

# Literaturas comparadas y enseñanza de la literatura

Gustavo Bombini \*

Universidad de Buenos Aires -

Universidad Nacional de La Plata -

Universidad Nacional de San Martín

## Resumen

Se propone en este artículo una prospectiva didáctica de las literaturas comparadas en el campo de la enseñanza de la literatura a partir de un recorrido por propuestas curriculares, libros de texto y experiencias concretas que muestran la productividad de un modo de leer y enseñar que propone cruces entre textos literarios entre sí y otros textos y prácticas culturales.

58 59

## Palabras clave:

· Literatura · Literaturas comparadas · Didáctica específica

## Abstract

This article proposes a didactic perspective of the compared literatures in the literature teaching field, going from curricular proposals, to reading books and concrete experiences that show the productivity of a way of reading and teaching that proposes crossings between literature texts, other kinds of texts and cultural practices.

## Keywords:

· Literature · Compared literatures · Specific didactic

\* Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Buenos Aires y Nacional de La Plata*. Director académico y profesor de la *Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín*. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media (Polimodal). Es Director de Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Su libro *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* ha recibido el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica), edición 2004, de la Fundación El Libro de Buenos Aires.

## **La literatura como conocimiento escolar**

La literatura en tanto práctica cultural deviene práctica pedagógica cuando se convierte en un espacio curricular nítido y delimitado en el que se definen saberes y prácticas posibles que constituyen lo que podríamos llamar la tradición de la enseñanza literaria. Tradición que seguramente reconocerá cortes y rupturas, innovaciones y cambios, pero siempre sobre un sustrato inicial ligado fundamentalmente a la historia literaria como paradigma de referencia de ese saber escolar. En algún sentido las representaciones usuales que adscriben autores y textos a las nacionalidades correspondientes se forjan fuertemente en los trayectos de escolarización que realizan los sujetos en una sociedad determinada. De este modo, la “españolidad” encarnada en Cervantes o en Lorca o la “argentinidad” en Martín Fierro o en Sarmiento forman parte de una constelación canónica que se presenta como un suelo común en relación con el conocimiento social sobre la literatura.

Ligado a lo anterior, ciertas representaciones positivas de la lengua literaria como lengua legítima, “correcta”, lengua “cuidada” o que denota cierto atravesamiento por la experiencia escolar y/o intelectual también son parte del repertorio de ideas que la escuela irradia hacia el conjunto de la experiencia social en relación con la literatura, con sus sentidos y sus usos (Bourdieu, 1985). Concepciones sobre la lengua y sobre la literatura cristalizan en el imaginario social y permean los modos de leer así como también los modos de enseñar la literatura.

Durante aproximadamente un siglo el currículum de la enseñanza literaria ha estado sobredeterminado por una concepción y un sentido de la organización de los saberes vinculado al nacionalismo literario. De este modo y luego de intensos debates que oscilaron entre posiciones más ligadas a la exaltación de la literatura española como eje principal del currículum frente a otras que buscaban privilegiar la producción literaria nacional, llegamos en la Argentina de los años '30 a un currículum de literatura que busca equilibrar la producción literaria española con la de los países hispanoamericanos y con la literatura nacional. A lo largo de varias décadas, hasta la reforma curricular de los años '90, las asignaturas “Literatura Española” y “Literatura Hispanoamericana y Argentina” son, con mayor o menor intensidad en cuanto a su carga horaria, según las modalidades de estudios secundarios de que se tratara (bachillerato, normal, técnica).

Lo que queda en medio de esta discusión, de alguna manera soslayado, es un segundo debate referido a la presencia de las literaturas llamadas “extranjeras”, literaturas en otras lenguas que habrán de leerse en la escuela en traducciones. En este universo se incluyen tanto las literaturas clásicas de la antigüedad greco-romana como así también las literaturas modernas de los países europeos y de Estados Unidos. La pregunta soslayada y que vale la pena formular es la de la posibilidad de cierto internacionalismo lingüístico y cultural en la construcción del canon literario de la escuela media. Esta posibilidad supone asimismo el desafío de desarrollar criterios de organización del currículum, propuestas de canonización de textos y modos de enseñar diferenciados a partir de la consideración de textos traducidos de diferentes procedencias. En este sentido, la posibilidad de la lectura de textos de literaturas extranjeras funcionaría como condición para que se produjeran

cierto tipo de lectura a las que podríamos llamar “comparatistas”, en el sentido de proponer cruces de lectura entre textos de diversas culturas, nacionalidades y lenguas. Podríamos afirmar, como veremos en distintos ejemplos en este artículo, que existe una tradición de menor presencia pero con cierta continuidad que ha buscado propiciar modos de organización de las lecturas que apuestan a cruces estéticos, temáticos, históricos, entre otros.

Más allá de la historia de la consolidación del curriculum en clave nacionalista, sea con un énfasis hispanista o con un énfasis más “argentinita”, resulta interesante recuperar aquellas producciones curriculares, experiencias e iniciativas editoriales que propusieron recorridos de lectura que fueran más allá de ese canon en lengua española.

Uno de estos antecedentes se halla en el origen mismo del curriculum de literatura cuando se elaboran los primeros programas para los colegios nacionales del país en 1884. La última materia del grupo literario es “Literaturas extranjeras y estética” (sic) a cargo, en el Colegio Nacional de la Capital, del Doctor Ernesto Quesada, otro intelectual orgánico del grupo dominante. El curso se plantea como complemento de los estudios literarios y supone no sólo haber cursado lengua nacional, preceptiva y literatura española y de los estados hispanoamericanos, sino también los idiomas extranjeros vivos (inglés, francés alemán) y el latín. El programa se organiza como una literatura universal y está dividido en literaturas nacionales: italiana, francesa, inglesa, norteamericana y alemana sobre las que se propone un recorrido desde la Edad Media –salvo, obviamente la norteamericana– hasta los escritores contemporáneos y las manifestaciones del periodismo. De este modo se incluyen en el programa autores como Carducci, Stecchetti, De Amicis, Michelet, Thiers, Renán, Holmes y Twain, entre otros. El curso, al que se puede considerar marcadamente modernizador por el hecho de estar organizado a partir de las historias literarias nacionales, culmina con tres unidades dedicadas a la “Estética” (Bombini, 2004: 46).

En el mismo sentido podemos considerar el antecedente de una asignatura específica que se dicta hacia los años '30 en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, que se halla cargo del escritor Ezequiel Martínez Estrada, y que se llama “Literatura Contemporánea” (en quinto año en el plan de estudios de 1930 y en sexto año en el plan de estudios de 1934). La originalidad de la propuesta nos permitiría inferir que el programa de la asignatura es de la autoría del propio profesor. El tipo de corte que este programa propone desatiende al criterio de la nacionalidad y se atiene a un criterio temporal lo que permite la inclusión de autores como Dostoiévsky, Joyce y Pirandello. Por otro lado, este tipo de corte parece desdeñar criterios habituales en la enseñanza literaria por los que se suelen jerarquizar los textos que reconocen cierta tradición o que pueden ser denominados “clásicos” frente a textos de producción contemporánea a la propia práctica de enseñanza.

Relacionada con esta práctica de enseñanza desarrollada por Martínez Estrada interesa mencionar la publicación de su libro *Panorama de la literatura*. Se trata de un manual editado en 1946 por la Editorial Claridad y que lleva un prólogo del prestigioso editor Arnaldo Orfila Reynal. Se trata de un volumen con explícitos fines de divulgación que imagina desde sus páginas un lector interesado en informarse de manera general sobre el desarrollo de la literatura universal. En este sentido, su inclusión en el catálogo de la Editorial Claridad da cuenta de una operación de llegada a un público amplio propio de las características de ese proyecto editorial. Lo interesante del manual de Martínez Estrada es el modo en

que va presentando los temas que, por cierto, adquieren en su presentación un carácter enciclopedista de gran minuciosidad. Si hacemos un repaso al índice de la obra, llama la atención –contra los modelos historiográficos escolares típicos– el hecho de que esté organizado a partir de criterios estéticos; por un lado, géneros (épica, teatro, poesía), por otro lado, movimientos literarios (realismo, naturalismo, romanticismo, simbolismo) y, en algunos casos, criterios de nacionalidad pero vinculados a patrones estéticos de referencia (“Los maestros de Hispanoamérica”, poetas victorianos, romanticismo en España, etc.). En este sentido, el prologuista Orfila Reynal reafirma la originalidad de la estructura de la obra haciendo hincapié en el carácter panorámico y exhaustivo de la propuesta de Martínez Estrada.

Si bien este manual no se presenta como un texto para uso escolar sino que pretende ser un instrumento de auto-aprendizaje para grandes públicos, interesa por su modo de organizar la información referida a la literatura.

En el ámbito del mismo Colegio Nacional de La Plata hacia la década del '60 se desarrolla la tarea de un colectivo de profesores que buscaron ampliar el canon de lecturas del colegio a la vez que propusieron un cierto trabajo comparatista entre los textos inscripto en una concepción universalista de la literatura. Por una parte, tal como lo explica el profesor Eithel Orbit Negri en el prólogo al libro *Análisis literario. Obras universales con temas concomitantes* de las profesoras Celestina C. de Pianzola y Adela T. de Bózzolo, se trató de “sustituir la ordenación histórica de los textos de lectura obligatoria por una ordenación temática” (Pianzola y Bózzolo, 1984: 5). Este comparatismo al que podríamos llamar “intuitivo” se sostiene en una concepción universalista de la literatura que es explicitada por las autoras en el Prefacio del libro:

Si bien cada docente, en el ejercicio de la cátedra ha puesto su propia interpretación o su cuidada investigación en las obras analizadas, el impulso para la formulación de estos programas fue dado por el serio planeamiento de una estructura literaria, que se combina por temas y unidades de sentido, acordes. Unas con otras se conjugan estas obras dentro de los valores eternos del pensamiento y la conducta humana, que se manifiestan en la literatura universal de todos los tiempos. (Pianzola y Bózzolo, 1984: 3)

De esta manera y basándose en los principios enunciados se propone la lectura cruzada del cuento “Bola de Sebo” de Guy de Maupassant con “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez, *Espectros* de Henrik Ibsen y *Androcles y el león* de George Bernard Shaw a partir del eje universal: “Posición de análisis de la Literatura frente al individuo”. Otra agrupación posible será la de *La Orestíada*, *Agamenón*, *Las Coéforas*, *Las Euménides* de Esquilo, *Electra* de O’Neill, *Las moscas* de Jean-Paul Sartre, el “Libro de Judith” de la Biblia y *Judith* de Friedrich Hebbel alrededor del eje “El hombre y su comportamiento desarrollado en la Literatura”, Homero, Virgilio, el Dante y Juan Rulfo se entrecruzan a partir del tema “El trasmundo a través de la obra literaria”.

Esta experiencia del Colegio Nacional de La Plata pone en juego un canon ampliado que va más allá de los criterios habituales para la selección de textos en la escuela secundaria argentina en tanto trabaja hacia la antigüedad con la literatura clásica griega y latina y más modernamente con autores latinoamericanos, estadounidenses y europeos del siglo XX y contemporáneos al desarrollo de la propuesta de enseñanza. Los llamados “problemas humanos” se presentan como principios organizadores de la propuesta pero sobre ellos no se presenta sin ningún desarrollo conceptual específico lo que suscita cierta ambigüedad respecto de las operaciones de construcción de sentido que se hacen con los textos.

### **Crítica al modelo historiográfico**

El advenimiento de la democracia marca un momento de fuerte cuestionamiento a la historiografía literaria escolar que es cuestionada por su propensión a la acumulación de información enciclopedista y porque establece una secuencia fija de conocimiento desde textos más antiguos a textos más contemporáneos. De este modo, la enseñanza literaria en cuarto año se inicia con la lectura del *Cantar del Mio Cid* y se extiende hasta los poetas de la generación del '27 o, para el caso de la literatura argentina, se leerá a comienzo de año textos de la revolución de mayo para culminar en Borges y Cortázar. Este orden de lectura fue cuestionado a comienzos de la década de los '80 con argumentos de carácter pedagógicos y podríamos decir, culturales, en tanto se objetaba el hecho de que esos textos más alejados en el tiempo podrían presentarse como textos poco accesibles a los jóvenes alumnos. La secuencia histórica impone entonces una rigidez en su desarrollo por lo que debe ser sustituida por iniciativas didácticas que permitan mayor flexibilidad tanto en relación con la selección de los textos a ser leídos como en relación al orden en que esos textos se presentarían en los programas, planificaciones y libros de texto.

62 63

Una de las alternativas reconocibles es la del ordenamiento temático que rompe la secuencia temporal histórica y reagrupa los textos en relación con ejes temáticos que se consideran universales o que suponen un modo de construir significado en los textos literarios. Tal el caso de *Literator IV* de Daniel Link publicado en 1993, que establece cinco unidades temáticas: “La Patria”, “La Guerra”, “El Dinero”, “La Familia”, “El Erotismo”. Por ejemplo, la Unidad Temática Nro. 1, “La Patria” permite agrupar textos como “El mañana efímero” de *Campos de Castilla* de Antonio Machado, “Patriotismo: odiar las patrias” de Bertold Brecht, un fragmento de *Reivindicación del conde Don Julián* de Juan Goytisolo, un texto anónimo de la tradición medieval inglesa, el soneto “Miré los muros de la patria mía” de Francisco de Quevedo, un fragmento de la novela *Memorias de Adriano* de Marguerite Yourcenar, un fragmento de “La historia de Roma” de la Eneida de Virgilio, el inicio del *Poema del Cid*, un fragmento de un artículo de Mariano José de Larra, un fragmento de *El príncipe* de Macchiavello, el relato “Un mensaje imperial” de Franz Kafka, un fragmento de *Justine* del Marqués de Sade, un fragmento de *Edipo Rey* de Sófocles, un texto de la tradición sajona recopilado por Borges y María Kodama, una balada inglesa, el poema “Ay, patria” de Jorge Guillén y un fragmento de la *Filosofía del Derecho* de Hegel. Los otros cortes temáticos propuestos permiten incluir fragmentos de textos de Flaubert, de San Isidoro de Sevilla, de Julio César, de César Vallejo, de Miguel Hernández, de Rafael Alberti, de Juan Goytisolo, de Ramón Sender, de Dylan Thomas, de Miguel de Cervantes, Chaucer, Shakespeare, Chejov, Dickens, Racine, Marcel Proust, García Lorca, Vladimir Nabokov, Garcilaso de la Vega, Roland Barthes, Boccaccio, entre otros.

A la vez, la propuesta cruza otros criterios como épocas y períodos (Antigüedad, Edad Media, Renacimiento y Barroco, siglos XVIII y XIX, siglo XX) y géneros (épica, cuento, soneto, romances, novela, tragedia, vanguardia y medios masivos).

Como se ve, la propuesta opera un estallido del canon tradicional de la escuela

y diversifica los textos posibles a partir de una lectura temática diferente de la lecturas más esencialistas o trascendentales de la literatura. Acaso el sacrificio por contrapartida sea el de la inclusión de sólo fragmentos y de fragmentos excesivamente breves en muchos casos, que en algún sentido se presentan como acicate para lecturas más completas fuera del espacio del manual.

De 1998 es el manual *Literatura Española* publicado por la editorial Santillana y que tiene como aclaración en tapa la frase “Conectada con literatura universal”. Estas “conexiones” suponen una operación de ampliación de canon, precisamente desde una de las zonas de más larga tradición canónica como es la Literatura Española. Al analizar el índice del libro se comprueba que se propone un doble sistema de conexiones: por un lado, las llamadas “Lecturas comentadas” y por otro las “Tipologías comentadas”. En el primer caso se trata de conexiones con textos literarios de otros países y tradiciones que se vinculan por alguna afinidad o aproximación temática. Tal el caso de las *Coplas* de Jorge Manrique con un fragmento de la *Carta al padre* de Kafka, o de *El Quijote* de Cervantes con *El caballero inexistente* de Italo Calvino. Las tipologías conectadas permiten introducir otros objetos culturales como la canción (“Coronita de flores” de Juan Luis Guerra y “Rasguña las piedras” de Charly García), la pintura (pintura impresionista y *art nouveau*, “El sabor de las lágrimas” de René Magritte y el “Guernica” de Pablo Picasso), la historieta (“Mafalda” de Quino), el cine (“Batman vuelve” de Tim Burton y “Titanic” de James Cameron), así como también notas de opinión e investigaciones periodísticas de distintos medios gráficos.

Si bien el libro tiene nueve páginas introductorias de carácter teórico donde se discuten los conceptos de literatura, de norma literaria, de pacto institucional, ficción, géneros, entre otras, no hay ninguna referencia teórica que justifique la propuesta de conexiones que el libro presenta. La referencia al carácter temático de esas conexiones es la única justificación explícita sobre el criterio de selección de los textos.

### **Prospectiva didáctica**

Todos los ejemplos recorridos parecen mostrar el hecho de que existe en la tradición de la enseñanza literaria una necesidad de revisar los límites que el paradigma historiográfico le impone a la posibilidad de ampliar el canon de lecturas en la escuela. La idea de que los saberes escolares deben establecer un diálogo fluido con la producción cultural invita a imaginar un canon literario y cultural ampliado que atraviese los límites de las historiografías nacionalistas y establezca pautas de corte y selección diversificadas, plurales, cambiantes. Se trata de defender la idea de un curriculum internacionalista que proponga diálogos culturales y lingüísticos productivos. Tal como plantea José Lambert lo excluido es “la literatura en ‘lenguas extranjeras’, la literatura traducida (que, en algunas culturas y para cierto tipo de lectores, significa más del ochenta por ciento de su material de lectura)” (Lambert, José, 2006: 119).

El carácter de los nuevos cortes posibles y los modos alternativos de selección de los textos imprimirá al curriculum un carácter abierto y pondrá a la vez desafíos

hacia la práctica que desde el campo de la didáctica de la literatura habrán de encontrar respuestas interesantes en relación con las prácticas concretas en el aula.

No se trata de producir un sinnúmero de recetas en las que “apliquemos el modelo” comparatista. Evidentemente –y a la luz de los ejemplos anteriores– algo de ese modelo parece operar en la tradición en la escuela de manera intuitiva, como un modo de leer los textos en el aula. La idea de cotejo, de comparación entre textos, la vinculación de la literatura con otras artes o con otras prácticas culturales se manifiesta como parte de la vida del aula. De hecho el encuentro intercultural que supone una clase de literatura con adolescentes está de alguna manera determinando posibilidades constantes de cotejos entre textos y objetos culturales diversos.

Superar este comparatismo intuitivo supone recuperar estas tradiciones de prácticas productivas en el aula a la vez que construir un marco de referencia que permita “ponerle letra” en el currículum a desarrollos teóricos, críticos e historiográficos que superen tanto la historiografía nacionalista como las actualizaciones teóricas. La pregunta que realizara Earl Miner acerca de la necesidad de establecer “normas de comparabilidad” (Miner, 1989: 196) cobra sentido a la hora de tomar decisiones acerca de recorridos curriculares interesantes y provocadores y que promueven modos diversos de lectura y de enseñanza.

En este sentido podríamos decir que el comparatismo supone un modo de leer, de propiciar recorridos de textos que permite la asunción de una posición activa de los lectores como *pesquisadores* de conexiones, como artífices de construcciones de sentido que amalgaman textos literarios con otras producciones culturales.

### Bibliografía

- BOMBINI, G.: (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Editorial Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P.: (1985) *Qué significa hablar*. AKAL, Madrid, 1985.
- GANDOLFI, G.; LOPEZ CASANOVA, M.: (1998) *Literatura Española. Conectada con literatura universal*. Santillana, Buenos Aires.
- GUILLEN, C.: (2005) *Entre lo uno y lo diverso*. Tusquets, Barcelona.
- LAMBERT, J.: (2006) “En busca de los mapas literarios del mundo” en *Naciones literarias*, ROMERO LOPEZ, D. (Ed.). Anthropos, Madrid.
- LINK, D.: (1993) *Literator IV*. Libros del Eclipse, Buenos Aires.
- MARTINEZ ESTRADA, E.: (1946) *Panorama de las literaturas*. Editorial Claridad, Buenos Aires.
- MINER, E.: (1989) “Estudios comparados interculturales”, en *Teoría literaria*, ANGENOT, M. y otros. Siglo XXI, México, 1993.
- PIANZOLA, C. C. de y BÓZZOLO, A. T. de: (1984) *Análisis literario. Obras concomitantes*. Editorial Piaboz, La Plata.