

Qué hay que saber hoy de literatura

Sergio Frugoni,

Profesor en Letras. UNLP, UNSAM,
Escuela de Capacitación CePA

Tal vez uno de los temas de interés más relevantes para la enseñanza de la literatura sea la pregunta sobre los conocimientos posibles para la formación de lectores. Qué hay que saber hoy de literatura es una pregunta que puede sonar un poco incómoda pues alude al papel que puede tener la escuela como instancia formadora de lectores y donde la literatura se vuelve un objeto de enseñanza.

Cuando las relaciones entre la enseñanza y la literatura, entre el campo pedagógico y el de la producción artística –digamos- no suelen ser armoniosas. De hecho, es una opinión común que la literatura pierde su fuerza cuando entra a la escuela y se vuelve objeto de enseñanza. Se vuelve dócil, se domestica bajo el peso del discurso pedagógico. Philippe Sollers lo ha dicho de manera enfática: “Nadie enseña la literatura: se enseña a anestesiar la violencia que encubre la literatura”¹. El escritor francés aludía a la aparente contradicción -y subrayo “aparente”- entre el discurso de la pedagogía, un discurso que intenta transmitir un saber más o menos definido, y la literatura, que, vuelta objeto de enseñanza, perdería su potencia para interpelar nuestro imaginario.

Propongo este telón de fondo porque puede resultar interesante para mirar con otros ojos el lugar que ha ocupado la literatura en los últimos años en la escuela. En especial prestar atención a los saberes que se han propuesto para explicar y conocer las características de la literatura. Son conocidas las críticas que se vienen haciendo a la inadecuación de los estudios lingüísticos, en especial los pa-

radigmas de orientación textualista y comunicativa, para dar cuenta de un discurso como el literario, con una especificidad retórica y cultural muy particular. Dicho en palabras de Marc Angenot: “...hay una diferencia evidente entre un libro de cocina y Kafka, entre una editorial del periódico y Musil y que por ello la literatura en su *inquietante étrangeté* existe sin que se pueda delimitar el concepto”². Esa inquietud que nos provoca la *étrangeté*, es decir la extrañeza, la singularidad, de la literatura -nos recuerda Angenot- no puede ser explicada apelando sólo a modelos textuales universalistas provenientes de los estudios lingüísticos, a riesgo de minar la especificidad de la literatura, lo que la vuelve una *rara avis* dentro de los discursos.

Una extrañeza que no se debe a razones trascendentales, a una cualidad esencial de la literatura, sino a la manera en que los textos literarios trabajan con el lenguaje, hablan del mundo y de la subjetividad. En definitiva, a su singularidad como práctica cultural y estética.

Pensemos por ejemplo en esta breve poesía de Alejandra Pizarnik:

SOLO UN NOMBRE
alejandra alejandra
debajo estoy yo
alejandra

En su brevedad nos desafía y nos deja un poco perplejos. Es esa “inquietante extrañeza” de la literatura de la que habla Angenot. El poema toma la forma de un enigma y nos llena de preguntas ¿Qué significa ese breve conjunto de palabras? ¿Es una poesía? ¿Es literatura? ¿Es una declaración personal de la autora? ¿A qué se refiere? La literatura nos interpela como lectores de maneras muy específicas.

Frente a una poesía como la de Pizarnik nos volvemos lectores conjeturales.

Podríamos pensar que la extrañeza que provoca “Solo un nombre” se debe, ante todo, a que está escrito como si de pronto las reglas conocidas de la lengua escrita ya no contarán, como si se hubieran puesto en suspenso. Este poema pone en juego otra manera de significar, nos llama la atención sobre sus minúsculas y sobre cómo está dispuesto en la página, como si el dibujo del texto viniera a ratificar lo que está diciendo, como si no alcanzara con decir que “alejandra” –con minúscula- está “debajo” sino que además necesita mostrarlo. Algunos teóricos nos han señalado que una de las formas de definir a la poesía sea por esta libertad del género para usar todos los recursos para multiplicar los sentidos textuales. La poesía no definida como una forma “bella” de usar el lenguaje o como un texto escrito en verso, sino como un género de extrema libertad para significar, incluso más allá de los formatos establecidos.



La experiencia de leer literatura desborda la cuestión remanida del “placer de leer” ya que nos compromete como lectores en una situación que no tiene nada de “natural” o “espontánea” sino que es producto de disposiciones culturales aprendidas principalmente en la escuela. Remo Ceserani señala que, para la mayoría de los niños y jóvenes, la escuela es el principal y a veces único lugar en donde entablar un vínculo con la literatura, “una relación fundante y condicionante, que es el soporte de cualquier posterior exploración respecto de esta particular dimensión cultural”.

De modo que se vuelve central tener saberes de referencia específicos que nos den herramientas para abrir el campo de la experiencia literaria.

Existe una extensa tradición de crítica y teoría literaria que nos brinda herramientas para abordar los textos literarios, para dar cuenta de sus características y problemas específicos. La relación entre ficción y realidad, la representación literaria de lo real, la relación del discurso literario con otros discursos sociales, la compleja trama que une historia y literatura, la misma definición de “literatura” o “poesía” forman un campo propio de los estudios literarios que pueden saltar la valla de la circulación académica o mi-

noritaria para encontrar nuevas maneras de pensar la lectura de literatura.

El punto central a señalar es que no se trata simplemente de proponer una aplicación mecánica de conocimientos académicos que “expliquen la literatura”, que disuelvan su “inquietante extrañeza” desde otro campo de saberes. Este movimiento hacia los saberes específicos no puede dejar de lado una reflexión sobre los lectores. Es decir una pregunta que corra del centro al lector especializado, al lector crítico, legitimado por una trayectoria formativa y aborde con una mirada sutil a los lectores literarios de nuestras escuelas, que escuche sus preguntas, conjeturas y conflictos frente a textos “extraños” como “Sólo un nombre”.

Una manera interesante de acercarse a este problema, entonces, es abrir preguntas sobre la relación entre la lectura de nuestros alumnos -la forma en que producen sentidos textuales- y los saberes propios de la teoría. Registros de experiencias de lectura en taller, donde jóvenes, niñas o niños comparten un texto, intercambian sus interpretaciones, confrontan y discuten sentidos nos permiten preguntarnos cómo se relacionan esas intervenciones, esos comentarios de lectores en formación con las preguntas e hipótesis de la teoría literaria.

Esto supone dar crédito a esas lecturas, considerar que merecen ser escuchadas, tomarlas como punto de partida para indagar a los textos literarios. La lectura compartida se vuelve entonces una herramienta de conocimiento de la literatura.

Nos interesa prestar atención a las operaciones de lectura de nuestros alumnos, escuchar con mayor sutileza qué dicen y por qué, qué hipótesis manejan, qué preguntas y problemas encuentran en la lectura literaria, porque esas lecturas nos dicen mucho sobre los dilemas a los que nos enfrentan los textos literarios y de los que la teoría y la crítica se han ocupado.

Esas lecturas de los alumnos no se manifiestan con enunciados teóricos, sino como preguntas y conjeturas, como apuestas de sentido, a veces como reclamo y conflicto: “¡no se entiende nada!” “¡Eso no puede pasar en la realidad!”. Creo que podemos escuchar con más atención esos comentarios, a veces difusos y “extraños”, de nuestros alumnos para ponerlos a dialogar de maneras productivas con los problemas que la teoría y la crítica literaria nos proponen.

¹ Sollers, P.:(1969) “Literatura y enseñanza” en Bombini, G. (comp.): *Literatura y educación*, Bs.As., CEAL.

² Angenot, M.: (1998) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

