



**LA ENSEÑANZA DE LA
LITERATURA INFANTIL
EN EL NIVEL MEDIO
SUPERIOR Y SUPERIOR
(REFLEXIONES PEDAGÓGICAS)**

T E S I S

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

Presenta

**RICARDO BALAN CRUZ
LIDIA EUGENIA RUIZ CRUZ**

CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE. 1995

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION


CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE A 4 DE JULIO DE 1995

C. PROFR. (A) RICARDO BALAN CRUZ
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa. TESIS
titulado " LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EDUCACION BASICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR. (REFLEXIONES PEDAGOGICAS)
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado antes el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E




PROFR. WILLIAMS A. SOSA CELIS
El Presidente de la Comisión

S. E. P.
Universidad Pedagógica
Nacional
C.P. 24100
Cd. del Carmen, Campeche.

DEDICATORIAS

A mis sagrados padres,
por su esfuerzo, dedicación
y voluntad de traerme y entregarme a este maravilloso
planeta la insignificancia de mi ser.

A mis amigos,
porque con su amistad hicieron más agradable el paso de
las horas y los días de trabajo.

A mi esposa Lidia y a mi hija Roxana,
porque con su cariño contrarrestaron los momentos
amargos y desagradables de mi existencia.

" El nivel de inteligencia del niño va a ser profundamente influido por el nivel socio-económico de la familia. La inteligencia por su parte mide la probabilidad de éxito en el sistema escolar. La educación tanto en términos de escolaridad, como de aprovechamiento va a determinar, o por lo menos influir, el tipo de educación a que la persona puede aspirar. El nivel de ingreso depende, por su parte, estrechamente de la ocupación y trabajo desempeñado... En una sociedad todo el mecanismo del ingreso es, en gran parte, explicado por la distribución de la Educación "

(De Moura Castro, Claudio. Desenvolvimento econômico, educar y educabilidad. Tiempo Brasileiro / Mec. Río de Janeiro, 1976)

I N D I C E

Página

CAPITULO I. INTRODUCCION

- A. Un punto de partida.....9
- B. ¿ Existe una literatura infantil en América Latina ?.....11

CAPITULO II. DESARROLLO

- A. ¿ Quién escribe para el niño ?.....25
- B. Problemática del llamado "Lenguaje Infantil".....28
- C. El niño latinoamericano frente a la realidad mágica latinoamericana.....33
- D. Problemas de la enseñanza de la literatura a nivel Medio Superior y Superior.....34
- E. Problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel Superior.....42
- F. Interrogantes y supuestos metodológicos...49
- G. Propuesta de enseñanza de la literatura en el nivel Superior.....55
 - 1. La información
 - 2. El análisis crítico
 - 3. La reflexión

CAPITULO III. CONCLUSIONES

- A. ¿ Qué podría hacerse en la Universidad ?..71
- B. Acercamiento del joven lector al hecho literario.....73

C. Objetivos que persigue la literatura infantil.....80

BIBLIOGRAFIA.....83

CAPITULO I
I N T R O D U C C I O N

Las primeras experiencias y relaciones humanas estructuran la personalidad del niño, constituyen una influencia decisiva en su éxito escolar y en sus probabilidades de integrar aprendizajes futuros. Ante ello, es urgente, adoptar medidas que atiendan la educación que requieren los niños, desde los primeros años de su vida. El nivel preescolar tiene un papel preponderante en el desarrollo educativo posterior de los alumnos y en los planteles de educación primaria se evidencian segmentaciones internas entre los alumnos que sí cursaron la educación preescolar y quienes no lo hicieron.

Abordar la problemática educativa de la enseñanza de la literatura en los diferentes niveles del sistema educativo con un intento serio de análisis y reflexión, exige --como en ningún otro caso-- no de medidas aisladas y descompasadas, sino de proyectos integrales que provean su atención con el profesionalismo y la responsabilidad característicos del maestro. Con el propósito de llevar a efecto los objetivos del presente ensayo iniciaremos con:

A. UN PUNTO DE PARTIDA.

Vivimos la ausencia de una literatura propia y con idiosincracia latinoamericana que presente un real combate y que nos permita algún tipo de ventaja sobre la industria masiva transnacional que explota y anula la imaginación creadora del infante. Donde el escritor se divorcia de los mitos latinoamericanos y, cuando los reencuentra, los está reelaborando desde una perspectiva entre-folklorista, colonialista y/o europeizante y que en consecuencia ha perdido su identificación

con la realidad que produjo esos mitos. Por otra parte, quienes escriben " para niños " lo hacen tan deliberadamente, tan artificial y pedantemente, que están tratando al niño como a un ser " que no comprende al mundo "; en lugar de crear con el niños los mundos que él es precisamente capaz de concebir e incluir en un juego dialéctico de construcción y destrucción continua de utopías y de mitos. Crear con el niño es mejor que crear para el niño. Independientemente, nuestro continente, producto de un mestizaje que sintetiza elementos raciales y culturales de lo mas diversos, es un mundo laberíntico en que conviven formas mágicas con formas mecanizadas de vida; el culto al absurdo; el lenguaje bivalente en todas las bocas; epopeyas vigentes, en que el héroe es a la vez el mago, el caudillo y el padre del clan; mundo totémico, canibalesco, bífido, en que los nombres de lugares y personas son ya poemas de largas raíces míticas... ¿ Por qué no darle al niño ese mundo mutante y disociado, que se recrea a si mismo a cada momento, que confunde el sueño con el recuerdo, que mira a un futuro inenarrablemente impredecible, extraño, y encuentra en sus raíces tantas mentiras, tanta ingenuidad y tanta canibalesca maldad ? ¿ Acaso no es el mundo del niño ? ¿ Acaso no es un mundo como los mundos que día a día crea y destruye cada niño ? ¿ Por que no le dejamos jugar con ese mundo ?

En lugar de eso, condenamos al infante a la absorción por el aparato mecanicista que le está dando rígidas categorías, que está colonizando también su pensamiento mítico, ese inconsciente colectivo atado, amordazado, anulado por la publicidad y las categorías del consumo.

¿ Por qué no le enseñamos a mitigar su historia, sus costumbres, su memoria de ser, para que se dé cuenta de lo manipuladora y castrante que es esa esquemática y grotesca gala de violencia que emiten los televisores y las historietas, en que el héroe es tan bueno y el villano tan malo que se anquilosan en un modelo incapaz de estimular la creación de variantes del mito ?.

¿ Por qué no le dejamos destruir a esos héroes de celu-loide y offset, para levantar en su lugar complejos cambian-tes, irascibles, falibles, contradictorios seres humanos ?.

¿ Por qué en nuestras universidades no se discute, se estudia, se analiza, se concretiza el problema vitalmente cultural de la literatura infantil ?.

¿ Por qué nuestros lingüistas, pedagogos, antropólogos, historiadores, comunicólogos y periodistas no afrontan inter-disciplinariamente este problema ?.

B. ¿ EXISTE UNA LITERATURA INFANTIL LATINOAMERICANA ?

Si bien el romanticismo hispanoamericano e incluso el modernismo fueron pródigos en creaciones que pueden considerarse de tema y motivación infantiles, actualmente --salvo casos aislados de teatro y cuento que se dan en algunos países, principalmente México, Chile (antes del golpe de estado), Argentina y Brasil-- nuestros lectores de 3 a 12 años se encuentran plenamente a merced de los comics.

Inclusive estos comics son, como es sabido, de patente norteamericana (Walt Disney, Walter Lantz, etc.) en sus ediciones mas vistosas y mejor distribuidas. Por lo tanto, se da indiscutiblemente un doble efecto masivo por su intermedio.

- El divorcio ~~en~~ las pautas culturales del medio social de origen.

- La identificación y absorción de la conciencia por el modelo de consumo imperialista, lo que implica: estimulación y sobrevaloración omnímoda de las conductas de compra, jerarquización estricta y estática de las clases sociales, relaciones humanas concebidas como valores de cambio, racismo, colonialismo, desintegración del grupo social, individualización extrema, esquemáticas concepciones polarizadas (buenos-malos, negros-blancos, hijos-padres, protectores-protegidos, fuertes-débiles, niños-adultos, etc.), que evitan la toma de posición y de actitud ideológica compleja y vivencialmente humana por parte del niño.

Estos, ^{mas} otros innumerables efectos de asimilación colonialista, se dan evidentemente en la masa infantil lectora latinoamericana.

Los comics que se hacen y se editan en nuestro país caen, o dentro de la repetición del modelo imperialista, o dentro de la reiteración de temas románticos y populistas que solo estimulan en el lector emociones conformistas que van de la compasión al miedo y del sadismo a la paternalización de hé-

ros supuestamente "populares".

Por tanto, dentro de la potencial y masiva área del comic no hay una producción latinoamericana que pueda hacer siquiera un poco de mella en la profusión de historietas que nos llegan del norte y saturan los mercados, conquistando para sí la mente y el tiempo de nuestros niños.

"Mafalda" ha hecho, quizá, algo para o por ganar la idiosincracia latina en el campo de los comics. Sólo que es un tipo de historieta "culto" que se distribuye (particularmente, por el elevado precio de cada cuadernillo) más bien entre los adultos de la clase media.



Rius con los "Supermachos" y "Los agachados", ha hecho una especie de comic dialogal con el que se sienten millares de mexicanos, evidentemente identificados. Sin embargo, había que sopesar aquí la enorme carga ideológica que pretende llevar los "monos" de Rius, y la deficiente coherencia de línea político-filosófica que es evidente en ellos.



Otros casos hay de intentos por latinoamericanizar el comic. Sin embargo, lo cierto es que aún nuestros niños continúan atrapados por "El pato Donald" asimilando el esquema dominador - dominado que recrea el " simpático " y supuesta- " ingenuo " personaje de Disney, tanto en las relaciones con sus sobrinos, como en lo que refiere a las grotescamente avaras aventuras de Rico Mc Pato, o en las relaciones de pareja que ilustran los valores de posesividad y cambio en lugar del amor real, sincero y duradero entre los hombres (Donald y Daisy) y la ausencia de un modelo maternal. (ningún personaje tiene madre)^I

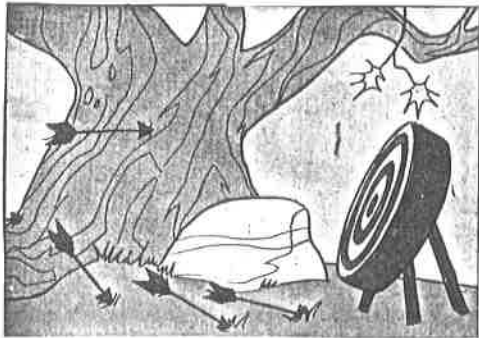


- I. A. Dorfman, A. Mattelart. Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo. Ed. Siglo XXI.
 " Disneylandización es una dineración : todos los objetos (y ya veremos que las acciones también) se transforman en oro " (p. 85)

Este mismo modelo enajenante se advierte en "El pájaro loco", o en "Porky y sus amigos". No hay contactos realmente humanos entre los personajes de esas tiras cómicas. La relación entre tío y sobrinos es comercial. O sea sólo se dá en función de lo que uno puede obtener de los otros y los otros del primero.



PORKY



BIEN...¿VES A ESA PAREJA QUE VIENE A CABALLO? OBSERVA UNA BILLETRECTOMIA!



EL PATO DONALD

® De Walt Disney



PEPITA

® Dean Young y Stan Drake



OLAFO

® por Dick Browne



Estas relaciones de cambio, dentro de la familia, estén perfectamente reflejadas por tiras cómicas como " Lorenzo y Pepita ", "Educando a papá ", " Olafo el amargado ", etc.

En ese mundo del individualismo en el que está totalmente ausente cualquier sentido de solidaridad, el que se les dá, ya intencionalmente elaborado, a nuestros niños. (2)

...la estructura de las relaciones entre los personajes mucho más vertical y autoritaria de lo que se pudiera hallar en el hogar más tiránico de la tierra de los lectores, donde la convivencia, el amor, la madre, los hermanos, la solidaridad, la construcción cómplice, dignifican y amenizan el trato autoritario y el acatamiento a los dictámenes y adonde hay más alternativas de crecimiento y constante redifinición al surgir un mundo, afuera de la familia, que presiona, critica y llama " (p. 26)

... " nadie ama a nadie, jamás hay una acción de cariño o lealtad hacia el otro ser humano " (p. 27)

2. " Ranitas bebés, algún día serán ustedes, ranas grandes que se venderán muy caras en el mercado. Voy a preparar un alimento especial para su desarrollo ". "Pato Donald" en Disneylandia, No. 45I citado por Dorfman y Mattelart.

Y los mecanismos de lectura de los comics (3) no permite al infante recrear, mitificar esos personajes y esas relaciones, solamente absorberlos tal cual se les presenta.

¿ Que podríamos ofrecerles en lugar de eso ?

Tal vez los cuentos infantiles de José Martí, los poemas de Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou, algunas obras de Rubén Darío que figuran en los antiguos textos de lectura de la escuela primaria. En general, romanticismo y modernismo. O bien --y eso sería más integrado y vitalmente cultural-- las canciones, charadas, adivinanzas, cuentos, consejos, villancicos, dichos, rondas y juegos de tradición popular.

Esto último es tal vez lo más cercano al niño, y lo más latinoamericano. Pero es lo único.

Además de ello, sólo nos quedan las versiones comerciales de Perrault, Andersen y los Grimm --generalmente en ediciones de precio prohibitivo para la inmensa mayoría--, El principito de Saint-Exupéry, "El platero y yo" de Juan Ramón Jiménez, los poemas de Rabindranath Tagore, las fábulas de Esopo y Lafontaine. Estos autores y obras, siendo de la tradición literaria occidental y oriental, sólo son familiares a una minoría intelectual que los hace leer a sus hijos.

3. Ver: Román Cubern. Semiología de los comics (capítulo correspondiente del libro: El lenguaje de los comics. Ed. península, Barcelona, 1972).

EL PRINCIPITO

Sobre el planeta del Principito había, como en todos los planetas, hierbas buenas y hierbas malas.

Consecuentemente, había semillas de hierbas buenas y semillas de hierbas malas. Pero las semillas son invisibles. Duermen en el secreto de la tierra hasta que se le ocurre a una de ellas despertarse. Entonces se estira, y dirige hacia el sol una pequeña ramita encantadora e inofensiva. Si se trata de una ramita de rábano, se puede dejar crecer como ella quiera. Pero si se trata de una planta mala, hay que arrancarla tan pronto como se la reconozca.

Antoine de Saint-Exupéry

AMISTAD

Yo trato a platero tal cual fuese un niño. Si el camino se torna difícil y le pesa un poco, me bajo para aliviarlo. Lo beso, lo engaño, lo hago rabiar...El comprende bien, que lo quiero, y no me guarda rencor. Es tan igual a mí, tan diferente a los demás, que he llegado a creer, que sueña mis propios sueños.

Juan Ramón Jiménez

TODO ES RONDA

Los astros son ronda de niños
jugando la tierra a mirar...
Los trigos son talles de niñas
jugando a ondular... a ondular...

Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el mar...
Las olas son rondas de niñas
jugando este mundo a abrazar...

Gabriela Mistral

VIDA PERDURABLE

No puedo enviarte ni una flor de esta
guirnalda de primavera, ni un solo rayo de oro
de esa nube remota.

Abre tus puertas y mira a lo lejos.

En tu florido jardín recoge los perfumados
recuerdos de las flores, hay marchitas, se hace
cien años.

Y te deseo que sientas, en la alegría de
tu corazón, la viva alegría que floreció una
mañana de primavera, cuya voz feliz canta a
través de cien años.

Rabindranath Tagore.

LA LIEBRE Y EL ZORRO

La liebre le dijo al zorro :

-- ¿ Es verdad que siempre obtienes muchos provechos ? ¿ Podrías explicarme por qué te dicen el astuto ?

--Claro que puedo hacerlo, replicó el zorro, te invito a comer a mi casa y ahí te lo explicaré.

La liebre lo siguió, pero sucedió que en casa del zorro no había otra comida que la liebre misma y ésta, antes de morir, exclamó :

--Ahora entiendo, para mi mal, pero por fin se de donde viene tu nombre. ¡ Oh! astuto, eres un verdadero zorro.

Esopo.

Los autores nuevos de literatura infantil, generalmente rusos, italianos o españoles, que nos llegan, se distribuyen a un nivel de alcance ínfimo y pasan totalmente desapercibidos por la masa lectora.

Autores mexicanos contemporáneos de literatura infantil, hay muy pocos y los pocos que hay --Gabriel Lucio, Antonio Robles, por ejemplo--, siendo excelentes, son casi desconocidos.

CAPITULO II
DESARROLLO

A. QUIEN ESCRIBE PARA EL NIÑO

Escribir literatura infantil es un indiscutible compromiso ideológico. No tanto porque la literatura infantil sea esencialmente didáctica, sino porque ha de ser, no sólo creativa, sino motivante para la creatividad del niño. Ha de ser esencialmente "obra abierta" en el sentido que da Umberto Eco al término. (4) Ha de ser algo nutrido, culturalmente vivo y a la vez completo y susceptible de completarse. Porque el lector infantil ha de ser un lector activo, ha de ir creando la obra con el autor, y recreándola, y negándola y afirmándola, y descomponiéndola como se descompone un juguete mecánico para ver de qué extrañas piezas está compuesto.

Y para que el niño sea capaz de todo eso, ha de ser no sólo receptor, sino co-autor del cuento o el poema. Ha de "dialogar" con los personajes y el escritor. No sólo ha de escuchar la historia, sino que habrá de poder contarla y contarse el mismo dentro de ella.

Sólo así el niño sentirá que "vive" en esa literatura hecha no para "él", sino también "por" y con "él".

Sin embargo, ¿Qué es lo que hacemos ?

Se le habla al niño, o se le escriben historias o poemas al niño, desde la perspectiva omnisciente del adulto, (5) para "mostrarle el mundo", como si él no estuviera abierto a ese

4. Umberto Eco, La obra abierta, Ed. Seix Barral, Barcelona.
5. "Así, el grande produce la literatura infantil, el niño la

mundo y tuviera la posibilidad de encontrar por sí mismo otros tantos mundos que lo niegan y afirman a la vez.

Y, si el escritor, al menos, intentara rescatar la mente del niño de toda esa avalancha transnacional de "monos" comerciales, si conscientemente quisiera darle elementos para sustituir esos modelos extraños a lo vivo y lo humano que hay en él, por otros que le fueran más cercanos, más vitales, más enriquecedores... Bien. Pero no. Lo que hace es darle modelos "cultos" que ha trasplantado de la literatura europea. Y así sustituye el modelo norteamericano por el modelo culto europeo, que es menos enajenante, es cierto, pero tan ajeno (o más ajeno aún) como otro de la realidad del lector.

El niño guarda aún restos de ese inconsciente colectivo lleno de mitos ancestrales, juega aún en corros y con baleros y trompos, repite adivinanzas y dichos que heredara, guarda temor a las brujas y reza a un "angel de la guarda". Está lleno de mitos todavía. ¿Por qué no evitar que se ahoguen entre las garras de los robots, monstruos prehistóricos, naves interplanetarias, hombres de cuatro ojos, caballeros del zodiaco o cinturones mecánicamente mágicos; esos mitos auténticos, esos restos de la realidad mágica que aún puede respirar el infante latinoamericano?

... consumo. La participación del aparente actor, rey de este mundo no-contaminado, es ser público y marioneta de su padre ventrílocuo. Este último le quita la voz a su progenie, se arroga el derecho como en toda sociedad autoritaria, a erigirse en su único interprete. La forma en que el chiquitito colabora es prestándole al adulto su representatividad" A. Dorfman y A. Mattelart. Ibidem.

Las historietas y los dibujos animados imperialistas han astutamente asimilado algunos de esos mitos universales y los manejan para manipular la mente del niño por el temor y el premio al héroe. Vemos constantemente en las pantallas televisivas, brujas — que ahora en lugar de calderos y pócimas mágicas, aprietan un botón o una palanca para atrapar al héroe —, enanitos — generalmente, escuderos del héroe o villano, nunca valiosos por sí mismos —, animales parlantes, dragones, pegasos, unicornios, genios y toda la flora y la fauna de la mitología indogermánica que en nuestros países se fundiera a las teogonías y cosmogonías indígenas.

Los héroes protectores generalmente vuelan (como "el ángel de la guarda"), tienen algún amuleto que les da poderes extrahumanos (llámese "lámpara de Aladino", "anillo mágico", "cinturón mágico", "varita mágica", "cinturón mágico" etc.), y, por contraposición, temen a una sustancia u objeto que tiene el poder de desposeerlos de sus dones (llámese "kriptonita", "manzana de la bruja", "huso de la bella durmiente", "fuego", "rayos laser", o de cualquier otra manera).

Es decir, los comics han tomado de la mitología universal los elementos más adecuados para la elaboración mecanicista de valores.

¿ Por qué no estudiar y rescatar, en su propio contexto y con su propio significado o con tantos significados como el niño y el escritor puedan darles, los otros elementos, que son infinitos, de la imaginación colectiva ?

B. - PROBLEMATICA DEL LLAMADO LENGUAJE INFANTIL

Al ir incorporando a su conducta social elementos lingüísticos, el niño va "nombrando al mundo", y en el nombre de cada objeto capta el objeto y no le preocupa distinguir entre objeto y palabra, tampoco le preocupa distinguir entre lo concreto-inmediato-real y lo concreto-mediato-fantástico. El mundo es creado por él.

Se realiza un acto de creación mágica (concreta) cuando él evoca un nombre y al evocarlo, evoca el objeto que le sirve a éste de referente. Es el mundo del conjuro. En que todo lo que puede nombrarse puede existir y puede actuar en interrelación con el niño mismo.

Si bien, el paso de lo concreto y de lo abstracto a lo simbólico ha diversificado el mundo del adulto, y lo ha subdividido en categorías que no siempre se concretan en una imagen u objeto real, también el hombre o la mujer mayor de doce años juega, también conjura, también celebra rituales cuyo sentido demasiado concreto se le escapa ya conscientemente. Así, guarda todo un repertorio de conductas que ha incorporado a su vida social y que implican por ende, una valoración social convencional, aunque son formulaciones rituales de actos primigenios.

Tenemos por ejemplo, el complicado ritual de la comida, o del saludo o de las congratulaciones festivas, o el baño, o del momento de irse a dormir.

Son códigos que se elaboran históricamente, y forman parte del lenguaje cultural, del juego social.

Vemos reflejados estos rituales del comportamiento socializado en el juego de los niños. La niña "enseña" a su muñeca a comer con los cubiertos, a "limpiarse la boca con la servilleta", a pedir las cosas "por favor" y a dar "las gracias".

Si analizamos este comportamiento, vemos que se traduce en una serie de actos bien concretos que van encadenándose y que sirven de marco ritual a una situación cotidiana dada.

Tenemos el momento de comer. Lo primordial es el alimento; pero alrededor de él, se han ido entretejiendo frases, invocaciones, actos simbólicos, tabúes, para conferirle un significado, sino ya mágico, si supersticioso (6) es decir, alegórico, dotado del poder del conjuro.

Y los lugares en la mesa se distribuyen según un orden directamente mágico, que encierra tabúes y premoniciones automáticamente internalizadas. Todos hemos escuchado a alguien decir: " el que se sienta a la cabeza o cabecera de la mesa no se casa ". O bien, sencillamente, el padre ocupa la cabecera y el resto de la familia los flancos o lados.

6. Por supersticioso, entendemos aquí todo acto que, sin estar lógico, físico o temporalmente relacionado con un efecto, se toma por causante o desencadenante del mismo.

No podemos asegurar que esto suceda en todas las familias. Es, así, una costumbre más o menos arraigada en los diversos grupos de población, y que sin duda está resultando afectada por el actual ritmo de vida de numerosos padres, madres e hijos que ya no tienen tiempo de comer con el resto de la familia a la mesa.

Lo importante, es que esto ilustra los mecanismos de comportamiento ritual (el orden de los platillos: sopa, arroz, guisado, postre y café, en México, es sólo una parte de ese "juego" internalizado) e incluso ilustra por ende, la naturaleza del lenguaje infantil, que se alimenta de ese orden convencional que mezcla lo mágico a lo concreto.

Así, los juegos de los niños serán también, una serie de reglas (tabúes) cuyo significado de conjunto no importa tanto como el hecho de que, de no seguirlos, sobrevendrá al infractor un tremendo castigo.

El sentido mágico de los juegos infantiles hispanoamericanos como: "las escondidillas", "Doña Blanca", "La víbora de la mar", "El juego de la pelota", la lotería, la roña, el matarile, etc., no es ya casi desconocido; y, sin embargo, esos juegos perfectamente reglamentados son un rito, cuyo sentido habría que ir a buscar a las mitologías hispanoindígenas que lo produjeron.

Los niños de ahora conjuran (en el juego de "las escondidillas" se salva el que llegue, al lugar sagrado o "base",

la toque tres veces y exclame: "¡ uno, dos, tres, por mis...") bailan y cantan formando un círculo mágico que aisle a "Doña Blanca" del "Jicotillo"(o diablillo, o espíritu maligno) que pretende atraparla; danzan recreando los movimientos ondulares de una víbora, etc.

En ese mismo contexto, y ya con un más complejo aparato de abstracción y racionalización, el adulto respeta las normas de los diversos juegos de baraja, del ajedrez, las damas, los dados, el dominó o un partido de fútbol.

Pero no le interesa por qué razón se va a prohibir a un jugador tocar la pelota con las manos, o tomar más de una carta a la vez, o no mirar las fichas de los demás jugadores; a basta con sentir que estas normas son el juego, que sin ellas no habría tal, se alteraría el orden que la da sentido.

Lo mismo sucede con el rito. Si algo se infringe, si algo se omite o añade, queda alterado su sentido mágico, en su mecanismo conjurador, en su estructura.

Y, por ende, lo mismo sucede en la concatenación lógica de los mensajes idiomáticos, si hay alguna modificación en el significante, lo habrá en la misma proporción en el significado.

El conjuro, el rito, el juego de la comunicación lingüística tienen todos su propio principio de cierre que preserva su lógica interna y su poder de evocación.

De manera que el niño puede dar al idioma ese mismo sentido ritual que se contiene en el juego y, si le hablamos con el lenguaje "del adulto", no tardará en internalizar toda la serie de normas, de encisiones usuales, de giros, de metáforas, de tonos que le estaremos dando y los cuales no significan sino una necesaria complicación del juego verbal que él, como miembro de una comunidad idiomáticamente productora, ejerce.

Separamos artificialmente la forma del sentido cuando queremos dar al pequeño, en palabras "sencillas", conceptos de "gran valor", conceptos abstractos.

Lo mejor será que "toque" esas "palabras sagradas" de los mayores, que juegue con ellas, que las desentrañe, que las niegue, que las introduzca en su realidad cotidiana y sienta si caben o no dentro de ella. Así irá construyendo su propio lenguaje y no tendrá que esperar a que sus "mayores" consideren que está apto en tal o cual momento para recibir las cargas lingüísticas más elaboradas de su cultura.

Si hablamos (o escribimos) al niño pensando en lo que nosotros creemos que es capaz de entender, lo limitaremos (lo estamos limitando) y le negaremos (le estamos negando) la oportunidad del diálogo con su comunidad, con todos los miembros de su comunidad (adultos y menores). Estaremos contribuyendo a ubicarlo lingüísticamente dentro de las fronteras alienantes de un "dialecto" o de una "jerga" infantil. Estaremos aislándolo de su cultura.

C. EL NIÑO LATINOAMERICANO FRENTE A LA REALIDAD MAGICA LATINOAMERICANA.

¿ Por qué no dejar que el niño se apodere, lingüísticamente, de su realidad ?

¿ Por qué no, en lugar de adoptar con él esa actitud omnisciente e irrefutable del pedagogo autista y tiránico que aún padecemos, le dejamos que invente su realidad, y que escuche, lea y repita -- recreados por su propia fantasía -- los mitos entre los cuales vivimos ?

¿ No es este continente nuestro rico en fábulas, en utopías, en caudillos, en magos, en paradojas, en seres extrahumanos (e infrahumanos) en sádicos, en malvados ogros que desayunan, comen y cenan del sudor de su prójimo cada día ?

¿ No tenemos nuestro propio cuento de hadas cotidiano ?

Hay que dejar y permitir que lo descubra

Más que contárselo (les estaríamos ya entregando con él una impuesta lógica), hay que dejar que él mismo lo encuentre.

Que tenga miedo y que su miedo lo lleve al mito, para que pueda a la vez negar y afirmar el miedo.

Que tenga hambre (sabemos que la tiene) y que su hambre

se convierta en el mito del hambre, en el hambre de todos, y así afirmará que existe, pero negará que sea fatal o eterna. Dejemos que desentrañe los ritos en que participa cada día; que reencuentre el sentido de las cosas que dice y que ejecuta. Las negará por absurdas y las afirmará como parte de una realidad que ha de estarse continuamente transformando para crecer.

Sólo dejando al niño profanar sus propios mitos, le estaremos dando la posibilidad de afirmarse en el miedo, en el hambre, en el trabajo y la fantasía colectivos; y de negarse a ser pasto de la colonización que ahoga sus potencialidades creadoras.

Sólo creando se dará cuenta de que antes no creaba.

Sólo leyendo sobre lo real-mágico, lo real-significativo, lo real-poético, se dará cuenta de que antes no leía.

D. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR.

De hecho, existe una forma o manera de enseñar y de aprender literatura en la educación básica, pero continuar en ese modelo significa ahondar la brecha educacional y generacional que conlleva la formación de los espíritus de las nuevas generaciones. El análisis diagnóstico nos está requiriendo un cambio, pero un cambio, en función de los problemas que perviven a fin de revalorizar su enseñanza y en caso contrario mantener el estado inercial y carente de luz y vida que

se le ha dado.

Algunos de esos problemas son:

-- Su situación en un currículum o sistema global de enseñanza. Si se da por conocido el sentido del sistema, bastaría con saber si la enseñanza de la literatura se integra o nó; al menos provisoriamente, esta resolución deja de lado todo lo que podría ser immanente a la enseñanza de la literatura y, desde la perspectiva de esta falta, plantea la cuestión de la crisis del sistema de enseñanza en general.

-- Su mecánica o metodología, respecto de la cual se puede pensar que la enseñanza de la de la literatura es un espacio en el que se cruzan concepciones que pretenden ser fijas y proposiciones que tienden a comoverlas (propuestas conservadoras y vanguardistas).

-- Su sentido en relación con los objetos que intenta "enseñar". En ese sentido -- que habitualmente se dá por conocido (transmitir grandes experiencias humanas, valores ejemplificadores, sentidos excelsos, tradiciones que dan cohesión a la cultura de una nación)-- y en el cual confluyen dos planos -- una cierta concepción del objeto a enseñar, y en relación con ella, una cierta concepción de la enseñanza -- actúa una misma ideología que es, probablemente la que hay que discernir y poner de relieve para no dejar que los dos problemas anteriores, resueltos en sí, aabsorban la cuestión y la diluyan.

Ahora bien, es importante que en este apartado se dilucide la forma o la manera de abordar estos problemas. Sólo podemos avizorar que enfrentarlos noe llevará a una consideración general de la cuestión en su conjunto por lo que es necesario que :

-- Empezemos por señalar que la enseñanza de la literatura no tiene la precisión que tienen otras enseñanzas y, por ende, tampoco la tiene el aprendizaje. Esta ignorancia sobre sus alcances crea corto circuito : ni el maestro sabe que enseñar ni el alumno que aprender. De aquí se desprende el autoritarismo profesoral y la indiferencia estudiantil por el campo.

-- El maestro impone, el alumno trata de evadirse. Esa imposición se hace mediante sustituciones de un objeto ausente : la historia de los textos consagrados, el temor religioso a los textos, el genio de sus autores, la importancia que ese campo tiene ya sea para la formación personal, la solidez cultural o la comprensión de un destino histórico.

-- Falto de objeto en el cual se pueda ver, concretamente, operaciones específicas cuya intelección implique un conocimiento, los alumnos se escapan, descreen no sólo de los supuestos valores sino, además, sienten vedado el camino para comprender lo que les es escamoteado.

Pero hay algo de caricatural en esta ubicación. Podemos permitirnos algún matiz que rescate esfuerzos sinceros que se

realizan en la práctica. para eso, retomaremos el tema en cuestión desde otra perspectiva : ¿ Qué puede ser enseñar ? y ¿ Qué puede ser aprender literatura ?, ¿ Que se enseña y qué se aprende ?. En esta forma simple de preguntar se esbozan dos movimientos y un objeto entre ambos :

ENSEÑANZA ÷ APRENDIZAJE
 ·
 OBJETO

-- Convenimos en que una de las salidas mas frecuentes y no menos plausible es la de considerar ese objeto como un conjunto de experiencias importantes. Enseñarlas es recuperar las y transmitir las sobre la base del valor que invisten. Cabría preguntarse por la vigencia de ese valor, aún admitiendo que aparezca con claridad. Cabe, igualmente, preguntarse por el sentido que pueda tener la perpetuación de dicho valor, implícito en la transmisión.

-- Hagamos un recorte por lo menos : si esas experiencias son, a su vez valiosas por que han contribuido a forjar un valor que reside en las obras, no cabe duda de que son individuales y, por lo tanto hasta cierto punto intransferibles, a menos que se persista en la estoica moral del ejemplo. En el mejor de los casos, por tanto, lo que son desde su admitido valor pero no se enseña del mismo modo, lo que no podría pretenderse de ninguna manera. En consecuencia, a través de la enseñanza de tales experiencias, lo que se enseña es la admiración ellas, lo cual valoriza, a su turno, a quienes se incluyen en este concepto.

-- Pero hay una variante : muchos que enseñan entienden que esas experiencias son sociales, y, entonces, lo que enseñan es un instante o un modo o un producto concentrado y privilegiado de la personalidad social o de una sociedad.

-- Consecuencias : si en el primer caso, no hay más remedio que propugnar la inactividad o la pasividad en tanto aprender -- la admiración es no aprender nada --, en el segundo se puede argumentar que lo que aprendemos de la sociedad a través de la literatura podría aprenderse también desde o en otros campos.

Estas cuestiones no suelen plantearse : el sistema de enseñanza en su conjunto permite que así suceda, puesto que los oculta. Pero, sin embargo, no puede decirse que todo esté inmóvil : para canalizar esta movilidad aparente, manteniendo silencio sobre los problemas de fondo, se habla de método y de lo que de ello deriva. Los métodos se suplantán y la discusión tiene por objeto, invariablemente la eficacia y la adecuación a lo actual: si se trata de una biografía, de historia, de sociología, de política, de estructura, de psicoanálisis, de estilística o de, simplemente, puro goce sin compromiso ideológico.

-- Todos estos "métodos" indicarían presiones de la realidad para ver el objeto, pero no caminos para entrar en él y restituirle una presencia en el cruce enseñanza-aprendizaje.

Juego entre exterioridades, su resultado, a pesar de la

vehementia con que se abren paso estas diferentes ópticas, es consolidar una institución, la literatura cuyos contenidos se aceptan y cuya situación en la sociedad no puede discutirse, aunque se perciban --definitivamente-- los efectos de la crisis que afecta dicha situación.

-- Pero es claro que los métodos ocupan un lugar en el cruce enseñanza-aprendizaje, sólo hay que determinarlo como lugar. Diríamos que está, virtualmente, en un espacio intermedio entre una Teoría del Trabajo Crítico y lo que los objetos -- definidos por lo mismo que define la Teoría del Trabajo Crítico -- requieren:

T.T.C. - Metodología - OBJETO

→ De este "lugar" se desprende que los "métodos" deben ser definidos en cada ocasión de enseñanza o de acto crítico y, además, se debe hacerlos actuar "para" enseñar algo. ¿ Por qué el acento en "para" ? Pues por que si un objeto literario es de algún modo una concreción, el instante percibido de un proceso, como proceso es fundamentalmente un hacer; surge claramente que lo que habría que enseñar es ese hacer, pero inevitablemente mediante otro hacer, puesto que si el objeto apareciera tal cual, no habría nuevas instancias de la acción, sino una redundancia (lo que ocurre con devastadora frecuencia en la práctica a través de la glosa "exaltante"). Debe tomar forma de un metalenguaje, pero no cualquiera (puesto que referirse a un lenguaje configura un metalenguaje), sino uno que tenga en común con el objeto los conceptos que puedan definir uno y otro.

A partir de esta precisión parecería que ya hay algo para enseñar : un campo --o dos-- de operaciones que dan lugar a sendos pero interrelacionados discursos. Lo que se enseña es una producción y, en consecuencia, un sistema de formas que conciernen a todo sujeto que tiene que ver con la producción en general, aunque no sea con ésta.

En este sentido, la literatura es privilegiada y comprender su discurso, como sistema productivo. Implica la presentación de un saber que se amplifica y, engloba a otros sistemas que, por cierto, no dependen de él, pero a través de él podrían entenderse mejor, en todo su vigor.

-- Aquí se ve qué relación podría establecerse entre literatura y otras prácticas : todas estarían entreteladas en un texto que el texto literario recoge y realiza, y, por eso, al devenir lugar de cruce, concentra y reúne multiplicidad de procesos, en algunos de los cuales los que aprenden están situados o lo estarán.

¿ Cual es por lo tanto, ese objeto sobre el cual se realizaría la relación enseñanza-aprendizaje en esta nueva perspectiva ? . Lo llamaremos "texto" y lo definiremos como "objeto producido por un sistema de operaciones que tienden a reunir diversos códigos, lingüísticos, extralingüísticos " ; llamamos escritura a ese sistema. Además, ese objeto es articulado con vistas a una especificidad que lo diferencia de los otros objetos producidos, especificidad marcada por un proceso de producción de significación. Diremos, por último, que este

concepto --significación-- es reconocido por nosotros como no sólo agotándose en la recepción y el consumo sino continuándose, como si las operaciones que le dieron lugar persistieran en su acción.

Si bien definimos --y en consecuencia-- le damos existencia al texto desde ciertos conceptos, el texto también posee una existencia concreta frente a la cual nos situamos : lo que podríamos designar como "instancia crítica" es la confluencia de elementos ideológicos que ligan nuestro "ver" al texto con aquella definición que le confiere existencia, que permite que veamos.

Pero ese "ver" es, de todos modos, también un proceso con etapas : la "lectura", proceso que va encontrando los pedaos de la ideología que lo anima. Existe, por lo tanto, una teoría de la lectura que determina lo que se ve en la producción de un texto, y en todos los casos, en todas las lecturas. Pero, para que la enseñanza cumpla un fin y no siga permaneciendo en la vaguedad de su situación actual, podríamos señalar que la teoría de la lectura que nos proponemos presentar, en tanto la pensamos como un trabajo, como una producción que da sentido a la significación sobre lo que se reconoce, guarda estrechas relaciones ideológicas con la teoría de la producción textual.

Y estas relaciones diferencian la lectura que de aquí puede surgir, de otras lecturas que, de este modo, no serían más que material de base, etapas en las que la ideología todavía no surge para esclarecer el circuito productivo.

Se puede hacer esbozo de esta teoría de la lectura.

Tres niveles : lectura literal -- inconsciente

lectura indicial -- preconsciente

lectura crítica -- consciente (que absorbe lo inconsciente de la producción textual).

Y antes, como integrando estos niveles que ordinariamente funcionan separados, la elección material, el rescate de una primera espacialidad, que da necesariamente, lugar a una segunda, la espacialidad imaginaria.

Y bien, poner en evidencia estos problemas, establecer relaciones como éstas implicaría la instauración de una enseñanza que quitaría de la insignificancia sacralizada en que se mueve la literatura que todos aquí, de una manera u otra, pretendemos saber.

E.- PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL SUPERIOR.

Estamos llegando a un punto medular de este trabajo y podemos, no solamente concebir sino, evidenciar la problemática que ha implicado la enseñanza de la literatura desde sus primeros niveles y ante ella (la problemática) aún somos capaces de preguntarnos : ¿ Es posible enseñar literatura en el nivel superior ? . Todos sabemos de esfuerzos denodados al respecto

y hasta de la existencia de Academias, Talleres y Facultades con este propósito, lo que implica que el tema de este apartado es tácito. Pero hay otros hechos importantes que es necesario cuestionar aún después de haber cerrado la pregunta con una afirmación. No creemos que sea ocioso volver a considerar estas cuestiones pues sabemos que han circulado y circulan, corrientes de opinión que niegan que la literatura sea un objeto reductible al análisis, incluso niegan que la literatura sea un objeto demarcable y señalable. Ante ello niegan simultáneamente, la posibilidad de construir un método. Para esas corrientes de opinión, la literatura una pura experiencia subjetiva, y cualquier método que pretendiera dar cuenta de ella sería inevitablemente algo extraño e inconciliable con tal experiencia. Por otra parte, especializados en esta problemática área del conocimiento, por lo general, y por lo menos alguna vez, ante alguna sensación de fracaso y ante la resistencia del objeto de sus preocupaciones, han llegado a vivir, como un reconocimiento atribulado, el sentimiento de que la literatura es "lo que no puede ser enseñado". Esto ocurre sobre todo con aquellos que antes de ser docentes han sido, o han querido ser, escritores. Ellos, como muchos de los que mantienen una relación más afectiva que intelectual, se han visto llevados a concebir (a vivir) la literatura como un ámbito cerrado, una experiencia interior, irreductible. Para esta perspectiva, la literatura empezaría donde termina la exposición del profesor o del crítico, en ese reducto al que llegan las palabras como un zumbido merodeante, estéril. Ella podría apropiarse de las palabras de Kierkegaard, que al imaginarse en manos de los profesores, como quien imaginaba su

desgracia, vaticinaba : "Me explicarán, quizá con esta advertencia : su particularidad consiste en que no puede ser explicado". La literatura, así, sería zona siempre ajena a la posibilidad de una comunicación sistemática, una experiencia de vida que rechaza a la cultura, una "zona salvaje".

Estas visiones no se sitúan, sin embargo, fuera de la historia; ellas son una consecuencia de los propios estudios literarios que de algún modo han venido promoviendo o alentando esas visiones. En efecto, hasta no hace muchos años, los estudios literarios han sido (cuando no un discurso subjetivo, impreciso) tentativos de descripción hechos desde la perspectiva y el lenguaje de otras disciplinas. La historia, la sociología, el psicoanálisis, han avanzado sobre los estudios literarios prestando a veces sus métodos y sirviéndose de la literatura para sus propios fines. Y esto por la iniciativa de los propios estudiosos de la literatura en búsqueda de métodos y amparo, en búsqueda de un lenguaje que recordara las virtudes de la objetividad y terminara con los devaneos, que alcanzara un rigor que no podía nacer de la propia disciplina literaria. Por supuesto, no se trata de negar los aportes que la sociología o el psicoanálisis han brindado y pueden seguir brindando al estudio literario ; lo que se pretende decir es que estos préstamos implican el reconocimiento de que la literatura es un objeto que no puede ser explicado en sí mismo, que sólo puede ser rodeado. Recurrir al lenguaje de otras ciencias para hablar de literatura es afirmar su riqueza, su interés; pero es también afirmar que, es " lo que no puede ser estudiado", un objeto en sí inaprensable, librado a la ex-

perencia estética del lector, y que no puede ser analizado sino recuperado para alimentar otros conocimientos.

Así, el estudio y la enseñanza de la literatura se han mostrado como un ejercicio conflictivo, acechado por las contradicciones, más bien como un ejercicio del antagonismo y la escisión. Porque si por una parte los encargados de enseñarla llegaban a afirmar que la literatura no puede ser enseñada, por la otra el hecho mismo de persistir en sus puestos, de recomenzar tras cada decepción, indicaba, más allá de las declaraciones cambiantes, una conducta que era un acto de fe en las posibilidades de transmisión del conocimiento literario.

En este sentido, sería difícil encontrar ejemplos de abandonos definitivos. Por el contrario, si ampliamos la noción de enseñanza aprendizaje hasta abarcar las prácticas no institucionalizadas, podríamos decir que nadie que se haya interesado en la literatura se ha sustraído a tal experiencia, que nadie ha dejado de aprenderla según una práctica social (escuchando a quien reconocía como más adelantado, estableciendo relaciones de intercambio, leyendo y consultando, poniendo a discusión los efectos de su lectura, asistiendo a lugares donde la literatura aparece como un patrimonio común, transmisible), como, asimismo, nadie ha dejado de enseñarla de algún modo en cuanto se ha sentido competente para reflexionar sobre ella en presencia de otros. Curiosamente, aún la afirmación de que la literatura es la experiencia de una irreductible subjetividad, ha necesitado darse a conocer y explicarse en un ámbito social. Casualmente, el postulado de que ante la literatura hay que callar ha necesitado ser hablado, objetiva

do, sometido a discusión.

De igual modo, los estudios que por un lado señalaban la imposibilidad de internarse en el espacio literario, por otro lado, al refutarse con tanta radical asiduidad como lo han venido haciendo, al terminar declarando como insatisfactorio cada intento de método después de haberlo desarrollado, han estado también señalando una secreta obstinación, una secreta certidumbre, una voluntad tal vez oscura pero, de cualquier manera, central de construir el lenguaje apropiado para el objeto apropiado. Piénsese en la sucesión, y aún simultaneidad, de enfoques y propuestas practicadas desde el final del siglo pasado hasta el presente : piénsese que cada tendencia de la crítica, por lo general, se ha presentado como quien propone una visión inaugural, mientras que las refutaciones de una tendencia a la otra se han dirigido casi siempre a la totalidad del método criticado, es decir, que no han tenido el carácter de parcialidad que las refutaciones adquieren cuando se dirigen a un sector no para negar, sino para corregir y afinar los instrumentos ; en literatura, la refutación de una escuela a la otra han apartado a los supuestos básicos sobre los que se apoyaba tal o cual explicación, tal o cual enfoque, como si los estudios literarios no tuvieran forma de avanzar sino con gestos que repitieran, a cada paso, aquellos versos de Eliot : "No, no es lo que quise decir / de ningún modo".

En suma, sobre este camino de negaciones se fué instalando --por virtud, muchas veces, de las propias negaciones-- la convicción de la historicidad de los estudios literarios, la

de que cada método destronado no se hundía en una especie de nada original, sino que más bien se constituía en un avatar del proceso. La literatura, entonces, presentaba otra imagen: era aquello que no podía estudiarse o enseñarse, tal vez; pero no podía estudiarse o enseñarse **todavía**.

Pero para entender con más amplitud el sentido de desarrollo acaso sea necesario introducirlo en un marco general que abarque las transformaciones culturales contemporáneas. Porque todo lo que acabamos de apuntar no son sino formas de la persistencia de un sistema ideológico en retirada (el idealismo) cuya manifestación más tenaz (el romanticismo) sigue negándose, en muchos aspectos a abandonar sus baluartes, sus mitos, sus astucias. Afincado en una visión dualista, el romanticismo consolidó una metafísica de elementos contrastantes, una cadena de opuestos en la que cada eslabón se formaba de dos términos, uno de los cuales era el válido, el verdadero, y el otro la impostura, el simulacro. Así a lo visible se opuso lo invisible, a lo contingente lo esencial, a la materia el espíritu, a la cultura la naturaleza, al campo el alma, a la forma el contenido, a la palabra el sentimiento, al trabajo la inspiración. En suma, a lo profano lo sagrado. En esta retirada, algunos de los elementos de la cadena fueron quedando en la oscuridad (disimulándose) mientras que otros persistieron en su arraigo. Pero apoyarse en un eslabón es reintroducir la cadena, por lo menos llegar a un punto ciego, caer en la emboscada, y es curioso observar este fenómeno ; mientras en algunos niveles se dá por terminada la ideología del dualismo, en otros, en el nivel del arte, de la literatu-

ra, por ejemplo, se sigue proclamando su vigencia . De este modo, los estudios literarios se han visto lastrados por una metafísica envuelta o encubierta con variadas estrategias . La tentación de considerar la obra literaria como un compuesto de dos partes, una exterior, corporal (la forma, la palabra, lo que las palabras dicen) y la otra interior, espiritual (el contenido, el sentimiento, la idea, lo que las palabras revelan), es la tentación de declarar que la obra literaria tiene una esencia que está más allá de las palabras, y que aún se opone a ellas, y que esa esencia es misteriosa, sagrada, irreductible. Para el pensamiento romántico la palabra era la "cárcel material" de la poesía, ese ropaje fatal que degradaba la pura contemplación de la belleza, el pecado que introdujo la cultura. El poeta contemplaba la belleza y luego, atado a la servidumbre de lo social, "caía" en la palabra. De ahí que fuera concebible la imagen de un poeta más alto que los conocidos, el poeta natural que no se atara a la servidumbre, que contemplara y no cayera, es decir, que no escribiera. Y si escribía, si ejercitaba ese acto social, lo hiciera en el límite de la inspiración, en ese momento de privilegio estético en que una fuerza superior se hacía cargo de los instrumentos materiales. El poeta, pues, se situaba más allá del esfuerzo, más allá del trabajo.

Esta curiosa leyenda que quiere hacernos pensar en un hombre de letras ajeno a la palabra, desocupado del trabajo de la palabra, casi no haya asidero en la realidad. La propuesta de un poeta que no escribiera no tendía, en el fondo, a mostrar la imagen de un hombre sino la imagen aporía, un problema límite para la inteligencia.

Sabemos que en pocos periódicos se ha reflexionado tanto sobre el ejercicio de la creación como en éste, que pocas veces el escritor ha estado tan comprometido con su oficio.

De los poetas románticos podría decirse (piénsese en los alemanes, en los ingleses, en Nerval, en Bécquer, en Rilke) lo que García Lorca dijo de sí ; "poetas por la gracia de dios o del demonio pero sobre todo por darse cuenta, en lo absoluto, de lo que es un poema". Para el romanticismo, entonces, la literatura era una experiencia que aguardaba más allá de la palabra, en una zona de íntimo silencio. Sin embargo, ese silencio era incesantemente explicado en los libros, en la cátedra, en los cenáculos. Había que hablar y teorizar, enseñar y aprender, argumentar con lucidez que ante la poesía era preciso cerrar los ojos callando.

F.- INTERROGANTES Y SUPUESTOS METODOLOGICOS.

Cuando la palabra fue tomando un papel protagónico, la literatura emergía como un objeto susceptible de estudiarse con métodos propios y de progresivo rigor, aunque no todo lo literario apareciera como digno de ser objeto de estudio. Podemos decir que existen formas diferentes y sucesivas de ponerse en contacto con la obra literaria:

I^o Una aproximación inicial la constituye la lectura espontánea que recoge un mensaje intransferible, una íntima comunicación del lector colocado en un estado anterior a la racionalidad frente a la obra. (En esta primera aproximación no existe una experiencia propiamente literaria. Se trata de

un momento virginal en el que el intelecto se ha puesto entre paréntesis y se moviliza la intuición; no aparece el análisis literario).

2^o Una segunda lectura realizada en un momento posterior nos permite la explicación de la obra una vez que se ha producido la emoción. Este contacto (segunda lectura) nos permite, desmontando la organización formal de la obra, analizar la construcción, desviación o combinación de la materia verbal utilizada como base para la descarga emotiva. El texto es un camino recorrido en un sentido y en otro para internarse, por ambos extremos, en una subjetividad emocionada: la del autor y la del lector. El texto pues, es ese paso, ese puente para el diálogo --diálogo intemporal, entre dos entidades que permanecen fuera de la historia-- y la primera lectura es la que cruza tal puente, la que permite el encuentro, mientras que la segunda viene a explicar de qué modo la disposición de las palabras --y sólo de ellas-- ha propiciado el encuentro. Sin embargo aunque la segunda lectura se vuelve sobre la primera, aún media el abismo entre ambas. La primera lectura podrá ser explicada pero nunca influida --tocada-- por la segunda. Ningún proceso cultural podrá interferir en ese diálogo primigenio por que la disposición para el diálogo es otra cosa, o algo, que pertenece al orden de lo natural --la emoción--, y es ajena a la cultura. Así la estilística despeja y analiza una parcela, pero vuelve a afirmar la existencia de una "zona salvaje", vuelve a oponer la naturaleza a la cultura, instaure una relación de subjetividades que se desarrolla fuera del ámbito de lo social. Podría uno preguntarse, entonces, hasta

que punto la estilística no está buscando, como última instancia, preservar el dualismo razón-emoción, razón-intuición, es decir, un eslabón en el que se contrae toda la cadena metafísica.

En efecto, desde una reflexión superficial sobre este punto de vista, sería legítimo extrañarse de que la inteligencia haya sido desplazada del área de la sensibilidad, y complementariamente, de que se conciba una sensibilidad que funcione sin participación de la inteligencia (Incluso muchos afirman "cuando la razón entra por una puerta, el amor sale por la otra" o "pobreza y cariño sólo son compatibles de niño", etc.) Pero ¿ Podemos pensar en una lectura receptiva --por más primaria que ella sea-- que no muestre un impulso de inteligibilidad ?, ¿ Es que podemos pensar en una razón desarrollándose en una forma autónoma, tabicada, enajenada de todo el conjunto de procesos receptivos que llamamos sensibilidad ? Y finalmente, ¿ Podemos seguir negando que la emoción es una respuesta también histórica que adquiere formas y matices según el contexto de intercambios sociales que la alimenta ? Todo ello, más bien, parece una astucia idealista que vuelve a dividir en dos partes a esa incesante unidad de funciones que es el hombre.

Pero es preciso, asimismo, reconocer que el método estilístico ha recuperado la unidad del texto en el nivel de la palabra, que ha demostrado que es en el lenguaje donde debemos buscar su explicación, y ha sabido, además, desmontar y describir los mecanismos del discurso literario. Ello ha teni

do una gran consecuencia favorable y saludable en la enseñanza : ha permitido que el profesor pudiera mostrar la eficacia de una frase o de una estrofa analizando su estructura sintáctica, sus períodos rítmicos, las relaciones entre el sonido y el sentido, es decir, tratando al lenguaje como a una materia sobre la cual es posible practicar verificaciones con un grado aceptable de objetividad.

De tal suerte, la estilística ha rendido sus servicios y ha encontrado sus límites en su propia contradicción : simultáneamente ha desarrollado la idea del misterio y de la lógica gramatical del lenguaje literario.

En cuanto a las corrientes formalísticas, esa variedad de tendencias que nos hemos acostumbrado en llamar, de una manera cada vez más vaga, el estructuralismo, ellas han avanzado con resolución sobre el misterio decididas a acabar con él para siempre, han afirmado que puede ser sometido al análisis lo que antes había sido un "no sé qué que queda balbuceando". Metódicamente despreocupadas del escándalo, proponen el camino, el límite : no se trate de estudiar la literatura sino la "literariedad", es decir, las leyes generales y abstractas del discurso literario, no la obra en particular sino la manifestación de sus leyes en la obra. Para ello, pues, se ciñen al texto escrito con el rigor y el interés del botánico que tiene entre sus manos una flor. No los pétalos sino la ley que preside la distribución de los pétalos. Habrá entonces que abstraerse de las rémoras que entorpecen la descripción de las obras : las relaciones que esa obra ha establecido con los hombres, las particularidades que le dieron su proyección

social. De aquí la necesidad de distinguir, desde esa perspectiva, dos formas de estudio literario : la "poética" y la "interpretación".

-- La poética --en la expresión de Todorov (poética, Losada, Buenos Aires, 19975, pag. 22)-- no se propone nombrar el sentido sino que apunta al conocimiento de las leyes generales que presiden el nacimiento de una obra". Y agrega, enseguida, que su enfoque es "a la vez abstracto e interno".

He ahí lo que se puede estudiar, lo que el profesor puede enseñar : no el libro sobre él que me reclino con los ojos abiertos; no el poema que leo, sino el discurso que ellos actualizan, no lo que el libro ha entregado y sigue entregando a los hombres, lo histórico de él, sino un sistema interior de relaciones formales.

-- La interpretación, por su parte es el enfrentamiento de cada obra en particular (diríamos más : el enfrentamiento de un hombre en particular a una obra en particular) a la búsqueda de su sentido. Pero, caídos de lo genérico a lo particular, encontraremos que a una obra puede atribuírsele tantos sentidos como lecturas permite. Y aunque hay lecturas más fieles, aunque hay intérpretes mejor pertrechados y más autorizados que otros, cada lectura generará su propia interpretación, cada hombre, cada generación, cada momento histórico dirá su palabra acerca del sentido.

Así, el Quijote no será ese texto que escribió o quiso

escribir Cervantes de Saavedra, sino las lecturas que los hombres hicieron de él en cada tiempo, tampoco la suma de esas lecturas sino la contingente sucesión. Porque la interpretación está sujeta a cada circunstancia, está modificada --enriquecida, perturbada-- por el azar que rodea a cada acto de lectura.

Entre la "poética" y la "interpretación" hay, quiérase o no, la distancia que va de lo esencial a lo contingente. Y aunque se declare que "poética" e "interpretación" no se oponen sino que se ligan por una "relación de necesaria complementariedad" (pag. 17 op. cit.), ambas quedan marcadas por una diferencia de status. La "poética" ha ingresado a la dignidad de lo científico. La "interpretación" --que los hombres han llamado, también, exégesis, explicación del texto, análisis, lecturas-- es un conocimiento contaminado, cargado de subjetividad, es un discurso indiferenciado que puede cambiarse por otro discurso, una voz que se hace oír hasta que otra voz viene a borrarla. La "interpretación" es lo que, desde la exigencia de un rigor "científico" o gnoseológico, cubre aquello que "no puede ser estudiado". Es lo que desde esta exigencia vendría a constituir la "zona salvaje" de los estudios literararios. Diremos, pues, que la enseñanza de la literatura puede ser, metódica y sistemática, a condición de reducirla al texto. Para ello es necesario poner entre paréntesis su proyección social, a menos que el profesor prefiera una contami nación de cuya seriedad pueda dudarse porque no tiene solvencia de lo científico. La propuesta es una encrucijada : hay que aislar el texto, vaciarlo de su vida histórica, hacer a un lado, precisamente su eficacia como mensaje ideológico.

Por que aunque se alegue que el estudio de la "poética" no excluye la interpretación, se propone entre ambas una comparación inevitable ; incluso en los hechos, una opción. ¿ Cómo enseñar al mismo tiempo la "poética" y la "interpretación" ? ¿ Cómo elaborar el discurso docente con materiales heterogéneos, como afirmar, en un momento, lo que se niega en otro ? En lo concreto la "poética" aparece como el tiempo de la razón positiva aplicada a la literatura, como en el momento en que esa razón ha tomado la iniciativa frente a las "sombras románticas" apresurando su huída. Y la interpretación aparece como la que sigue resistiéndose. ¿ Cómo podría el docente situarse a la vez en ambos bandos ? Ello quiere decir que a pesar de los avances, la tarea de enseñar literatura sigue siendo una tarea problemática.

El hecho deviene de que las corrientes formalistas han aplicado la razón positiva al estudio de la literatura y han logrado con ello una victoria que tiene sus costos y sus límites: se ha avanzado sobre la irracionalidad, pero no sobre la propia razón, la que, por el contrario, se muestra consolidada y frenada. Uno se pregunta: ¿ Es posible aplicar a la literatura los criterios descriptivos de la anatomía o de la botánica ? ¿ Es posible hacerla funcionar como la tabla de elementos periódicos de la química ?, ¿ No se imponía antes que nada, una revisión del supuesto de racionalidad sobre el que se ha hecho descansar tales estudios ?.

G.- PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL SUPERIOR.

Al final de cuentas, lo verdaderamente valioso que se desprendería de los análisis precedentes es, responder a las interrogantes siguientes: ¿ Cómo enseñar, entoces, la literatura ? ¿ Cómo expresar, en términos concretos de docencia, las condiciones a que hemos arribado ? ¿ Cómo organizar planes y programas; cómo conducirse en la cotidianidad de las clases; qué pedir y qué esperar de los estudiantes que cursan carreras de literatura ?

Lo teórico es importante pero lo sustancial es el ejercicio de la práctica docente a la que nos enfrentamos como una realidad que empieza a mostrarse ya menos generosa, más ardua y limitada; al punto de hacernos pensar que aquellas consideraciones eran apenas algo más que un lujo de la imaginación. Las dificultades materiales, las presiones de la vida moderna, los vicios de formación las alteraciones del ritmo escolar, la escasez de tiempo útil, entre otros factores, son un sabotaje constante a todo proyecto docente. Sin embargo, más tenaz que la adversidad, organizándose a partir de su presencia puntual y avanzando sobre ella, la práctica docente es esa decisión de seguir adelante. Por ello, en cada área, el docente ha de enfrentarse a una suma de problemas generales y problemas específicos.

En nuestro caso, queremos señalar esos problemas específicos en el área de la docencia literaria, ahí donde el maestro lucha por organizar un discurso coherente y sistemático y se siente situado ante obstáculos diversos que se resisten a ese discurso. Y aunque el docente, según hemos visto, dispone

ya de garantías de que ese discurso es posible y necesario, sabe también (debe saber) que no puede hacer pie sino sobre fragmentos, las primeras, difíciles conquistas. Ese discurso posible, hoy por hoy, es un mapa por el que podemos transitar sólo en algunas regiones. Y ante esa realidad, el docente ha de concebir un proyecto que tenga en cuenta su particular situación, que haga pie en lo conocido, pero que no se enquisté en él, que se mantenga siempre abierto a la exploración del futuro. Es muy posible que un proyecto semejante signifique frecuentes insatisfacciones, pero es posible también que se llene de incentivos y --lo que es más importante-- que cada avance sea un progreso en la objetividad del conocimiento, es decir, que cada conocimiento surja de una conexión o refutación a un conocimiento anterior y se ofrezca a su vez como susceptible de ser refutado, dando lugar así a un desarrollo que cumpla las exigencias de una práctica científica.

En cuanto al diseño de planes y programas de estudio, el eje visible que estructura la práctica docente, es ahí donde suele tropezar con las mayores confusiones, incluso con contradicciones que limitan seriamente la eficacia docente. Así como el plan de estudios, el programa de cada materia descansa, por lo menos sobre dos supuestos: uno de orden teórico y otro de orden pedagógico. Por rudimentario que sea un programa expresa siempre una concepción implícita de la literatura, introduce una valoración, supone objetivos y da de algún modo la idea de un método. Simultáneamente, expresa una imagen de lo que se propone conseguir, por la vía de la enseñanza, con el estudiante: desarrollar sus capacidades para la memorización, ponerlo en posesión de un conjunto de informa-

ciones, despertar su gusto por determinadas lecturas, estimular su inteligencia crítica, conducirlo a la reflexión sobre el fenómeno literario, etc. Y es ahí donde se impone la necesidad de explicitación y la coherencia porque en un mismo programa puede haber propuestas diversas, graduadas o nó, compatibles o nó. Sin embargo, es en el plan de estudios donde por lo general encontramos la mayor heterogeneidad de propuestas, que suele caracterizarse por una no sistematización de los supuestos pedagógicos, y una diversidad esterilizante en los supuestos teóricos acerca de la literatura; es fácil, por ejemplo, encontrar reunidos los siguientes factores: estudio por país (supuesto de un estilo nacional que se desarrolle diacrónicamente siguiendo las vicisitudes de una vida nacional); estudio por escuelas o corrientes (supuesto de estilo de época que se organiza sincrónicamente cubriendo áreas geográficas no siempre bien delimitadas); estudio por autores (supuesto de que la literatura se organiza a partir de nombres propios, de individuos en los cuales ha de buscarse el sentido de un determinado número de textos); estudio de la actividad creadora (supuesto que la literatura se explica por su génesis y que hay que buscar entonces, su explicación en la historia, la sociología, cuando no en un estudio psicológico, cuando no en la biografía del autor); estudio de las obras (supuesto de que las obras totalizan el campo literario, de que el texto posee autonomía y debe ser tratado como un objeto en si mismo) estudio de la lectura de las obras (supuesto de que el sentido de las obras está dado por las interpretaciones que se han hecho de ellas); estudio de valor (supuesto de que el sentido y la calidad de una obra están dados por sus valores éticos, didácticos, sociales, políticos y filosóficos); etc.

Como podemos advertir, todos estos supuestos pueden ser compatibles entre sí e incluso, varios de ellos, complementarios. Lo que queremos decir, es que un plan de estudios debe organizarlos y explicitarlos, debe seleccionarlos e integrarlos en la búsqueda de objetivos coherentes. Ante todo, podemos preguntarnos: ¿ Cual es el objeto de los estudios literarios ?, ¿ Cual es el tipo de formación literaria que se pretende ofrecer a los estudiantes ? (¿ Enseñarles autores, obras, estilos, vicisitudes históricas y sociales ?, ¿ Se le instruirá para ser una persona "culta" informada de una serie de procesos literarios; se buscará convertirlo en un escritor; se buscará que sea un crítico, un sujeto que investigue y reflexione acerca de la literatura ?).

Creemos y concebimos la enseñanza de la literatura en el nivel superior, como un plan de estudios universitarios que apunta hacia la descripción y explicación de este tipo particular de discurso que es el discurso literario. Es decir, que el estudio de la literatura debe ser, por lo pronto, un estudio de discurso. Por discurso queremos entender aquí no sólo el lenguaje de los textos tomados en sí mismos, sino también las relaciones que esos textos han establecido con otros -- la red intertextual-- y las transformaciones que la lectura (la mirada) ha introducido en dicho proceso. Si pensamos que la lectura puede ser considerada una forma complementaria de la escritura --una nueva escritura que deposita sobre la primera, la enriquece y modifica--; si pensamos que el texto nunca nos llega sólo sino rodeado, leído a su vez, explicado y transformado por otros textos, el discurso será entonces, en

definitiva, ese proceso de transmutaciones e intercambios que no es caótico sino estructurado. He ahí el objeto de los estudios literarios y he ahí --según nuestro criterio-- lo que debe ser el centro organizador de un plan de estudios.

Ahora bien, ese proceso debe ser explicado como un proceso del lenguaje (y de la cultura en general) y no por la referencia a determinados individuos --los escritores-- que se caracterizan por ser los suministradores del sentido de los textos. Podríamos decir que la descripción de todo el propósito de la literatura se puede hacer sin dar un solo nombre de autor y ello sería posible porque la literatura pertenece al dominio del lenguaje y no a un dominio privado. Pero aunque no sea necesario llegar a esos extremos, deberíamos convenir en que un nombre propio servirá para designar un cierto corpus textual y no una pertenencia del sentido, no un protagonismo en el proceso literario. Así como podemos estudiar el proceso de una ciencia como un discurso que se explica en su propio desarrollo, así como en ese discurso los nombres propios sirven para designar etapas, fenómenos, revelaciones, puntos de vistas, y no peripecias biográficas, así la literatura debe explicarse como una red intertextual que abarca escrituras y lecturas, que se refiere al dominio de lo social, pero no al de los individuos.

Se trata, repetimos, de un estudio del discurso. Pero también de una reflexión general sobre ese discurso y una reflexión sobre las formas de abordar ese discurso. El estudiante, según esto, será iniciado en el análisis, la crítica, la investigación y la reflexión. Un plan de esta naturaleza ha

de ser exigente, riguroso, y para un alumnado que posea un repertorio más o menos importante de lecturas, frente a las cuales se haya formulado ya ciertos interrogantes. La experien-
cia, sin embargo, indica que los alumnos no tienen, por lo general, tal acopio de lecturas; que muchos de los textos a estudiarse son leídos por primera vez cuando el profesor así lo exige, que la información es precaria y que la reflexión tam-
bién lo es. Todo esto indica que se empieza con un déficit que es necesario cubrir. De ese modo, para proceder con realismo, debemos añadirle una etapa previa, etapa que no formaría parte de los estudios propiamente dichos, pero que sería la base a partir de la cual esos estudios se hacen posible: la etapa de la información. También es claro que para seguir procediendo con realismo, habría que declarar que una carrera de literatura no puede hacerse auténticamente sin una exigente dedicación, sin amplias lecturas y relecturas de los textos, sin una reflexión atenta y metódica. En una palabra, habría que declarar que estudiar literatura es algo tal más difícil de lo que se tiende a suponer. Una práctica de confusión en la docencia, y aún en la crítica, literaria, ha permitido alimentar la imagen de que el estudio de la literatura se sitúa en los dominios del sentido común, de que dentro de él es posible seguir hablando un lenguaje más o menos doméstico, más o menos cotidiano, de que la herramienta de análisis puede ser una vaga intuición sentimental acompañada de conocimientos también vagos y diversos. Incluso se ha llegado a concebir de que de ese estudio puede estar ausente el análisis del lenguaje de la poesía (la poesía, sabemos sufre una baja en las preferencias del gusto) o a confundir ese estudio con la relación emocional.

Un buen plan no puede orientarse sino en la perspectiva de una exigencia de rigor y objetividad, no puede sino tender a construir un lenguaje específico, a menos que comience a negarse a sí mismo, seriedad. Porque, cuestionada la utilidad de los estudios literarios, es seguro que si alguna (utilidad) puedan brindar, esa provendrá del esfuerzo y rigor intelectual, empeñados en dar cuenta de un dominio del conocimiento humano. En la misma medida, es también seguro, que toda simulación o negligencia serán a la postre dilapidación y esterilidad.

Entiéndasenos bien: no se trata aquí de impartir directivas, de proponer recetas para un plan de estudios; se trata de imaginar cómo pueden ser volcadas, a la práctica, una serie de reflexiones, que parecen legitimar, sobre el estado actual de los estudios literarios y lo que sería su versión correcta en la docencia. Por ello, de acuerdo a éstas reflexiones, decimos que un buen plan debería cubrir tres momentos:

I.- LA INFORMACION (PRIMER MOMENTO)

Existen infinidad de textos literarios en todos y cada uno de los países. La información es abundante, de tal modo, que nunca será posible alimentar ambiciones totalizadoras. Se trata, sin embargo de que en un lapso señalado (un mes, semestre, año escolar, etc.) un estudiante se haya provisto de un corpus de información suficiente como para emprender un estudio literario. En este sentido, tampoco podrá esperarse razonablemente que el profesor vaya acompañando cada lectura con exposiciones desarrolladas en clase. Se trata de un período

de lecturas intensivas por parte del estudiante y la tarea del profesor consistirá en la organización y orientación de c sas lecturas; en la exposición sobre textos que por su representatividad, puedan constituirse en modelos, y en el desarrollo de nociones básicas para el mejor aprovechamiento del tex to literario. Tal vez la organización más conveniente, tanto para las lecturas como para las exposiciones docentes, sea la que agrupe a las obras con arreglo a esos campos referenciales que son las escuelas y corrientes literarias. Lo que primordialmente interesa es el acopio, la base que dará luego po sibilidad al estudio.

2.- EL ANALISIS CRITICO (SEGUNDO MOMENTO)

Consiste básicamente en la actividad que predominará, pe ro no en exclusiva, este momento. Sépase que el acopio de materiales no cesará pero tampoco será demasiado importante, así como tampoco se ha comenzado la reflexión teórica y metodológica. En dos momentos siempre estarán presentes, aunque subordinados al análisis y desenvolvimiento de la conciencia crítica.

El análisis se aplicará a descomponer, para describir e interpretar, los elementos que integran la organización formal del texto en cuestión. Lo interesante del análisis será no solamente la descripción estructural; el interés será más bien el revelamiento y la recomposición de los mensajes ideológicos. Esto significa partir del supuesto de que nada hay de gratuito en la organización formal del texto, de que cada

elemento se relaciona con los otros como constituyendo un código, de manera tal que la sintáxis global expresará una visión de las relaciones existentes en la realidad concreta, y de que es posible dar cuenta de esa visión sin abandonar el análisis literario. Así, en la poesía, por ejemplo, el estudio de un encabalgamiento (escisión entre sonido y sentido) puede llevarnos al revelamiento de otra escisión al nivel de la visión del mundo o de las relaciones sociales. O el estudio de una metáfora puede indicarnos que, en esa figura de sustitución, lo que en verdad se ha tratado de sustituir es la existencia de lo real. Cuando leemos los siguientes versos de Góngora (en la fábula de Polifemo y Galatea):

Son una y otra luminosa estrella
 lucientes ojos de su blanca pluma;
 si roca de cristal no es de Neptuno
 pavón de Venus es, Ciénaga de Juno.

Podemos analizar las figuras que nos ofrece este texto, esa red de imágenes que supuestamente describen a una mujer --Galatea--, y también podemos avanzar en el análisis hasta establecer las relaciones que ofrece con la realidad, incluso podemos ver hasta qué punto el texto de Góngora aparece ante nosotros vinculado a otros textos, constituyendo así la historicidad de nuestra lectura. El ejemplo es demasiado breve como para no tener limitaciones, pero puede darnos una idea: según esta descripción --Galatea-- no tiene ojos sino "estrellas" (obsérvese que ha habido, en el comienzo una sustitución directa de ambos términos); pero esas estrellas son, a su vez, como el "ojo" de una pluma (segunda sustitución, de

una pluma "blanca" como su piel; porque la piel de Galatea es como la pluma del cisne y la belleza de una pluma de pavo real que tuviera como "ojo" el ojo de Galatea. De ese modo nos explicamos el entrecruzamiento del último verso ("pavón de Venús", "Cisne de Juno"): en la imaginación mitológica, el pavón --pavo real-- es el emblema de Juno, mientras que el cisne lo es de Venús.

Aquí no acabaría el análisis formal; incluso puede decirse que no hemos pasado de la superficie, que no hemos hecho sino el relato de estos cuatro versos; sin embargo ya tenemos suficiente acopio como para deducir --sistemáticamente-- la relación que este texto mantiene con la realidad, la concepción implícita de la tarea poética, el tipo de lectura --y por lo tanto, el lector-- que incluye y el tipo de lector que excluye, la valoración parcial que esta discriminación introduce, el papel que se le asigna al lenguaje y a la inteligencia, etc. Rápidamente, podríamos decir que el interés de estos versos no es la descripción de una figura femenina sino la instalación de un juego del lenguaje; que ese lenguaje está usado como un poder autónomo que se interpone para distanciar o clausurar la realidad concreta; que el mundo de los hechos concretos (donde se mueven las figuras femeninas) aparece negado y sustituido por ese lenguaje; que la creación poética está concebida como un código de la inteligencia destinado a lectores "cultos" que pueden desentrañar sus figuras y sentir, por ello, un deleite aristocrático; que se trata de un ejercicio de la discriminación social, pero también de la alienación cortesana. Y para nosotros, lectores modernos hay, además otras perspectivas: para nosotros la poesía de Góngora

aparece integrando una nueva red textual que la pone en contacto con la escritura de Mallarmé, de García Lorca, de Lezama Lima, para citar algunos nombres; que desde esta nueva red del lenguaje cortesano del siglo XVII viene a iluminar los modernos intentos de "literatura pura", esa intención de dotar al lenguaje de un poder absoluto, y resulta a su vez iluminado, modificado, integrado, en una lectura histórica, a la experiencia moderna de la expresión literaria.

Todo lo que acabamos de enumerar tendría que ser justificado y desarrollado, pero la intención era la de, con un ejemplo, dar idea del tipo de análisis que proponemos. Y el ejemplo nos puede servir, además, para otra observación: si se trata de ejercitar un análisis lo más riguroso posible de un texto, es imprescindible que ese texto se presente en la lengua original en que fué escrito, no en una traducción. Por lo tanto, el material sobre el cual se realice el análisis será siempre la literatura de habla española (a menos que en cursos avanzados se proceda con tal dominio de una lengua extranjera que permita no solo leerla sino descomponerla). Esto, que de por sí es una limitación, tiene sin embargo la ventaja de asegurar la frecuentación de nuestras literaturas y de apreciarlas con mayor detenimiento. Al cabo, es posible afirmar que cualquier literatura ofrece un universo suficientemente rico y vasto como para nutrir la sensibilidad y el horizonte cultural de un pueblo. De modo que, si se trata de decidir una frecuencia, siempre será preferible la literatura propia. Esto no implica cerrarse a las otras literaturas, pregonar un rechazo; implica ubicar las otras literaturas como marco contextual de referencias y recuperar su vigencia en el estudio

de los textos de habla hispana.

Finalmente, observaremos en este universo literario sometido al análisis se podrá proceder, diacrónicamente, estudiando la evolución de un discurso, y sincrónicamente, haciendo un corte en determinados momentos de esa evolución para estudiar el discurso en la extensión de un estado. Estos cortes sincrónicos se efectuarán con arreglo al interés de los estudios, y pueden o no coincidir con aquellos momentos que tradicionalmente se han denominado neoclasicismo, romanticismo, realismo, modernismo, etc.

3.- LA REFLEXION (TERCER MOMENTO)

El ejercicio del análisis pone en relación dialéctica a los tres factores intervinientes; es decir, al objeto, método y al operador del método, por lo tanto, la reflexión deberá hacerse sobre cada uno de estos tres factores y sobre la relación que los alimenta y los modifica. Basados en la experiencia del análisis, basados en las reflexiones previas de esta etapa deberá tratar de producir una teorización sistemática. Se estudiará, pues el objeto literario para clasificar sus determinaciones, su forma de existencia, sus leyes generales de funcionamiento, su estructuración orgánica, las leyes que presiden su constitución y su evolución, su clasificación por géneros y tipos, etc. En suma, se tratará de una reflexión sobre el lenguaje literario. Por este camino se llegará a poder establecer una teoría del objeto o, por lo menos, una formulación metódica de hipotésis o de interrogantes.

La reflexión sobre el método será el estudio de los posibles accesos sistemáticos a la descripción y explicación del texto literario. En este caso se hará una revisión crítica de los métodos existentes, estudiando los supuestos o soportes ideológicos que le dan sustento, sus virtudes y sus límites, sus técnicas de aplicación, la forma particular en que cada método busca dar cuenta del objeto literario, etc. Por este camino se llegará a establecer las condiciones generales del método, su radio de alcance, su función como metalenguaje; incluso se podrá llegar a escoger o producir una metodología o, quizá con más frecuencia, a dejar planteadas las insatisfacciones.

Si consideramos que el operador de un método es un lector --privilegiado, tal vez, pero un lector-- la reflexión sobre éste será la reflexión sobre la lectura. En este caso, se tratará de clarificar las condiciones desde las cuales se hace la lectura, los factores sociales que la determinan, los factores ideológicos que gravitan en la decodificación de los mensajes, etc. Para el caso de las lecturas hechas desde el seno de sociedades independientes --nuestro caso-- será, sin duda, valioso para determinar el peso de esa dependencia en el lenguaje y el metalenguaje literarios, los mecanismos de interpretación que propaga el sistema de la dependencia y, simultáneamente, la posibilidad de una lectura que trate de contrarrestar, reducir o desconstruir tales mecanismos. Esta instancia, acaso la más alta a que pueden arribar los estudios literarios, podrá llegar a convertir la lectura y, conjuntamente, la elección de una metodología, de un lenguaje críti-

co, en un acto liberador.

A partir de estas últimas consideraciones, tal vez se haga más fácil ver cómo puede estudiarse la relación entre objeto, método y operador. Puede decirse que el lenguaje y la historicidad son los elementos relacionantes, que cada una de estas instancias (objeto, método, operador) implica la instauración de un lenguaje que depende y se modifica en contacto con los otros; que el lenguaje que constituye el objeto es una producción histórica, que ese lenguaje genera un metalenguaje, también histórico, que se vuelve sobre el objeto para reconocerlo, y que la lectura es un tercer lenguaje que --en el caso de la lectura metódica, pero también en las otras lecturas-- se produce, asimismo, en circunstancias históricas que es necesario precisar, y se alimenta de los otros dos lenguajes, alimentándolos a la vez. Determinar esa historicidad y determinar lo que queda --si algo queda-- más allá de esa historicidad sería, pues, el objetivo. Por este camino se podrá llegar a incorporar el estudio de la literatura a los otros estudios que tratan de las formas de producción de la cultura, para dar respuestas cada vez más amplias sin hacer abandono del terreno específico.

Finalmente, aclararemos que las presentes sugerencias para un plan de estudios literarios no pretenden extenderse hasta las sugerencias de las materias que podrían integrarlo, ya que eso dependerá de las condiciones y posibilidades reales de cada institución que lo aplicaría. Naturalmente, cada materia deberá reproducir, en su ámbito particular, los criteo

rios generales del plan, y establecer, con las otras, un sistema gradual de relaciones que asegura la homogeneidad y un avance coherente. Tal vez con un plan semejante --o con otro mejor-- el estudio de la literatura alcance su deseable eficacia y se convierta en un factor de progreso no sólo del conocimiento, sino también de la sociedad que le da su apoyo y su contexto, sociedad en cuyas transformaciones los estudios literarios --para ser válidos-- deberán, inevitablemente, hacer se presentes.

A.- ¿ QUE PODRIA HACERSE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL ?

El campo que podría abarcarse en la UPN, relacionado a la enseñanza de lo literario, es tan vasto como nuestro proyecto vital, y, abarcaría labores de recopilación de obras literarias de escritores vernáculos y universales que estén llenos de ese ritmo vital de la poesía que es un goce casi insensitivo, sensual en términos generales y, sobre todo, es cadencia, es euforia, es todo aquello que constituye el ritmo universal. Alexis Carrel decía en su libro "La incognita del hombre" que éste en su ritmo vital, recorre la mitad del trayecto que hay entre el pensamiento y el cosmos, el camino desde el átomo a la estrella; es su ritmo, el ritmo cósmico. Heráclito de Efeso decía : "un mismo ritmo mueve las almas y las estrellas ". De hecho, entonces, es lo fundamental en la poesía; la poesía es música, esencialmente música, ya que aún dentro de la poesía libre, dentro de la gran poesía de metro libre, digámoslo así, hay algo recóndito, secretamente rítmico; en la intimidad del poema está el ritmo; cada palabra tiene un peso rítmico incluso en la poesía matemática : "la suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa"; un peso lógico, un peso semántico y, por supuesto un peso afectivo.

Dentro de la gama de posibilidades universitarias se encuentra la edición, confección, programación, ilustración, explicación de textos vírgenes de nuestras propias mitologías (indígenas, afroamericanas, chinoamericanas, coloniales,

criollas, mestizas, urbanas, etc.) búsqueda de soluciones funcionales a problemas urgentes, trágicos, como lo es la formación de lectores—niños a merced de los comics y la T.V., colonialista que van, dentro de algunos años, a colonizar las mismas aulas universitarias. Esta colonización es ya, un problema de ahora que está agravándose a cada momento.

Se pueden implementar seminarios sobre Literatura Infantil, Foros de análisis, discusión y propuestas de solución a los problemas que inciden en su enseñanza y desarrollo; el replanteamiento constante de la realidad indigente de nuestra literatura infantil amenazada y ahogada por la apatía de nuestros medios productores de cultura y avasallada por la invasión de revistas, dibujos animados y libros ilustrados de patente norteamericana.

En la UPN existen maestros que desean transformar esa realidad. Pues bien: la literatura infantil latinoamericana y su enseñanza es casi deficiente o nula como realidad. Podríamos empezar por transformarla.

" conjugar imaginación y memoria. Memoria e imaginación. Enhebrarlas. Conjuguar (jugar con) la imaginación y la memoria podría ser (quizá) el punto de partida de toda investigación que tenga por finalidad la(s) lectura(s) o la(s) escritura(s).

Hace 100 años o más, Bandelaire se deshacía gritando entre ellas. Parece que le oímos gritar : imaginación (construye mundos que nunca fueron, pero que deben ser) o memoria (certifica mundos que ya no son). Dicen que fue el invento de la fotografía quien empujó a Bandelaire a hacer tal dicotomía. Cien años más tarde, o quizá menos, dentro del mundo de la imagen (que no de la imaginación); tiempos de televisión y o-

tras facilidades; los amantes de las palabras (Bandolaire también lo era) podríamos desgañitarnos también : memoria e imaginación.

Y no. Decimos memoria (el yo y sus vivencias anteriores) e imaginación (las posibilidades futuras a la memoria, a la perspectiva, la recuperación); y juntas (imaginación y memoria), la biografía...

La biografía del nuevo ser humano que soñamos y que, por soñarlo y trabajar en su búsqueda, ya estamos contribuyendo a su próxima existencia.

B.- ACERCAMIENTO DEL JOVEN LECTOR AL HECHO LITERARIO.

Sabemos que la literatura es una de las expresiones del arte que más ayuda a acelerar el proceso de "humanización de los sentidos " y ayuda a que los niños y los jóvenes sean cada vez más aptos para el aprecio de la belleza, la búsqueda de la verdad y la justicia. Además de despertar en esas instancias el deseo por la creación y el cultivo de la imaginación en cualquiera de los varios trabajos a que se dediquen posteriormente en su realización personal y social. La literatura, cuando logra presentarse en forma atrayente a la sensibilidad e intereses de esta determinante etapa del ser humano, puede propiciar logros diversos, tales como el amor a la patria, la solidaridad, el espíritu colectivista que canalice los ímpetus individuales, el respeto y admiración por los héroes, por las grandes figuras de la humanidad y sus momentos estelares y, en un sentido general, ayuda a incrementar todo lo más bello y noble del ser humano. También puede influir sobre su conducta, cooperar al mejoramiento de la expresión oral y escrita por cuanto es una vía artística capaz de expre

sar al resto de las manifestaciones creadoras.

la literatura conlleva al ejercicio de la lectura y todo un proceso de aprendizaje y habituación. Decía nuestro José Martí : "leer es trabajar" y, efectivamente, a través de ese trabajo literario el ser humano se forma como tal, a la par que va informándose acerca de la concepción del mundo que luego decidirá su posición y actuación dentro del ámbito social: (pues) "si de lo que se lee no depende lo que se piensa ni lo que se hace, tampoco puede negarse la influencia ejercida en eso por la lectura... Del mismo modo que se ha dicho que sin teoría revolucionaria no hay práctica que lo sea, puede añadirse que no hay teoría revolucionaria --ni, por tanto, lo otro-, sin lectura.

Este quehacer(literario), en el momento histórico que vive la humanidad, lleva implícito una doble función : - la de formar estética y éticamente a las nuevas generaciones, a la par que el planteamiento respecto del hombre nuevo de plena formación integral, el ciudadano del futuro al que aspiramos. Por estas y otras poderosas razones, nunca será excesiva nuestra preocupación acerca de la necesidad, alcance y repercusión de la literatura y su aproximación al joven lector de nuestro tiempo.

La literatura como expresión artística --cuando realmente lo es-- permite una formación integral. Es decir, una formación plena y armoniosa en la que en ningún momento entren en contradicción los intereses ideológicos con los estéticos. En nuestra sociedad, por ejemplo, se preconiza al trabajo

creador de los ciudadanos como principio básico del bienestar individual y social. Por tanto, la formación estética del niño y del joven se encamina no sólo a la apreciación de la obra de la naturaleza, sino también hacia la obra creada por las manos del hombre, sea éste un artista, un intelectual, un obrero. No obstante, "nuestra urgente necesidad de técnicos no hace comprensible que pasemos por alto la decisiva importancia que tienen la imaginación y la sensibilidad en el proceso de formación del hombre. No basta con "comprenderlo" y correr enseguida a un problema más urgente... Ahora bien : a la imaginación y a la sensibilidad no es posible "impartirlas", como sucede con la geografía, la gramática y los demás conocimientos. Sólo cabe apreciarlas, facilitar su desarrollo, crear las condiciones para que maduren por sí mismas. La imaginación sólo crece creando, y la sensibilidad sintiendo, de modo que las artes constituyen la vía idónea. Crear es inventar, poner ahí lo que antes no estaba y apreciar que lo que el arte expresa es obra de la sensibilidad, y sobre ella opera ; nadie puede hacer semejantes experiencias en lugar nuestro. Favorecer el crecimiento máximo de estas dos cualidades humanas fundamentales representa una de las más difíciles tareas en todo el proceso de formación del ser humano: por ello es digna que la hayamos acometido. Mucho se ha hecho ya ; pero queda muchísimo aún por hacer.

Leer es un medio para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre y, por tanto, de su imaginación y sensibilidad. La lectura, en una sociedad que se respeta a sí misma, reviste una alta significación y constituye un elemento en la formación integral de las nuevas gene-

raciones. ¿ Quién puede ignorar la función social y cultural que desempeña el libro como arma ideológica en la lucha por el desarrollo de los pueblos, la preservación y difusión de los conocimientos humanos y las tradiciones culturales ? El libro es, sin duda alguna, uno de los más poderosos instrumentos de comunicación, de trabajo y de lucha por el mejoramiento.

Se hace necesario, pues, familiarizar al hombre desde su más temprana edad con los libros y la lectura, enseñarlos a leer de verdad y a amar la literatura. En el caso particular de cada país : a amar y admirar la suya propia. En este sentido creemos que es imprescindible la creación y desarrollo acelerado de una literatura nacional basada en nuestras raíces, folklore, lengua y habla populares, tradiciones heroicas y características idiosincráticas locales, conscientes de la importancia de tal empresa y de su futuro. Una vez que el niño aprenda a leer y tome gusto al hacerlo, estará en condiciones de conocer y comprender mejor la realidad en la que vive, la naturaleza y la sociedad que lo rodea. La literatura, como medio de desarrollo del lenguaje, contribuye a enriquecer su vocabulario y sus posibilidades de comunicación oral y escrita. Ejerce, además, una influencia decisiva en la formación del carácter, los sentimientos y las convicciones, el gusto estético y el completo desenvolvimiento del futuro ciudadano.

Pero en ésta tarea nunca será suficiente el cuidado que pongamos en la elección del libro. Existe bajo dicha denominación una mercancía en serie, de fácil traducción (vale decir exportación o "enlatamiento") que conoce bien los temas

de interés del joven lector y que, al utilizar un lenguaje subliterario que no exige esfuerzos en su comprensión y al ser hábil en el uso del "suspenso" deviene en típica droga consumista. Esta subliteratura (en los países donde circula) atrapa a niños y adolescentes y los vuelve totalmente ineptos para la lectura de verdaderos libros. Como un cáncer se está incrementando en nuestra convivencia diaria y lo padecemos con sana paciencia desde hace más de tres décadas --comics, novelitas de aventuras en series interminables y de una variada gama que va desde el más rosa al más negro horror-- y a las que, con acierto les podemos llamar libros desalfabetizadores. Nos desalfabetizan de una manera sutil y organizada pues nos arrancan lo poco que tenemos de nacionalistas imponiéndonos ideas y formas extrañas de vivir.

Lo peor del caso es su secuela de penetración a través de grandes consorcios editoriales y las transnacionales en los países del tercer y cuarto mundo, países que tienen tradiciones culturales orales de gran calidad, pero que no siempre cuentan con los medios para su rescate e incorporación al mundo de la letra impresa, y pueden sentirse tentados a copiar e sos supuestos modelos de desarrollo y cortar sus raíces.

Semejante proceso de desalfabetización, casi inexplorado, cobra enorme importancia cuando, como ahora, nos reunimos aa aquí para hablar y discutir acerca de la literatura y sus mejores vías de acceso al joven lector y, por tanto, sobre las posibilidades del libro juvenil en la era de los medios de comunicación de masas. No puedo menos que coincidir con Marc So

riano (Literatura infantil y juvenil en la época de los medios de comunicación de masas ") que afirma : este fenómeno debe estudiarse con la misma atención que "la deserción escolar" y el "analfabetismo por desuso", temas que la UNESCO suele analizar con frecuencia.

El aprendizaje de la lectura --y más tarde el gusto por la literatura-- es una empresa nada fácil en tiempos como éstos de continuos accesos a la T.V., la radio y el cine comerciales con sus "enlatados" embotadores y rutinarios. Quizá debamos proponernos crear para el próximo siglo --preparar las condiciones óptimas-- un ser humano tipo Henamo Legans, que lea con verdadero placer, sentido crítico y flexibilidad. Y este objetivo no se logra tan sólo con el aprendizaje de la lectura durante la infancia. Abarca un período más extenso que podría incluir toda la vida, aunque sus bases queden fijadas en los primeros contactos con el hecho literario.

Por lo común, los detentadores de los grandes medios de comunicación, piensan que el gran público al que dirigen sus mensajes, no tiene una edad mental más allá de la infancia y, si acaso, de la adolescencia. Este concepto, que responde a encuestas y estudios de mercado, entraña un análisis cuyo resultado puede contraponerse a su original significación y resultados. Porque ¿ Acaso no es esta etapa la de mayores inquietudes y posibilidades en el ser humano ? Y ¿ Acaso no es menos cierto también la contradicción que existe entre un vasto público "infantil", formado por todos aquellos seres a quienes las condiciones socioeconómicas han mantenido al margen de la cultura en un mundo acuciado por los problemas com-

pletamente adultos en su complejidad ?

Podemos concluir afirmando que la problemática de la literatura y el arte, en general, destinado a la juventud es la más importante que podemos plantearnos como meta cultural a corto y largo plazo. Además, que la literatura, como arte idónea de comunicación, debe exponerles las cuestiones de real interés en esta raigal etapa de crecimiento humano. Debe abondar sus ficciones --que lo son en la medida en que transforman la realidad, no en el sentido de su negación. No olvidemos que, a menudo, la realidad supera a ficción-- todos los temas polémicos e interesantes, propios de esta edad : el trabajo, la política, el amor, la guerra y la paz, y, en fin, todo lo humano y lo divino inherente a la condición humana, pues a los jóvenes les interesa todo y eso es lo mejor que tienen.

La falta de orientación en la selección de las lecturas que los niños leen, aunada a la escasez de hábitos lectores, demeritan el interés y el gusto por la lectura y el respeto y amor por los libros. Las negligencias de los docentes, constituyen un punto negativo en esta anticampaña literaria e, influye de modo significativo en la formación de hábitos literarios. Esta situación ha demostrado que tenemos que fortalecer la labor realizada en la escuela, por profesores y bibliotecarios escolares y públicos encaminada a formar hábitos de lectura. Lo primero a lograr es que los niños se interesen por la literatura infantil y juvenil, y que ellos mismos sean buenos lectores. Es necesario que el maestro o el bibliotecario ame la lectura para que, a su vez, pueda hacerla amar a sus

alumnos y usuarios ; que sean capaces de realizar un trabajo sistemático de formación de intereses, que incentiven los deseos de leer lo más bello y trascendente de la literatura universal; que sepan guiar a sus muchachos en la búsqueda de las verdades de la naturaleza, y del conocimiento científico; que cultiven en ellos la fantasía mediante la lectura de los mejores libros de cuentos y aventuras y la habilidad para ampliar sus conocimientos en los libros de consulta.

C.- OBJETIVOS QUE PERSIGUE LA LITERATURA INFANTIL.

Cuando pretendemos definir los objetivos que persigue la enseñanza de la literatura infantil, es fácil advertir que serán variados como el indicador cultural del entorno social lo indique.

Para los que estamos involucrados en el contexto escolar, acercar al niño a la obra artística, facilitarle la comunicación literaria, la comunicación y, por ende, la socialización, podemos decir que la literatura infantil pretende favorecer su expresión creadora ; asegurar la expresión libre de ideas y sentimientos ; iniciarlo en el ordenamiento lógico de las ideas ; educar su vida emocional ; formar el juicio crítico en términos de valores estéticos, de valores sociales, de valores éticos ; estimular el trabajo común y grupal ; lograr su desarrollo integral ; desarrollar y estimular su sentimiento patriótico y su respeto por las tradiciones. Decimos que como objetivos la enseñanza de la literatura en la educación básica deben ser

- I.- Satisfacer necesidades e intereses literarios
- 2.- Ayudar al niño en la adquisición de un lenguaje claro y fluido
- 3.- Ampliar su vocabulario
- 4.- Pulir su dicción
- 5.- Proveer su imaginación
- 6.- Despertar su amor por los libros de poesía y literatura en general
- 7.- Fortalecer su atención y memoria
- 8.- Desarrollar su elocución
- 9.- Aproximarlo a los grandes valores de la literatura vernácula y universal
- 10.- Detectar sus problemas de articulación, fonación, audición, respiración, etc...

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A .

- AGUIRRE, Mirta "Verdad y Fantasía en la literatura para niños", Boletín para las bibliotecas escolares. (la Habana) Ministerio de Educación, Año III marzo-junio 1973, #2 y 3 pag. 274.
- BASCOM, William R. " Antropología y folklore" Alan Dundes, Editor. Engliwood Cliffs, Prentice Hall, 1953, pag. 238.
- BRECHT, Bertold : El compromiso en Literatura y arte. , Ediciones Península, Barcelona 1973.
- COHEN, Henning. "Literatura y folklore norteamericano" en El retorno de los juglares. Tristan P. Coffin (comp.) Editores asociados, México, 1972. p. 371.
- CREMONX, Raúl. "La legislación mexicana en radio y T.V." UAM. México, 1982, 35 pags.
- CRESTA Leguizarión, Maria luisa. "El niño, la literatura Infantil y los medios de comunicación Plus Ultra, Buenos Aires, 1967, 23 pag.
- "Antoniorrobles o el escritor que enfrentó a Capucita Roja" Edit. Limen, (Buenos Aires), 1965 #8 36 pag.
- DIEGO Eliseo. "Literatura y Educación. La literatura y la creatividad infantil". Boletín para bibliotecas escolares.(la Habana). Ministerio de educación, año III, marzo-junio 1973. Número 2 y 3 274 pag.
- DORFLES, Gillo. Nuevos ritos, nuevos mitos. Edit. Lumen, Barcelona. 1969.
- DORZON, Richard M. "El folklore y el acta nacional de defensa de la educación", Folklore americano (Lima) Perú Num. 10, 1962, 239 pag.
- ECO, Humberto. Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Edit. Lumen, Barcelona, 1975.

- La structure absente. Edit. Mercure de France (traduc. francesa de la edición original de Milán, 1968) 1972.
- GUIRARD, Pierre. La semiología. Edit. siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- GUISEPPE, María Sciacea. "El niño y el folklore". Endeba, Buenos Aires, 1958, 125 pag.
- HIZINGA, Johan. Homo Ludens. Edit. Emecé, Barcelona, 1968.
- HORNANI Donato. "El folklore: base de la literatura infantil" en Curso de Literatura Infantil. Santos Oliveira, San Pablo, Brasil, 1959, 170 pags.
- LARA, Celso A. "Leyendas y casos de la tradición oral de la ciudad de Guatemala. Universidad de San Carlos, Guatemala, (centro de estudios folklóricos) 1973, 212 pags.
- METZ, Christian y Umberto Eco. Análisis de las imágenes. Edit. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
- MARTI, José. "La edad de oro". Edit. juvenil. La Habana, Cuba 1964, 85 pags.
- MARTIN, Federico. "Recrear la escuela". Nuestra cultura. Madrid España, 1980, 205 pags.
- MARX, Karl, et. al. Escritos sobre el lenguaje. Rodolfo Alfonso Editor. Buenos Aires, 1973.
- PASTORIZA de Etchebarne, Dora. "El cuento en la literatura infantil". Kapeluzz, Buenos Aires, 1962. 128 pags.
- "El oficio olvidado". El arte de narrar. Edit. Guadalupe, Buenos Aires 1967, 180 pags.
- PIERRE Bayard, Jean. Historia de las leyendas. Edit. Vergara, Barcelona, 1957.
- SORIANO, Marc. "Literatura infantil y juvenil en la época de los medios de comunicación de masas. UNESCO, 6: 1974 # 4 48 pags.