

## En los arrabales de la literatura

### Entrevista a Gustavo Bombini

Pablo Gasparini, Maite Celada<sup>1</sup>

Gustavo Bombini es investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata (Argentina). Es también 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. Actualmente se desempeña como Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y como Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura, como así también propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media argentino. 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 es enseñable?

Se podría pensar esta pregunta como clásica, como inaugural y propia de la problematización acerca de la enseñanza. Formulada al calor, primero de los cuestionamientos a la historiografía literaria y, luego, de la impronta teórica del grupo Tel Quel, parece no formularse la misma pregunta a la lengua, sobre la que más habitualmente se pregunta acerca del cómo hacerlo; no se le preguntaría a la matemática ni a la física ni a la historia y quizá, sí se le preguntaría a otras disciplinas artísticas. Claro que si de pintura, de música o

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo.

---

de danza se trata, no dudaríamos en pensar que enseñar esas disciplinas es enseñar técnicas, lenguajes, modos de crear, de componer, de dar resolución a un desafío de producción. También pensaríamos que enseñar historia de la música, de la pintura, de la danza, es también enseñar esas disciplinas desde otro estatuto. No estamos tan convencidos de que enseñar literatura sea, por ejemplo, escribir ficción, como sí lo era en la vieja enseñanza retórica que rigió hasta ya entrado el siglo XX. No estamos tan convencidos de eso, pese a los creativos y serios desarrollos que se vienen verificando desde hace varias décadas en relación con los aportes del recientemente fallecido Nicolás Bratosevich y sus talleres de escritura, de los trabajos de Gloria Pampillo, del Grupo Grafein, desde la década del '70, de Maite Alvarado. En todas estas propuestas de taller se ponen en juego saberes literarios a la hora de aceptar el desafío de producir textos a partir de consignas. Textos de ciertas características sobre las que se volverá a la hora de realizar el comentario de lo producido. Comentario fuertemente anclado en saberes lingüísticos, retóricos y literarios que supieron actualizarse a la luz del estructuralismo, en relación con la narratología, y a la luz del postestructuralismo a la hora de hablar de texto, de significación, de productividad, de escritura; así como también a la luz de los aportes de la llamada “nueva retórica”.

### **¿La literatura debe ser enseñada como un discurso social más?**

Esta expresión es una expresión que se ha trivializado. Con el ingreso de las teorías de la lingüística textual en la enseñanza de la lengua se comienza a pensar en un *currículum* de lengua (una versión posible son los Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Educación de Argentina) organizado a partir de una propuesta de tipología textual que recoloca a la literatura como uno de los discursos sociales posibles de ser enseñado en la escuela. Los modos en que la literatura pasa a ser parte de esa nueva pan-discursividad escolar son diversos y en muchos casos epistemológicamente discutibles. Por ejemplo, la superestructura narrativa o la secuencia narrativa – según cuál sea la tipología seleccionada – da cuenta de un objeto de naturaleza lingüística y cultural diversa, como una crónica policial, una narrativa oral cotidiana, la secuencia narrativa del guión de una historieta, un cuento o una extensa novela; todo cae bajo el amplio mote de “narración”, todos son “textos narrativos”. De más está decir que se trata de un reduccionismo, en términos de la construcción posible del objeto literatura como objeto cultural complejo. Desde estas perspectivas es desde donde se ha venido trivializando la afirmación objeto de esta pregunta. Una teoría de discursividades sociales a lo Bajtín, a lo Angenot, construirían una referencia teórica consistente que permitiría “destrivializar” la afirmación en cuestión.

### **¿Qué nos enseña lo literario sobre los discursos?**

¿Qué nos enseña lo literario sobre lo literario? Esa es la pregunta de la que la escuela se distrajo, una vez desalojada la historiografía escolar clásica e instalado el dominio hegemónico de la lingüística como campo de referencia para la construcción de la propuesta curricular. No sería en vano volver a decir que la literatura procesa en su interior al resto de los discursos sociales y que en este sentido, leer literatura, como epítome de la complejidad, nos permite leer el resto de los discursos sociales y observar como ellos mismos son retrabajados, procesados en el interior de la maquinaria literaria.

### **¿Cómo podemos pensar la problemática sobre la especificidad – o no – de este objeto (si es que constituye un “objeto”)?**

En tanto el problema de la especificidad es parte de la agenda teórica de los estudios literarios tradicionales, habrá de ser también parte de la agenda de la enseñanza. La pregunta por la especificidad recae en alguna de sus versiones sobre la propia enseñanza: “literatura es lo que se enseña” y, en la certeza que esta pregunta ofrece, desafía a su vez a que la enseñanza, los enseñantes, los formadores y también los técnicos ministeriales, los funcionarios, nos hagamos cargo de que la literatura es una práctica social y estética que todos tenemos derecho a reconocer.

La cuestión de la especificidad abre a la vez un alerta respecto de la necesidad de evitar perspectivas excesivamente inmanentistas respecto de la literatura. Si estas perspectivas acaso reconozcan cierta tradición y cierta “eficacia” a la hora de producir ciertas formas de investigación y de crítica, resultarán poco productivas a la hora de pensar no en literatura “a secas” sino en literatura como objeto de enseñanza. 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. Pues cabe agregar – en el capítulo de la sociología de la literatura que describe el campo, las instituciones – a la escuela como espacio crucial en la construcción de imaginarios, valoraciones, representaciones acerca de lo literario, sus usos, de la lectura, de los lectores, etc. ¿Cómo imaginarse el movimiento político-cultural del Centenario<sup>2</sup> sin la escuela como espacio de configuración ideológica, como enclave de discursividades diversas y de puestas en acción de alto impacto? En este sentido, la enseñanza no debe entenderse como técnicas para la administración eficaz de tal o cual contenido disciplinario sino

<sup>2</sup> Se refiere al centenario de la independencia de Argentina conmemorado en 1910.

---

como una práctica social compleja que, en su complejidad, debe ser abordada desde distintas perspectivas, desde cruces disciplinarios productivos. No se trata de pensar sólo en los saberes específicos del campo (la retórica, la historia, la teoría) sino en modos de problematizar que recurren a campos disciplinarios diversos como la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. En este punto, la enseñanza de la literatura como práctica social y la didáctica de la literatura como campo de referencia abrevan de esta construcción multidisciplinar, observan a la literatura desde ese prisma y, en algún sentido su abordaje parece familiar al de los estudios culturales. De ahí que todo inmanentista podría ser sospechoso de parcialidad respecto de la complejidad de la práctica de enseñanza.

**¿Cuál es el lugar del trabajo interpretativo en la actual gama de saberes y prácticas escolares?**

Parte del giro copernicano a la hora en que la historia de la literatura sucumbe es la centralidad de la práctica de lectura, fundamentalmente a partir de los '80 (no hay más lectura de paratextos diversos: biografías del autor, resúmenes de argumentos, por ej.) y de la actividad del lector interviniendo en la construcción de esa lectura. Sin embargo, aquí se registra una tensión doble; por un lado, el peligro de que la figura de autor como otorgador de sentido siga dominando la escena; por otro lado, el dominio hegemónico a partir de los '90 del paradigma de la comprensión lectora, de matriz psicolingüística y didáctica. Si interpretar se reduce a comprender, si leer un texto sería solo desentrañar sentidos implícitos, inscriptos en la lengua, el trabajo interpretativo queda reducido al mero desentrañar de lo dado. Hay algo del orden de la lectura literaria que debe ser reconocido como específico y es en esa especificidad donde será posible defender una lectura que no sea comprensión sino interpretación y que pone en movimiento operaciones cognitivas y culturales distintas respecto de la lectura de otro tipo de textos.

**¿Cuál es su opinión sobre las experiencias de lectura “desescolarizadas” es decir, promovidas por la institución pero fuera de su esquema formal (talleres de lectura, clubes del libro, etc.)?**

Más que dar una opinión considero que estas experiencias – lo he indagado históricamente en mi tesis doctoral *Los arrabales de la literatura* – constituyen un espacio ampliado para la consideración de la enseñanza literaria. Más que puntos en tensión, “formal”, “no formal” constituyen un *continuum* que debe revisarse evitando la construcción de relaciones dicotómicas. Elementos de lo no formal están presentes en la educación formal (cuando, por ejemplo, en una escuela se hace un taller) y elementos de lo formal se hallan

presentes en lo no formal (como cuando se evalúa o se planifica) y esto no hace más que enriquecer los sentidos de este *continuum* y, en especial, el horizonte de experiencias de colegas que se mueven entre ambos perfiles. Superar estas dicotomías (educación estatal, educación popular) previene de los otros modos del elitismo, de los vanguardismos de lo alternativo, de lo innovador para pocos sin toma de conciencia de la escala en un país donde es necesario que las escuelas se cuenten por decenas de miles para que todos ejerzan ese derecho cada día.

**En la actual legislación educativa de los estados (por lo menos en la brasileña) se insiste mucho en formar ciudadanos. ¿Cómo ve usted esa cuestión en el caso de las prácticas de lectura literaria en la escuela?**

Como parte de la retórica que nutre y transparenta los discursos de política educativa en nuestra región latinoamericana en tiempos anti-neoliberales, la referencia a la formación de ciudadanos se asocia, para mí, a la idea de extensión de derechos, a la idea de inclusión, a la idea de que todos y todas podrán atravesar las más diversas experiencias de conocimiento. La antropóloga francesa Michele Petit hablaba del “derecho a la metáfora” y es ese derecho el que la escuela pública, en el marco de ciertas políticas, habrá de garantizar. Cuando muchos chicos y adolescentes que antes no lo hacían, ahora concurren a la escuela, su estar ahí – no reducido a formar parte de la estadística que corona cuantitativamente los logros de un gobierno – supone el derecho a la enseñanza, a que se ponga a su disposición una cartografía ampliada del conocimiento epocal. Por fin, la escuela pública es el espacio en el que se pone a disposición de vastas poblaciones una versión de los saberes culturales, científicos, de su tiempo: ¿por qué la literatura no habría de ser parte de ese festín?