

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: VARIANTES DESDE UNA MIRADA PERIODÍSTICA Y SOCIO-CULTURAL

Tanius Karam
Universidad Iberoamericana
tanius@data.net.mx

RESUMEN

La propuesta que se sugiere en estas líneas es la de establecer las conexiones entre el lenguaje periodístico y el lenguaje coloquial en su relación con la enseñanza de la literatura; igualmente se describe cómo el discurso de la prensa puede ser usado incorporándolo a través de estrategias de enseñanza de la literatura.

Palabras clave: lenguaje periodístico, lenguaje coloquial, enseñanza de la literatura.

ABSTRACT

This article proposes to establish a relationship between the language used in journalism and the language used in the teaching of literature. At the same time, it describes how the discourse in the newspapers can be used in the teaching of literature.

Key words: journalism language, colloquial language, teaching literature.

RÉSUMÉ

La proposition qui est suggérée dans ces lignes c'est celle d'établir les rapports entre le langage journalistique et le langage commun, par rapport à l'enseignement de la littérature. De même on décrit comment le discours de la presse peut être utilisé en le rattachant aux stratégies d'enseignement de la littérature.

Mots clef: langage journalistique, langage de la conversation, enseignement de la littérature.

1. Entrada: El lugar de la enunciación

La historia de la literatura (y del lenguaje contemporáneo) no podría ser cabalmente entendida sin la del periodismo. Un dato a favor de esta conclusión es el hecho que en el siglo XIX prácticamente todos los escritores colaboraron de manera permanente en los diarios, folletos y gacetas que, impulsados a la luz de los aires independentistas o liberales, vieron su surgimiento en este siglo. La prensa modificó el lenguaje y los hábitos de lectura; algunos fenómenos (novelas por entregas, empresas de producción de texto) se desarrollaron a la par del auge de este invento moderno que fue la prensa de masas.

Uno de los más célebres que pueden citarse, de esta naciente figura narrador-periodista, es José Joaquín Fernández de Lizardi, considerado el primer novelista hispanoamericano del siglo XIX; toda su vida la dedicó al periodismo y la escritura desde la cual hizo la denuncia contra las costumbres y modos de la época; incluso pagó con el precio de su libertad el dedicarse a esta actividad. A lo largo de la historia de la literatura, sobre todo en los últimos dos siglos, lo periodístico ha azuzado el carbón que sirve para encender la mecha de lo literario. Más cercano a nuestro tiempo podemos también citar casos como el de Mario Vargas Llosa o Gabriel García Márquez, a no decir que tantos y tantos periodistas que han desarrollado la creación y el periodismo de manera indistinta, al grado de dificultar la frontera entre ambos ejercicios escriturales. En México tenemos el caso de autores como Carlos Monsiváis, Elena Poniatowska, Ricardo Garibay o Vicente Leñero.

Nuestra experiencia tiene algunas especificidades que conviene matizarlas: se ha alimentado de la enseñanza en la redacción perio-

dística y sobre todo en cursos universitarios de literatura (principalmente hispanoamericana) a estudiantes de comunicación social y periodismo. El “lugar” es la enseñanza superior que ofrece, algunas libertades que en la enseñanza secundaria o pre-universitaria no se tiene. Ciertas variables como el número de alumnos, tipo de institución, estructura del claustro de profesores, objetivos específicos del curso, procesos de certificación-evaluación pueden tener un mayor grado de importancia para cualquier reflexión.

Me propongo sugerir en estas líneas las relaciones entre el lenguaje periodístico y el lenguaje corriente en su relación con la enseñanza de la literatura; igualmente describimos cómo el discurso de prensa puede ser usado, incorporado en las estrategias de enseñanza de la literatura. Este objetivo se encuentra estimulado por los que Barthes señala en tanto que la enseñanza de la literatura debe incorporar productos textuales provenientes de prácticas más cercanas a los estudiantes y de formas identificables por el usuario de la lengua. No ha sido el autor de *El grado cero de la escritura* o *El sistema de la moda*, el primero en sancionar los equívocos didácticos que presionan una enseñanza vertical, lineal y “positivista” de la literatura, la cual presiona un tipo de recorrido en su conjunto, más que de textos, de temas que supuestamente el alumno tiene que ver. Las consecuencias de este desarrollo han sido funestas. Algunas reformas que Barthes (1987: 51-58) sugería a finales de los sesenta durante su intervención en un coloquio sobre la enseñanza de la literatura consistía en dar vuelta al *clásico-centrismo* y hacer la historia de la literatura de adelante hacia atrás; en lugar de tomar la historia de la literatura desde un punto de vista seudogenético, tendríamos que convertirnos nosotros, como sujetos y usuarios de la lengua, en centro de esa historia y remontarnos a partir del gran corte que supone lo moderno; de ese modo la literatura pasada se explicaría a partir de un lenguaje actual, incluso a partir de la lengua actual. Segunda estrategia: sustituir por el texto, autores, escuela y movimientos. El texto en nuestras escuelas se trata como objeto de explicación, la cual depende de una historia de la literatura; habría que dejar de tra-

tar el texto como objeto sagrado (objeto de una filología) y verlo esencialmente como un espacio del lenguaje, como el paso a través de una infinidad de digresiones posibles y así partir de un determinado número de textos. Finalmente: a toda costa y en todo instante desarrollar una lectura polisémica, abrir el texto al simbolismo.

2. Consideración didáctica desde una perspectiva socio-cultural

La formulación del valor y sentido social de la escuela atraviesa de una manera un poco más señalada a partir de los sesenta en un proceso de debate crítico, que ha llevado en uno de sus polos a propuestas sumamente sugerentes que hurgan en las bases del pensamiento filosófico, didáctico y educativo para recuperar una visión que supere, lo que por economía llamamos visión vertical e instrumental de lo educativo, consignada más imprecisamente por el término “tradicional”. Esta perspectiva acota las asimetrías del sistema “tradicional” la escasa influencia en la vida real de las personas y la sobrestimación de algunas funciones psíquicas (memoria) sobre otras en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el otro polo del eje instrumental, la “reacción” fortalece el sistema y por el concurso de las nuevas tecnologías apunta por la redefinición en el rol del profesor quien ciertamente no se ve como instructor-informador, pero sigue siendo el actor central del proceso: él decide los contenidos y los modos de administración y los mecanismos de certificar su conocimiento. Estas dos modalidades del eje instrumental no renuncian a la direccionalidad emisor-receptor del mensaje, la asimetría o al control del profesor-enunciador sobre el proceso de interacción en el aula: cambian los recursos pero la *episteme* es la misma.

En cuanto modelos de comunicación, Kaplún (1985) plantea uno que supera la visión instrumental basada en los efectos o los contenidos, por otro que se centre en el proceso de interacción. En esta perspectiva proponemos la incorporación de un debate socio-cultural que piense la interacción en el aula como proceso y sistema en su vinculación con el entorno socio-cultural. El debate sobre este

entorno más amplio nos parece fundamental en el diseño de cualquier estrategia en la enseñanza de la literatura y en la puesta en funcionamiento de lo que Barthes o Pound han sancionado: la necesaria vinculación de lo literario (en su sentido sagrado) al uso real del lenguaje, a las condiciones de producción y la propia capacidad expresiva e interpretativa de la persona.

Una de nuestras hipótesis es que sin la consideración y reflexión de las variables socioculturales estamos destinados a reproducir ese sistema del cual muchos profesores nos hemos quejado, o escuchamos a nuestros alumnos increpar. Un repaso a algunas variables para tener en cuenta son (Pérez Tornero, 2002: 45 y ss), por una parte el nuevo rol de la escuela y el desplazamiento del que ha sido objeto como centro de producción del saber y el conocimiento. La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber o, al menos, no lo es del saber socialmente relevante. La escuela fue tal vez la institución más eficaz para la enseñanza de la lecto-escritura, pero está quedando atrás en la promoción de una nueva alfabetización de la sociedad de la información. Los profesores ya no son los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías. En un sentido más amplio, la escuela ya no es la fuente de la racionalidad que funda o explica el orden social; además se ha tornado en un elemento poco práctico que ha hecho (al menos en México) que algunos legisladores poco avezados en temas educativos propugnen por una educación más tecnificada y menos humanista.

En segundo término, el desarrollo tecnológico ha tenido un gran impacto en la modificación de las relaciones maestro-alumno, así como a nivel cognitivo. Estas modificaciones tecnológicas han cambiado ciertamente los contenidos, pero más aún las estrategias del pensamiento y la forma de concebir nuestros objetos de conocimiento. También ha quedado superado el debate sobre la “moralidad” de las tecnologías para orientarse hacia el potencial reflexivo en sus usos y didáctica como instrumento complementario que en nada sustituye lo esencial de todo proceso educativo, la capacidad de interlocución

en los participantes, la dimensión dialógica y crítica de todo encuentro (Freire, 1983a, 1983b).

La didáctica de la literatura no puede separarse de la reflexión socio-cultural y de las ciencias del conocimiento. Esto supone notables retos para los profesores de literatura, que superan el desarrollo de las nuevas competencias técnicas, para reflexionar y cuestionar sobre todo las creencias y actitudes sobre la propia enseñanza de la literatura. En resumen, la reflexión didáctica se ve impulsada a consolidar una nueva *episteme* que perfile un planteamiento interdisciplinario en la producción del objeto de conocimiento. Tomo como principio algunas consideraciones barthianas. Una enseñanza que aplique las mismas sugerencias que el posestructuralismo ha conducido a la comprensión del texto-discurso en el que la frontera entre lo clásico y lo moderno dé pie a nuevos puentes en su comprensión intertextual. La literatura —como cualquier asignatura que los estudiantes cursan— tiene que evidenciar su potencial comunicante con otros saberes y materiales expresivos.

3. Repertorio: estereotipo social del profesor de literatura

Antes de pasar a la presentación de nuestra propuesta (que más que eso articula un conjunto de rasgos en la constitución de una estrategia) quisiéramos añadir a nuestra reflexión la variable de la imagen que los estudiantes tienen de sus profesores, como otro componente imprescindible en la elaboración de diagnóstico y la creación de estrategias docentes. ¿Cómo el alumno percibe la literatura? ¿Qué imagen posee de su objeto de estudio? ¿Qué experiencia tiene con el uso del lenguaje? ¿Cómo y por qué lo usa? ¿Qué imagen tiene de su potencial expresivo y del profesor que tal vez le insiste en la lecto-escritura, cuando el alumno ve que ésta ha sido superada en todos los ámbitos de la vida social como herramienta principal de comunicación?

En este juego de preguntas, cuyas respuestas exceden los obje-

tivos de estas líneas, podemos apuntar que existen algunos modelos de representación que sin duda operan y sobre lo cual no siempre reparamos los profesores: el modelo *tradicional* con respecto al objeto de la enseñanza; considera “lo clásico” como el modelo de literatura a seguir. El objeto de la clase en este sentido es que el estudiante puede identificar corrientes, autores y sobre todo se busca acercar al aprendiz a los textos. Más que una literatura, nos enfrentamos a una meta-literatura en la que la historia de la literatura es más importante que los textos mismos. El significante da paso a otro constructo de la clase, “lo meta” como un objetivo lejano al estudiante en lo cual, en ocasiones, se vela un poder sobre el reconocimiento y manejo de otras discursividades, más que superiores, distintas al proceso vivencial del destinatario. Del lado opuesto, identificamos un segundo modelo, caricaturizado tal vez por el célebre Maestro Keaten que Robin William protagonizó en la película *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Wier, 1994). El maestro Keaten propugna por hacer de la clase una experiencia; destaca lo vivencial sobre lo textual; la libertad de expresión e interpretación sobre el orden y la autoridad. Lo literario se convierte en una oportunidad para hablar sobre la vida, las emociones. En su estrategia, Keaten realiza ejercicios vivenciales dando paso a un mayor compromiso con la dramatización de la propia experiencia: pararse arriba de los escritorios, caminar en el patio, jugar fútbol o romper las hojas de un libro.

A estas dos versiones que caricaturizamos en aras de una síntesis explicativa, proponemos una visión, “intermedia” que recupere la visión social y pragmática de la producción de textos “literarios” la cual puede incluir fragmentos de prensa, cartas, publicidad y un conjunto amplio de textos que también puedan reflejar lo que para la formación educativa es importante y necesario: personas conscientes de su potencial expresivo, con competencias mínimas necesarias para resolver las preguntas que situaciones sociales y comunicativas, plantean. Lejos de que los alumnos se conviertan en repetidores eximios de autores, títulos, corrientes o fechas, creemos que nuestras

sociedades necesitan usuarios auto-conscientes y reflexivos. En ese sentido una “clase de literatura” que no apunte al uso, recuperación y sobre todo vínculo de textos actuales con los clásicos, parece —de acuerdo a este “tercer modelo”— incompleta y sobre todo orientada a un bajo nivel de recordación al muy corto plazo.

Barthes (1987: 55) ha denunciado que en la mayoría de los casos la enseñanza de la literatura de asocia a la “historia de la literatura”, al instituto y el colegio; lo “literario” es un objeto de escuela y liceo; es algo incapaz de sobrepasar sus muros, reglas y temarios. Esta “enseñanza” alberga infinidad de censuras que formarían otro curso de “literatura”: la historia de la censura, las explicaciones sobre lo que es una lengua, las vinculaciones entre el texto, su autor modelo (y empírico), su lector modelo (y empírico) y el contexto. La historia literaria se presenta en nuestros cursos como aséptica, sin contradicciones ni retrocesos, incapaz de abrirse o doblarse, mucho menos autocuestionarse (por qué unos autores y no otros, por qué estos textos y no otros). En estos dos modelos señalados arriba puede que no se supere la visión clasicista de lo literario y las implicaciones políticas de esos textos. Todavía persiste la visión de la “forma” sobre las personas y los usuarios reales de la comunicación.

La realidad es mucho más compleja, los congresos de profesores de literatura (o de aspectos relacionados con la lengua) son una muestra de quejas y logros, lamentos y hallazgos, como las modificaciones sobre la escritura que generan altos niveles de exposición a las dinámicas pregramaticales del *chat* o algunos mensajes de correo electrónico (no olvidar que son formas y modalidades de escritura muy cercanas a nuestra comunidad de hablantes, sobre todo la escolarizada en el medio urbano). No hay quien deje de quejarse por la baja literalidad lecto-escritural o los hábitos de lectura de los estudiantes. Esta suma cualitativa puede generar un saber, aunado a la investigación que reformule y actualice los distintos perfiles de docente, los procesos cognitivos de aprendizajes que se operan y sobre todo el gran reto de la literatura y cualquier área relacionada con el

lenguaje, a fin de promover un afecto a la lengua, a su diversidad y modalidades, a sus dobleces e intersticios. El primer paso metodológico es volvernos al lenguaje, esa materialidad misteriosa sobre la que luchamos (Foucault, 1999)

4. Algunas consideraciones sobre el uso del periódico (y el lenguaje periodístico) en la enseñanza de la literatura

¿Cómo el uso del diario y sus modalidades puede promover esta conciencia expresiva-decodificativa de la persona? ¿De qué manera la prensa nos remite a otros universos simbólicos y semánticos cercanos a los textos que en principio debo ver en mi materia o asignatura? ¿Qué ecos —y cómo identificarlos— existen de Martí o Pérez Galdós, Gutiérrez Najera o Darío, Gamboa o Isaac (todos ellos con experiencia en la prensa de su época y países); o más lejos aún de Goethe o Dante, Píndaro u Homero?

La prensa, el periódico, ofrece un conjunto de textos que no van a resolver (qué duda cabe) todas las interrogantes que hemos esbozado. En todo caso consideramos que el objetivo superior de la enseñanza de la literatura es la autoconciencia para reconocernos como sujetos dotados de lenguaje y concebir a éste como instrumento de expresión e interpretación de la realidad. Así, la contribución principal del periódico (y el conjunto de textos que en él podemos hallar) y su uso didáctico en el aula, es como un ejemplo de esos modos sociales para expresar y decodificar la realidad y con ella a los actores insertos que ahí participamos. El diario es una ventana para mostrar los giros, modos y formas que adopta el lenguaje en un uso social instituido como es la información pública impresa. Esta información no es solamente noticiosa-referencial, decir “periódico” implica considerar las modalidades enunciativas y los usos de lenguaje fático, emotivo, incitativos, metalingüístico e incluso poéticos que suele haber en la prensa (Jakobson, 1975).

Nadie en su sano juicio puede formular hoy día una propuesta

infalible y a priori postular su eficiencia académica. La docencia no se concibe sin cierta perplejidad; sólo la estimulación del conocimiento, su producción, la creación de nuevos entornos para degustar el lenguaje, puede hacer sobrellevadero lo que en ocasiones supone vivir de la docencia en nuestros países (pienso en Venezuela y, claro, en México). Nunca el verso “renovarse o morir” había adquirido tal importancia. Dentro de estas estrategias de renovación o sobrevivencia se supone, de acuerdo a lo que hemos mencionado, la incorporación de otras materialidades textuales que faciliten la explicación entre el uso actual del lenguaje con otras corrientes, movimientos, autores o épocas.

Entre estos rasgos una didáctica de la prensa toma matices y niveles. El primer escalón es el reconocimiento de la propia materialidad de la prensa: su peso, su tinta, su especificidad: un instrumento con secciones, que tiene mucho más que simples palabras. El periódico es un espacio textual donde se ensamblan *modularmente* informaciones dispersas: las unidades morfológicas del periódico —a nivel gráfico, diagramático, géneros de escritura— responden a una matriz económica y funcional de la organización de los contenidos. Cada género es una forma de tratamiento informativo; cada segmento no sólo tiene una lectura en cuanto al texto en sí, sino en su relación diacrónica, el cual a su vez puede ser subdividido de acuerdo a distintos criterios de páginas o secciones (Abril, 1997: 68). Es una especie de laberinto semiótico que nos presenta varias lecturas: la funcional (por secciones), la temática (por secciones), la diacrónica (por secuencias) e incluso la comparativa. Cada periódico construye su propia realidad; Imbert (1986:10) distingue algunos aspectos de esta representación: como una cierta imagen de la realidad que se construye, un tipo de lector sugerido en el propio texto y una instancia que opera en el plano simbólico, el discurso de la representación del medio como un *poder-decir* colectivo que se asienta en un poder real (empresarial) y lo lleva a mantener un discurso de opinión.

El estudiante (salvo pocas excepciones) no tiene el hábito de la

lectura del diario porque no es un instrumento dominante en la creación de sus representaciones. El estudiante (¡incluso algunos de periodismo!) no asocia la imagen que tiene del objeto de su aprendizaje con el diario, por eso no le interesa. Creemos que reducir el debate a letra impresa *versus* imagen es no dar cuenta de las peculiaridades de los procesos enunciativos que se disparan desde uno u otro soporte. En ese sentido reconocer sus materiales es superar la visión de que sólo se lee el periódico para encontrar noticias y enterarse medianamente de lo que acontece “allá afuera”. Así desde su publicidad, sus imágenes o avisos, el maestro y el alumno pueden encontrar un amplio conjunto de ejemplos, usos y abusos del lenguaje, neologismos y términos que el joven usa y que, justamente por pretender reflejar esa vida día a día, el diario da cuenta.

Nos parece que en esta estrategia el sujeto podrá acercarse más auténticamente al diario (sus servicios e informaciones) cuando logre involucrar su “yo” de sujeto-lector en el “yo” del sujeto de la enunciación; cuando el diario es reconocido con aspectos, situaciones, representaciones y formas que pasan en una vida “allá afuera” que afecta lo que hago, quiero y creo. La didáctica del diario puede transitar del nivel correctivo, ver el diario como un repertorio de usos / abusos del lenguaje cotidiano, a un nivel más socio-cultural; verlo como la representación cotidiana de lo pensable así como escenario de los debates que quizá los hijos de estos alumnos leerán mañana en sus libros de literatura.

La prensa narra la historia de cada día. Esa “historia” (con minúscula), la de todos los días, la que con el tiempo tal vez sea la “Historia” (con mayúscula), hecha por los acontecimientos novedosos de algún interés social que incluye la propia evolución de la literatura, sus actores e instituciones. Muchos de los libros, revistas, autores, ferias que quizá lean los estudiantes dentro de 30 años en sus libros de literatura aparecen con mucha mayor antelación en el diario. Por ejemplo, el caso de uno de los ensayos más conocidos en la literatura mexicana *La laberinto de la soledad*, mucho antes de su primera

edición en los Cuadernos Americanos (1950) fue un conjunto disperso de artículos en el periódico *El Universal*, donde Octavio Paz escribía (Stanton, 1998). No pocos intelectuales, con mediana regularidad compilan en “libros” sus artículos periodísticos, o bien se producen documentos que tienen como hipotextos artículos de prensa, reportajes o entrevistas. ¿Cómo esos dos planos de la historia (“h” y “H”) se comunican a través del lenguaje? ¿Cómo la prensa diaria da cuenta de la representación de la vida social y nuestras relaciones cotidianas?

No queremos dar una visión absoluta o total del diario, sus discursos y su influencia en la enseñanza de la literatura. En realidad, lo hemos tomado de pretexto para esbozar algunas consideraciones muy amplias que permitan cambiar la idea que tenemos de nuestra propia actividad docente, del alumno y del objeto de conocimiento, en el reto que persigue toda clase (sesión o taller) relacionada con la literatura y el lenguaje: suscitar la perplejidad (el asombro o la sospecha) sobre ese instrumento de representación e interpretación de la realidad.

Ciudad de México, 2002

REFERENCIAS

- Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós [1° ed. 1984].
- Foucault, Michel (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores (Col. Fábula Tusquest).
- Freire, Paulo (1983 a) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____ (1983 b) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Jakobson, Roman (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Kaplun, Mario (1995). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanista.

Pérez Tornero, José Manuel (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Stanton, Anthony (ed.) (1998). *Correspondencia Alfonso Reyes / Octavio paz (1939-1959)* México: FCE.