidad que legitima las mismas [refiriéndose a políticas del sentido], hace circular otras y tensiona sus intervenciones desde una lógica de producción del conocimiento según tradiciones históricamente aceptadas» (33). En pocas palabras, somos lo que leemos desde el canon formal y autorizado y lo que no leemos desde allí, desde sus ausencias y presencias. En la esfera del secundario, son también pertinentes las palabras de María Dolores Duarte quien plantea las discusiones del canon escolar en cuanto:

intentan favorecer la discusión sobre itinerarios de lecturas posibles, caminos conducentes a recuperar el derecho que tienen las nuevas generaciones a conectarse tanto con el presente como con el pasado para *no ser despojadas de la herencia cultural que las vincule con sus raíces*. Negarles tal posibilidad puede significar, al menos así lo entendemos en nuestro grupo, constituirlos en circunstanciales visitantes del país del nunca jamás, un mundo de eterno presente en el que la posibilidad de crecer queda clausurada. (94) (Mi subrayado)

D) Siguiendo con la LE enseñada por docentes provinciales, se evidencia un canon escolar de gran variedad genérica; a grandes rasgos pertenecen a la épica, narrativa breve, novela, lírica y teatro, y pertenecen a diversas épocas de la historia literaria española: siglo XIII con Berceo, el XIV con *El Conde Lucanor*, el XV con *Celestina*, el XVI con el *Lazarillo*, el XVII con *El Quijote* y el XX con seis obras, todo ello en un arco de tiempo suficientemente significativo que ilustra las preferencias docentes hacia un enfoque histórico-literario que cobija fenómenos de producción y recepción de la LE, que se asientan en los enfoques con los cuales los profesores de la UNCuyo formamos preferentemente a los futuros docentes. Por otra parte, estos lectores son los estudiantes de la escuela secundaria, responden a los escolarizados del sistema oficial y concuerda con lo que Gustavo Bombini afirmó hace dos décadas: «la literatura española supone un horizonte de lectores predominante y masivamente escolar. Y también persistentemente escolar» (Bombini en Prósperi:28).

7. Qué se enseña de LE en los colegios secundarios dependientes de la UNCuyo

Frente a la realidad de la enseñanza de la LE en las escuelas provinciales de Mendoza, los colegios dependientes de la UNCuyo ofrecen otra perspectiva. Sobre los casos analizados para 4° año, un 21 % enseña efectivamente contenidos de LE,

mientras que el 79 % restante aborda otras temáticas. En cuanto a los textos enseñados se observa la siguiente proporción:

- *Don Quijote de La Mancha*: 45 %
- Romances tradicionales y de Federico García Lorca: 28 %
- Perspectivas generales sobre períodos de la Literatura Española: 11 %
- *Poema de Mio Cid*: 6 %
- *Rimas y Leyendas* de Bécquer: 6 %
- Francisco de Quevedo: 4 %
- Carmen Laforet con *Rosamunda*: 1%

En primer lugar, destacamos que cuarto año es el período escolar en el que preferentemente se enseña la LE: según los *Libros de temas* consultados, el 21 % del total de clases asignadas a Literatura universal se dedica a la española.

De ese 21 %, la estrella sigue siendo *El Quijote* (45 %) pero frente al 2º lugar de privilegio del *Poema de Mio Cid* en las escuelas provinciales, en las escuelas dependientes de la UNCuyo aparecen los Romances en un 2º puesto, lugar hegemónico que desplaza a *Mio Cid* a un cuarto lugar (6 %) compartido con las leyendas de Bécquer. Ahora bien, tengamos en cuenta que los libros de temas son testigos mudos de selecciones de autores, textos y temas que los docentes realizan a la hora de elaborar sus programas; especificaciones tales como *el héroe, la aventura del héroe, Don Quijote de la Mancha* en los libros de temas conducen a pensar en una unidad de contenido o secuencia didáctica que inicia con el marco general de la heroicidad y de la aventura del héroe para personificar y caracterizarlo en don Quijote, recorrido de lectura que remata con por qué leer los clásicos del caso muestra seleccionado.

Respecto de los Romances, su enseñanza se relaciona con los contenidos o tema de la clase del día, en uno de los casos (7), se plantea *La literatura española: comienzos*, para continuar en la clase siguiente con *mester de juglaría: función* y de allí entrar en *romances viejos: origen, temática, definición, pervivencia, clases*. Al respecto, nótese que el docente probablemente esté reproduciendo el orden de unos contenidos que obedecen a los que él/ella cursó de esa forma en su etapa de formación universitaria o a los que sabía y reorganizó para cumplir con el contenido de: *Comprensión del origen y de las sucesivas construcciones de los contextos históricos literarios desde la antigüedad clásica a la posmodernidad* (Eje 1: Textos y contextos artísticos: el discurso literario como construcción de subjetividades, en el *Diseño curricular de educación secundaria – Colegios UNCuyo, Ord. 47/2013*). Este contenido justifica el 3º lugar de la periodización de la LE (11 %). Respecto del resto, corresponde a autores canónicos como Bécquer y Quevedo y quizá un intento de equidad literaria de género en el caso de Carmen Laforet. En fin, en la selección de LE enseñada en los colegios de la UNCuyo se evidencia también el principio de la selección canónica de autores y textos de LE aunque con una tendencia restrictiva en la lista frente a lo que hace el docente de la escuela provincial.

De todas formas, el docente de la escuela provincial y el de colegios de la universidad comparten de la LE —como asevera Gerbaudo: «un armado artesanal

que pone a disposición de los estudiantes a los que destina su enseñanza, sin poder garantizar el efecto ni controlar más que la acreditación (...) y en el que actúan la indeterminación, la experiencia y la subjetividad propias de toda escena educativa» (2013b:4).

8. ¿Cómo le hubiera gustado que las cátedras de LE lo/la hubiera acompañado/a para enseñar sus contenidos de LE en el aula?

Frente a la pregunta que titula esta sección, las respuestas fueron:

- «Tener más herramientas para abordar temas medievales en un curso secundario actual».
- «Trabajar un poco más el acercamiento a los textos a los estudiantes».
- «Ahondar en recursos didácticos que nos permitieran abordar estas obras en el nivel medio, con alumnos que tienen inquietudes y expectativas por demás heterogéneas».

Las respuestas nunca se relacionan con los contenidos disciplinares, por el contrario, se enmarcan en *deudas didácticas* de las cátedras en cuestión. Los estudiantes se sienten abandonados en estrategias y actividades didácticas que les sirvieran como herramientas estratégicas para el abordaje de la LE en la escuela secundaria. No se sienten carenciados respecto de saberes disciplinares abordados en el tramo universitario de la LE pero sí en cuanto a la apropiación de estrategias didácticas para abordarlos en la realidad del aula de literatura actual. Quizá la deuda y reclamo hayan sido que sus profesores de LE nos hayamos mantenido al margen de un debate que nos implica en cuanto necesitaban que les enseñásemos a *pensar didácticamente* esos contenidos que cada uno de nosotros ha amasado durante una vida dedicada a los más variados aspectos de la LE. Como afirma Gustavo Bombini: «Pensar la literatura como objeto de enseñanza no supone un recorte menor de literatura escolar, menoscabada, considerada menor desde la academia, sino un modo de que la literatura circule en una de sus instituciones por excelencia que es la escuela» (Gasparini y Celada:103).

9. Conclusiones

A través de encuestas, del análisis de diversos documentos curriculares nacionales y provinciales para el Área de Lengua y Literatura para el nivel secundario (1º y 2º años) y de libros de temas, hemos reflexionado, en una muestra acotada a la provincia de Mendoza, sobre la enseñanza de la LE en la escuela argentina actual. El itinerario propuesto nos acercó a docentes cuyo paso académico por una universidad argentina —en este caso, la de Cuyo— dejó huellas visibles e invisibles en su concepción y abordaje de la LE en la realidad del aula de secundaria, en la que mayormente vive, sobrevive y/o muere escolarmente nuestra Literatura.

Este acercamiento ha visibilizado la punta de un iceberg en el que conviven diversas fuerzas y tensiones: por un lado, una concepción docente mayormente compartida en lo que respecta a una LE bien considerada, además de un capital

individual y social simbólico, *zona de contactos*, de interdisciplinariedad y eslabón que sella unas raíces en común que *se dicen en español*. Además, esta LE habla y evoca la valía perdurable de unos temas, problemas y valores humanos universales y su estudio es esencial para la formación integral de un profesor en Letras que, en irreverencia con los Documentos curriculares, la enseña de forma cronológica. El arco se ha tensado cuando asoma la consideración de la LE como conocimiento *anquilosado, fosilizado e imperialista* y la problemática de no enseñarla en su evolución literaria, así como que ha perdido entidad en cuanto implícitamente ha sido subsumida en la Literatura universal.

Ahora bien, los docentes abordados para la presente investigación comparten un canon pedagógico que funciona sobre un *corpus* selectivo de LE aprendido durante su paso por las aulas universitarias y sienten una deuda de parte nuestra, sus profesores, hacia ellos. Quizá ella no sea sólo ediciones de manuscritos, transcripciones fiables de textos famosos, crítica literaria que renueva los estudios de la LE. Quizá la *Gran Deuda* haya sido y sea escuchar sus voces, compartir sus problemáticas del aula, acortar distancias didácticas y pedagógicas entre ellos, los textos y los jóvenes lectores en cuanto ellos como docentes son la punta de lanza y los aliados con los que contamos para que la LE no se convierta en propiedad de una elite académica en cuya endogamia se asfixie y muera. ¿No será momento para que, junto con don Juan Manuel y su didacticismo, buscando y rogando consejo por *la confianza que yo he en vos et en el vuestro entendimiento*, constituyamos y fortalezcamos un espacio de diálogo y encuentro para que, en el marco de los debates actuales del Hispanismo se actúe académica, profesional y *políticamente* para la *pervivencia digna* de la LE en el currículum obligatorio de la escuela secundaria argentina? El qué enseñamos de LE en la universidad no es el problema; el reclamo es el cómo. Hace casi dos décadas Gustavo Bombini aludió a esta exigencia:

desde la Universidad, la efectiva tarea de enseñanza de la teoría desarrollada en los últimos años, no ha venido acompañada de un interés por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con los otros ámbitos de enseñanza. Sin embargo, la complejidad del problema, reconocible cuando se lo aborda, en su triple dimensión teórica, histórica y práctica está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la literatura. (1996:4) (Mi subrayado)

Si enseñar es dejar huellas y marcas, es hora de que los profesores universitarios seamos conscientes de las que hemos impreso o no en nuestros estudiantes de LE. Sacudirse «la brea del taco» implica actuar solidariamente como colectivo de profesores que desde la Universidad avanzamos en buenas prácticas pedagógicas para ir saldando la *Gran Deuda* del cómo enseñar la LE en la escuela secundaria. Estos balances, los reclamos de quienes formamos y sus desafíos nos esperan.

Notas

¹ Las situaciones narradas corresponden a mis propias experiencias como docente de Lengua y Literatura en las escuelas secundarias del Gran Mendoza, en la década de los 90 y principios del 2000.

² Para la escritura de estas páginas, también influyen en mí los muchos años en que me he desempeñado como Profesora de *Práctica, Residencia e Investigación Educativa IV* y de *Problemáticas de la Teoría Literaria*, Profesorado de Lengua y Literatura, del Instituto de Formación Docente y Técnica 9-001 Gral. San Martín, Departamento de Gral. San Martín, Provincia de Mendoza – Nivel Terciario.

³ Véase la pág. web de la anfhe [en línea]: <http://www.anfhe.org.ar/paginas/institucional/estatuto.html>. Consultado el 11 de noviembre de 2014. En ella se especifica que la «Asociación nombrada está compuesta por 42 miembros (unidades académicas entendidas como Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos) pertenecientes a 32 universidades nacionales. Se conformó en 2004 con el objeto de promover la cooperación académica así como la articulación de programas que jerarquicen las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica». Su capítulo II establece los siguientes propósitos: a) promover los estudios humanísticos y en educación; b) promover la estrecha colaboración de las Instituciones afiliadas en todo asunto de interés común; c) colaborar con las Instituciones afiliadas para la coordinación de la planificación y desarrollo de la investigación y de enseñanza de las humanidades y de la educación en el país con el fin de promover su mejoramiento; d) asesorar a las Instituciones de educación superior a su pedido, en problemas relacionados con la organización, planeamiento y administración de la enseñanza, formación y perfeccionamiento de los profesorados y licenciaturas, actualización de los planes de estudio, organización de servicios estudiantiles, así como en cualquier otro asunto que le sea solicitado expresamente; e) promover acuerdos, normas, reglamentaciones o legislación para el reconocimiento de estudios y títulos, el intercambio de profesores y estudiantes, la complementación de los servicios y estudios ofrecidos por distintas Instituciones

miembro; f) fomentar la cooperación, articulación y difusión de los programas y proyectos de actualización y perfeccionamiento para graduados de humanidades y educación en la República Argentina; g) promover el desarrollo de la enseñanza, investigación y transferencia de resultados en humanidades y educación en la República Argentina, de manera armónica y coordinada, de acuerdo con los objetivos e intereses regionales y nacionales.

⁴ Agradezco la inmensa generosidad del Dr. Germán Prósperi por facilitarme su tesis de *Maestría en Didácticas específicas* (Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 2003) sobre el tema de la presente investigación. Su profundo y agudo análisis del pasado, presente y futuro de la enseñanza de la LE en la universidad argentina abre paso a un debate necesario y preocupante sobre la pervivencia y el cómo de la LE en el sistema educativo argentino actual.

⁵ Señalo en este sentido que buen número de profesores actuales del Departamento de Letras de la FFYL de la UNCuyo —entre ellos los titulares de LE— nos formamos en la década de los 70 y 80. Esa época nos marcó para otorgarle un *valer superior velado* —o expreso— a la formación disciplinar y a la formación docente un *valer menor*; en la última reunión del Departamento de Letras —noviembre 2014— un colega afirmó: «el estudiante tiene que saber qué enseñar... que ya tendrá tiempo para aprender a darlo cuando esté dando clases en la secundaria». Por lo que escucho desde hace tiempo en el espacio universitario, existen al menos dos miedos: el de muchos profesores disciplinares que creen disminuirán sus horas en caso de reformulación de nuevos Planes, como sucedió años atrás, cuando un tercio de las horas totales del Profesorado de Letras fueron reasignadas a las materias pedagógicas; por otra parte, existe el miedo de los propios alumnos que afirman de los *generalistas*: «lo que nos enseñan no nos sirve porque está desconectado de la Lengua y la Literatura; nos enseñan como si fuéramos a ser Profesores de Ciencias de la Educación». Acordamos con Mariano Dubin cuando afirma: «Es por lo menos sorprendente que una carrera que habilita con su título para la docencia secundaria, no piense sino escuetamente sus contenidos en términos de una práctica. Por el

contrario, se encuentra una sobrevaloración del trabajo intelectual puro —perdón por lo imposible y grosero del término— que se asume como individual —o, al menos, privado— y ajeno a prácticas que no sean las estrictamente académicas; un menoscabo a la docencia y otras actividades que incluyan el trabajo con el mundo social más amplio, como si en estas últimas estuvieran ausentes los desarrollos teóricos» (76).

⁶ La preocupación de algunos miembros de la AAH por la enseñanza de la LE se ha mantenido y en sus Congresos bi-anales existen ponencias dedicadas al tema en la escuela secundaria en diversas provincias argentinas. Es de notar, además, que la nuestra es una de las únicas Asociaciones que, miembro de la Asociación Internacional de Hispanistas, posee una sección dedicada a este tema en su página web bajo el lema *En el aula*. Véase: <http://www.aahispanistas.org>. Por otra parte, son significativos los aportes didácticos del Instituto Cer-

vantes (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>; y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/sobre_didactired.htm), así como esfuerzos individuales como los de Marta Haro Cortés (Universidad de Valencia) que desde 2012 dirige el Proyecto Aula@medieval (<http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/AulaMedieval.php?valor=txt nudos&lengua=es>). En México, sobresale Lillian von der Walde por su esfuerzo teórico y didáctico pedagógico cuya página recomiendo consultar y navegar: <http://www.waldemoheno.net/Medieval/Literaturamedieval.htm>; en especial, véase la página siguiente para el abordaje didáctico de LE: http://www.auladeletras.net/Aula_de_Letras/Inicio/Entradas/2014/7/22_Literatura_espanola_en_la_Edad_Media.html. Por último, es importante mencionar los blogs de profesores universitarios de LE en nuestro país aunque desconozco si contienen secciones didácticas concernientes a cómo enseñar la LE en el nivel secundario.

Bibliografía

- BOMBINI, GUSTAVO (Comp.) (1992). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1996). «Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda» [en línea]. *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2/3, 1–4. Consultado el 12 de setiembre de 2014 en <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/viewFile/4208/4269>
- (2000). «La literatura interpela a la imaginación. Entrevista a Beatriz Sarlo». *Revista Monitor* 1, 32–35.
- CULLER, JONATHAN (1998). «El futuro de las humanidades», en Enric Sullà, editor. *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 139–160.
- DALMARONI, MIGUEL (2011). «La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno» [en línea]. *El toldo de Astier* 2, 1–11. Consultado el 14 de noviembre de 2014 en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2>
- DISEÑO CURRICULAR PRELIMINAR. CICLO BÁSICO. EDUCACIÓN SECUNDARIA (2014). Mendoza: Comisión Curricular Mixta de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas (DGE) y SUTE (Sindicato Único de Trabajadores del Estado), Provincia de Mendoza.
- DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LOS COLEGIOS DEPENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (2013). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- DUARTE, MARÍA DOLORES (2011). «Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar» [en línea]. *El toldo de Astier* 3, 87–95. Consultado el 24 de octubre de 2014 en http://www.sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/15813/Documento_completo.pdf?sequence=1

- DUBIN, MARIANO (2014). «Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuar oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón» [en línea]. *El toldo de Astier* 9, 68–81. Consultado el 15 de noviembre de 2014 en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42225/Documento_completo.pdf?sequence=1
- GASPARINI, PABLO y MAITE CELADA (2013). «En los arrabales de la literatura. Entrevista a Gustavo Bombini» [en línea]. *Revista abehache* 4, 101–105. Consultado el 13 de octubre de 2014 en http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/101-105.pdf
- GERBAUDO, ANALÍA (2008). «La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en la zona de borde» [en línea]. *Boletim de Pesquisa. NELIC*. Edição especial Lindes. Consultado el 15 de octubre de 2014 en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/viewFile/1984-784x.2008nesp1p64/8123>
- (2013a). «Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos» [en línea]. *El taco en la brea* 1, 3–19. Consultado el 22 de octubre de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- (2013b). «Categorías y preguntas para el aula de literatura» [en línea]. *Álabe* 7, 1–11. Consultado el 17 de noviembre de 2014 en <http://www.revistaalabe.com>
- HARRIS, WENDELL V. (1998). «La canonicidad», en Enric Sullà, editor. *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 37–60.
- KERMODE, FRANK (1998). «El canon institucional de la interpretación», en Enric Sullà, editor. *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 91–112.
- LITWIN, EDITH (1996). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ ESTRADA, FRANCISCO (1987). *Introducción a la literatura medieval española*. Biblioteca Románica Hispánica. Manuales. Madrid: Gredos.
- NAP – Núcleos de Aprendizajes Acreditables para 7º, 8º y 9º años, para 9º y 1º y 2º años y 1º, 2º y 3º años de Escuela secundaria según la jurisdicción. Disciplina: Lengua y Literatura (Octubre 2011) [en línea]. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 24–36. Consultado el 18 de mayo de 2014 en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109596/NAPseptimo-2011.PDF?sequence=1>
- PÉREZ DE LOIS, GRACIELA y otros (2001). *Literatura v. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*. Buenos Aires: Santillana.
- PIACENZA, PAOLA (2001). «Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina». *Lulú Coquette* 1, 34–47.
- PRÓSPERI, GERMÁN G. (2003). *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Litoral. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. (Inédita)
- RETAMOSO, ROBERTO y otros (1997). *La enseñanza de la Literatura como problema*. Cuaderno nº 1. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura. Rosario: UNR.
- SULLÀ, ENRIC (Ed.) (1998). «El debate por el canon literario». *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 11–34.