

La literatura en la formación del profesor de español*

Literature in the academic education of the spanish teacher

Maria Inês Pinheiro CARDOSO (UFC)
inesufc@gmail.com

Recebido em: 20 de jan. de 2022.
Aceito em: 02 de mar. de 2022.

*Participação em mesa-redonda promovida pelo GEPELE – Grupo de estudos e pesquisas sobre práticas de ensino e formação de professores de língua espanhola, em 25/08/2021, através do canal YouTube do GEPPELE, intitulada As múltiplas perspectivas da Literatura no ensino de espanhol. A atividade culminou o Fórum permanente de discussões, ocorrido entre os dias 16 e 24 /08/ 2021, pela plataforma Solar.

CARDOSO, Maria Inês Pinheiro. La literatura en la formación del profesor de español. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2395, p. 179-196, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12395.

Resumen: Este trabajo discurre sobre la lectura literaria, más específicamente, enfoca la enseñanza de literatura en lengua española, desde la universidad, lugar a partir del que suponemos nacerán prácticas consistentes del quehacer docente, en general. Hasta no hace mucho, se carecía de bibliografía que apoyara una práctica más sólida, en nuestras clases. Esa carencia, lejos de estar plenamente atendida, se encuentra minorada por las reflexiones que se producen en los congresos del área y por docentes que volviéndose sobre sus experiencias y sobre la bibliografía existente han producido textos que constituyen valioso aporte teórico para profesores y alumnos. Cualquier empresa de investigación en este tema exige del investigador la humildad del tono dubitativo y la apertura a las interrogaciones y esto presidirá especialmente lo que hay de relato en este trabajo. No evitamos cuestionamientos que este proceso de enseñanza-aprendizaje suscita, que van de la pregunta básica sobre la esencia misma de la literatura a preguntas más específicas, inherentes a la enseñanza de las literaturas hispánicas. Sin menoscabo de los desafíos que suponen, las reflexiones sobre cómo aproximar al

alumno al texto literario como experiencia dialógica y sensorial, se hilvanan en torno a experiencias prácticas personales y consideraciones que parten de la observación empírica. Estas no pretenden sino compartir caminos que seguirán buscando solidez en el aporte de autores, lectores y demás especialistas, entre los que destacan Todorov (2010), Lajolo y Zilberman (2019) y Carvalhal (1996), además de la bibliografía ya mencionada, producida por profesores de literatura en lengua española, en Brasil.

Palabras clave: Lectura. Literatura. Intertextualidad.

Abstract: This work deals with literary reading, more specifically, it focuses on the teaching of hispanic literature, already from the university, a place from which we suppose consistent practices will be experienced and learned. Not long ago, a consistent bibliography was lacking to support more solid practice in our classes. This lack, far from being fully addressed, is diminished by the reflections that take place in the congresses of the area and by teachers, who turning to their own experiences and to the broader bibliography, produces texts that constitute a valuable theoretical contribution to other teachers and students. Any intent of investigation on this subject requires from the researcher the humility of the doubtful tone and the openness to the question mark, which will preside specially over the experience's reporting in this work. We do not avoid the questions that the teaching-learning process raises, from the basic question about the very essence of literature, to more specific ones, inherent to the teaching of hispanic literature, to which we expect to give by practical answers. Without undermining the challenges it poses, the reflections on how to bring students closer to the literary text, as a dialogic and sensorial experience, are raised around personal practical experiences and considerations that stem from empirical observation. Those pretend nothing else but to share paths that continuously will keep searching for solidness on the contribution of authors, readers and other specialists, among which Todorov (2010), Lajolo and Zilberman (2019) and Carvalhal (1996) stand out, as well as the aforementioned bibliography, by professors of hispanic literature, in Brazil.

Keywords: Reading. Literature. Intertextuality.

Para empezar...

... el texto literario exige de inmediato la tomada de posición crítica del lector para definir estructuras, deslindar sentidos y establecer conexiones con otras realidades literarias o históricas. (Mario González, 2018, p. 36).

El encuentro que el Geppelle nos proporciona, que nos reúne y que hace posible ese diálogo, culminación del foro del que participamos, junto a grupo diverso y muy activo, resulta importante en muchos sentidos. Como profesores de distintas universidades¹ y estados brasileños, pudimos concluir de esa convivencia virtual, los muchos intereses comunes que nos reúnen. Entre ellos, la búsqueda de caminos posibles para trabajar con las literaturas hispánicas de la manera más provechosa, y ¿por qué no?, más placentera posible. Hemos abierto un diálogo amplio, en torno al tema, en los diez días que antecedieron a la mesa-redonda, con varios compañeros que actúan en la educación

¹ Integramos la mesa, la profesora Raquel Ortega (UESC), el professor Juan Pablo Martín (UFPE) y yo.

básica, y que buscan, en sus clases de Español como Lengua Extranjera², una experiencia positiva con el texto literario³, integrándolo como elemento constitutivo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. En las discusiones allí generadas, se hizo hincapié en las dificultades existentes en torno a esa práctica, que se manifestaron en forma de dudas, inquietudes y cuestionamientos.

Pero, con la puesta en jaque del tema, surge también la certeza de que muchos nos importamos con él y seguimos buscando soluciones, tratando de abrir caminos. Pese a no desconsiderar los comentarios y las dudas planteadas en el foro del Gepple, cuyos participantes, eran mayoritariamente, profesores de ELE, deseosos de tratar de la dificultad que supone el uso del TL en su lugar de trabajo, me resisto a hacerlo, sin volver a los orígenes de esas dificultades. Mi interés se vuelve hacia el curso de formación de ese profesor, al ambiente universitario, una vez que, si nuestros esfuerzos se vuelven para este segmento, y si se logran buenos resultados allí, parece razonable suponer que el uso del TL en las clases de ELE, ya no será un desafío arduo, pese a su acusada ausencia en los libros didácticos con los que se ven obligados a trabajar muchos futuros profesores.

Quisiera comenzar confesando que como todos los foros llevados a cabo se nombraron bajo la consigna común del multiperspectivismo ...⁴, por lo cual, nuestro tema fue “Las múltiples perspectivas de la literatura en la enseñanza del español”, algo de ese enunciado no parecía justo. En vano busqué un sustitutivo para la locución final, de manera a ampliar, en la ecuación lingüística, lo que de hecho somos y hacemos. En lugar de soluciones, encontré más preguntas: al final, ¿qué papel tenemos, los profesores de literatura?, ¿somos profesores de español o de literaturas en lengua española?

La locución substantiva “...en la enseñanza del español”, al paso que establece un marco preciso, no deja de ser también una etiqueta semántica que parece relegar la literatura a un lugar de **dependencia** en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la **lengua**⁵. Como tal, la literatura

² En adelante, ELE.

³ En adelante, TL.

⁴ Los foros se nombraron, múltiples perspectivas de la integración de nuevas tecnologías y la enseñanza del español; de los estudios históricos; del libro didáctico para la enseñanza del español, etc.

⁵ Destaque nuestro. Desde el inicio del siglo XX, decae drásticamente el uso del texto literario – y de los textos en general, en las clases de LE, que bajo las consignas de los métodos estructuro-globales, priorizaron la lengua cotidiana, en su versión oral sobre la escrita,

debe siempre justificar su existencia en los currículos y su funcionalidad futura. Levantar esa cuestión puede ser atribuirle demasiado valor a la elección de palabras, pero ¿cuál es la materia primordial de nuestro trabajo, sino la palabra? El diálogo, motor de reflexiones más amplias, fundamentales para la identificación de lo que queremos cambiar, gana, en grupo, mejor cauce para la búsqueda de soluciones. Así, en casos semejantes, vale preguntarnos: ¿Qué sugerencias podríamos encontrar para darle a la literatura, en ese enunciado, más autonomía?

Se impone, antes de proseguir, el reconocimiento a la importancia de que el Geppel⁶, que ha mantenido un debate de importancia y alta cualidad a través de variadas actividades, en los últimos diez años, en torno a la formación docente en nuestra área, abra espacio a las discusiones acerca de la enseñanza de literatura. Eso demuestra el entendimiento que tiene el Geppel, de que esta es materia fundamental en la formación autónoma y crítica del profesor.

Para tratar del lugar de la enseñanza de literatura en esta formación, se impone la discusión sobre el currículo de los cursos de Letras – Español, en sus modalidades simple o doble, y revisar la carga horaria destinada a las asignaturas de literaturas hispánicas, contraponiéndolas al espacio asignado a las áreas de lengua y de lingüística. En el caso de la Universidade Federal do Ceará, para mencionar mi institución de origen, se ofrecen tres licenciaturas en español, de las cuales dos son ofertadas en la modalidad presencial – una diurna, con doble formación (portugués-español), otra, nocturna, con formación solamente en español. La tercera es una licenciatura simple, en la modalidad a distancia. En las tres, hay una ligera variación en el cómputo de asignaturas de literatura. En todas, sin embargo, este espacio es muy inferior al que se destina a las asignaturas de lengua y de lingüística. Actualmente, el *Curso de Letras – Português*, diurno, de la UFC y el *Curso de Letras – Espanhol* nocturno ofrecen cuatro asignaturas de literatura en lengua española, como parte obligatoria de sus respectivos planes de estudio. Ya el curso a distancia ofrece seis asignaturas en el área, de las cuales una se ocupa de la fundamentación teórica de los estudios literarios, otra da énfasis a los procesos históricos en sus relaciones con características estéticas, ideológicas y temáticas, a partir de un panorama general de las literaturas hispánicas y las cuatro

situación que comienza a cambiar en las últimas décadas del siglo, con la irrupción de los métodos comunicativos y, posteriormente.

⁶ Grupo de Estudos sobre práticas de ensino e formação de professores de língua espanhola.

restantes se ocupan de las literaturas española e hispanoamericanas. En ningún caso se ofrecen asignaturas tales como didáctica de la enseñanza de literatura en LE o tratamiento didáctico del TL. Sabemos que, en el diseño de los planes de estudio de los cursos, la división trasborda el binomio lengua/literatura, configurando un cuadro en el que se dividen y complementan la lengua, los estudios del lenguaje en español y teoría y práctica de la enseñanza de ELE. No obstante, consideramos exiguo el espacio asignado a las literaturas, en especial, cuando se tienen en cuenta, además de la vastedad de contenido, deficiencias en los hábitos de lectura literaria de muchos estudiantes. La ampliación de la oferta de literaturas en los cursos sería importante para encarar, con más oxígeno, los desafíos enfrentados, entre los cuales, la necesidad de estimular el hábito de la lectura entre los alumnos.

Esa escasez de tiempo nos enfrenta a la necesidad de sumar al ya vasto programa a cumplirse, la atención debida a inquietudes legítimas de los alumnos sobre cómo trabajarán determinado TL en sus propias clases, junto a sus alumnos. La respuesta a esas inquietudes, contempladas en el proyecto político-pedagógico del Curso⁷, no encuentra consonancia en la práctica, cuando de literaturas hispánicas se trata. Con el poco espacio que hay, sólo podemos esperar que esas preguntas no sean tan recurrentes cuando, consigamos obtener, profesores y alumnos, respuestas para otras tantas preguntas, a la medida en que, en nuestras clases, encontremos los medios para construir una relación más íntima y sin mistificaciones con la literatura.

Las preguntas ante el recorrido

Las preguntas a que me refiero deambulan por ruidosas aulas y por silenciosas páginas que leemos, cosechando diálogos que nos traigan respuestas, susurren sugerencias o apunten caminos. Algunas de esas interrogativas, tales como ¿qué es la literatura? y ¿para qué sirve?, presiden nuestras cavilaciones, y les siguen otras tantas, que se restringen a un escopo más específico: ¿Qué lugar le encontraremos al TL para evitar una relación subalterna con otras áreas, en la formación docente? ¿Qué roles desempeña la literatura en el proceso de formación de profesores, más allá de su “valor” para el aprendizaje lingüístico-discursivo y cultural, si algún otro rol le sea

⁷ Dichos Proyectos suelen prescribir la articulación entre teoría y práctica, de manera a que se dé énfasis a la realidad de la profesión y del ambiente de las instituciones públicas y privadas de la educación básica.

permitido; ¿Qué selección se debe realizar – en perspectiva cronológica o de género – frente a los necesarios recortes? ¿Hay diferencias en las clases de literaturas en lengua española, respecto a clases de literatura en lengua portuguesa? y, de haberlas, ¿cuáles serían? ¿Qué hacer para que lean los alumnos las literaturas hispánicas? ¿Cómo lograr que disfruten de esas lecturas? Contemplando la actuación futura de muchos de nuestros alumnos, pero sin ignorar la vastedad de lo que ya nos toca explotar, ¿en qué medida se debe ajustar la didáctica que orienta la lectura literaria, con vistas a ayudarlos a que lleven la literatura al aula, en un contexto de trabajo en que se les reconoce como profesores de “lengua española”?

No son pocas las preguntas, pero de manera general se pueden resumir a más o menos las anteriormente asentadas. Sin embargo, ¡qué difíciles de responder de forma objetiva! pues igualmente difícil será circunscribir la literatura, esta entidad multifacética, al acomodo de los conceptos unívocos. El TL, y por ende, la literatura, tiene una disposición a la apertura que convierte la palabra misma en múltiple y por eso huidiza, difícil de acaparar en redomas (¡A Cervantes gracias!). Además, la literatura no se disocia del lector, sin el cual carece de existencia, de forma que no se trata de la primera sin contemplar al segundo – el alumno, en este caso – y sus circunstancias. Tampoco se puede tratarla, en la Universidad, de forma disociada de la investigación, actividad esencial al ejercicio docente en este tipo de institución, que objetiva el perfeccionamiento de la práctica educativa y la cualidad de la formación que se ofrece al alumnado. Esto se determina claramente en el proyecto de los cursos. Si asumimos todo eso, resultará más fácil entender que el futuro profesor será tanto mejor capacitado como lo sea como estudiante.

En el fórum del Geppelle, de que participamos, dialogando con profesores de español de la enseñanza pública y privada, profesores de institutos de lengua, las preguntas y comentarios más reiterados versaban justamente sobre el uso del TL en las clases de ELE y sus dificultades. Estoy atenta a la expectativa de que esa prevalencia defina el contenido de lo que discutimos en este texto. Lamento no hacerlo directamente, pero pienso que debemos encarar el desafío partiendo de sus raíces. Si hay vacilaciones e indefinición sobre el uso de textos literarios (¿Cuáles usar, cómo y en qué medida hacerlo?), en las clases de ELE, eso se debe a lagunas en la formación académica y lectora del profesor.

Tratar el tema de la enseñanza de literatura en el contexto universitario, no significa ignorar la práctica docente futura del alumno o la realidad de la educación básica, con la cual, debemos dialogar, como prevén nuestros proyectos político-pedagógicos, sino buscar soluciones para que el alumno, futuro profesor, sea el artífice de su propia andadura, capaz de llevar sus experiencias para su quehacer profesional y ampliarlas, según todas y cada una de las circunstancias a las que su profesión le conduzca.

Hay otras limitaciones que, pese a su importancia, no encontraremos el espacio para tratar en este texto, entre las cuales la división del poco espacio, en los planes estudio de los cursos, entre las literaturas hispanoamericana y peninsular; la inclusión de la literatura de tradición oral precolombina, de las literaturas hispanoafricanas o de minorías étnicas; el refuerzo y/o inclusión de autoría femenina, entre otras sentidas ausencias. Más que excluirlos a esos temas que merecen consideración y debate, se los adía en beneficio aquí de otro recorte. Este se centra en compartir experiencias frente a la búsqueda de soluciones, con foco en el binomio lector-lectura, en la coyuntura dada.

¿La moldura realza o limita lo que se ve?

Antes de tratar de la lectura literaria, es necesario entender que esta inexistente sin que haya un lector capaz, sin que el lector domine la lectura, que consiga interpretar un texto, atribuyéndole un sentido a lo que el autor comunica. Muchos escritores y/o especialistas, de merecida reputación en el área de la lectura literaria, se han dedicado a tratar el tema desde perspectivas diversas, sus libros se convirtieron en lecturas nuestras de cabecera. También, en las últimas décadas, profesores universitarios del área de letras extranjeras se han dedicado a la producción de materiales sobre literacidad y sobre la literacidad literaria en el ámbito de las clases de ELE, en Brasil. Cleudene Aragão, profesora de la Universidade Estadual do Ceará y coordinadora del grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo GPELEER, es una referencia en esa producción. También lo es una de tales referencias, el profesor de literatura, investigador y escritor Rildo Cosson. Cosson se ha dedicado a variadas cuestiones sobre la lectura, especialmente, la lectura literaria. Entre sus títulos se encuentran *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2020), *Letramento Político: a perspectiva do legislativo* (2019), *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014),

Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia (2008), *Letramento literário: teoria e prática* (2006), *O livro e o gênero* (2002), *Romance-Reportagem* (2001). Sobre la literacidad literária, el autor dice, en su más reciente publicación, que esa,

conforme la concebimos, posee una configuración especial. Por la condición de existencia de la escritura literaria, que abordaremos adelante, el proceso de literacidad que se realiza vía textos literarios comprende no solo una dimensión diferenciada del uso social de la escritura, sino también, y sobre todo, una forma de asegurar su efectivo dominio. De ahí su importancia en la escuela, mejor dicho, su importancia en cualquier proceso de literacidad, sea el ofrecido por la escuela, sea el que se encuentra difuso en la sociedad. (COSSON, 2021, p. 12).

Sin embargo, ciñéndome al tema bajo la consigna de lectura literaria, quiero suponer – sin menoscabo de la complejidad que supone hablar de literaria/lector, tema capaz de encetar tantas publicaciones – que el examen de ingreso para el Curso de Letras será ya un filtro, cuya especificidad de su currículo excluiría aquellos candidatos a quienes no les gusta la lectura o que no están aptos a realizarla. Entiendo que esa premisa no es del todo verdadera, pero será aquí asumida como tal, ya que frente a la imposibilidad de abordar regla y excepción, se elige lo primero. De esta manera, este texto dibuja su moldura en el proceso de formación docente en la Universidad, frente al alumno que en mayor o menor grado posee habilidades necesarias para emprender la lectura literaria, quedándose frente a frente con el desafío de quererlo y de involucrarse en este recorrido, de forma plena.

Tratando de la lectura literaria como actividad a la que solo se alcanza por un camino dialógico y sensorial, no veo como abordarla de forma más honesta que debruzándome sobre las experiencias que hemos llevado a cabo, con los alumnos, en clase. Así, sé que este texto se acerca al relato de experiencia, para lo cual el uso de la primera persona – que es siempre un riesgo – parece inevitable. Sin embargo, aunque de forma a veces diluida, dichas experiencias se hilvanan en torno al aporte de las lecturas emprendidas – literarias y teóricas – y del diálogo que de ahí resulta. Por esta razón, asumo una deuda con los autores que guiaron mi práctica y con los alumnos en cuya compañía pudimos aprender, incluso, a enseñar.

Pero, antes de avanzar sobre el tema de la lectura de textos literarios en español por los alumnos, parece necesario discutir el lugar del profesor en el proceso. Para delimitar su papel y sus atribuciones

parece más correcto que compararlo a sus pares, profesores del mismo curso, aproximarlos de los colegas que imparten clases de literaturas en lengua materna, de forma a encontrar posibles aproximaciones y diferencias que constituyan especificidades de nuestro quehacer. ¿Las hay? ¿Cuáles serían esas especificidades diferenciales? Es cierto que no debería haber diferencias respecto a las didácticas, una vez que en ambos casos se debe dar protagonismo al TL, él mismo, de forma a ocupar lugar central en la clase. Esa condición, lejos de ser el punto de partida, parece ser el punto de convergencia más acusado entre esos profesores.

Incluir la literatura extranjera en el proceso de formación de profesores es una tarea que demanda del docente el empleo de motivaciones más elásticas, no siempre necesarias en el proceso análogo de la enseñanza de literaturas en lengua materna.

A la barrera lingüística que se impone, a veces como dificultad real – en la aprensión, por ejemplo, de las posibilidades simbólicas del lenguaje literario – o, como coartada del alumno para justificar su poco empeño, se añade otra dificultad usual entre nuestros alumnos que es la ausencia de un *corpus* literario en la lengua española, bien como la falta de intimidad suya con la(s) cultura(s) de origen de los textos. Esos aspectos, por la interferencia que suponen en el proceso de lectura, no se los puede ignorar el profesor de literatura extranjera. Así, habrá siempre un algo más que proponer, si se desea ayudar al estudiante a desarrollar el gusto por la lectura literaria y su competencia lectora, ya aludida anteriormente como literacidad literaria. Habrá de motivarlo también a que, en el curso de sus estudios, alcance cierto volumen de lectura y cierta madurez como lector que le permitan accionar un intertexto capaz de potencializar su relación dialógica con el texto en español previsto.

Por la necesidad de ampliar dichos conocimientos del idioma en los cursos de letras extranjeras, incluso para iniciarse en la lectura literaria, hay, entre los profesores de literatura, la preocupación de evitar que se designe a esta el papel único de ampliar los conocimientos lingüísticos y/o culturales del alumno, entendimiento que no es inusual, quizás porque este beneficio colateral es indiscutiblemente verdadero. Puedo estar equivocada, pero por lo menos la barrera idiomática no será una preocupación cuando se trata de la literatura en lengua materna. Sin olvidar que el TL prescinde de otro sistema de referencialidad más que el suyo propio, cabe preguntarse si en nuestro caso, podemos enfrentarnos al aula de forma tal como si de literatura en lengua materna se tratara. Pese a que en una situación ideal

la respuesta debería ser positiva, mi experiencia práctica me ha probado que no hay como estar inmune a ciertas particularidades distintivas de nuestro quehacer, motivadas por las dificultades ya aludidas. Parece parte integrante de nuestras clases un esfuerzo en el sentido de que la literatura, sin restringirse a propósitos ajenos, mantenga un diálogo proficuo con otros campos del saber, otras manifestaciones artísticas y con ella misma. Al introducir la experiencia literaria en esos términos, hay un beneficio para el lector/alumno que interferirá positivamente en su desempeño profesional. Ello, además, se ampara en los ya mencionados currículos, que defienden la articulación de conocimientos, entre los que se cuentan la interdisciplinaridad y el comparatismo, como elementos que favorecen una comprensión más compleja del mundo.

Vía de regla, el estudiante del Curso de Letras – Español, bien como el de otros cursos semejantes, no tiene conocimientos previos de la lengua, o los tiene insuficientemente, lo que retrasa el contacto con la lectura literaria. El alumno también demuestra poca o ninguna familiaridad con los elementos constitutivos de la comunidad hablante de la lengua, que en el caso del español es muy amplia y diversa. La familiaridad con el tema muchas veces se ciñe a aspectos relacionados a la música, a lo que de más folclórico hay sobre esa comunidad y, eventualmente, al cine de algunos países que la integran. Sobre la literatura de ficción, la familiaridad con la nómina de autores más conocidos no significa que se los haya leído. Teniendo en cuenta esa realidad y considerando que la relación que se establece con lo que se desconoce es frágil e inestable, no parece adecuado, en las clases de literatura en lengua española, introducir el TL sin que previamente se lo circunscindiera. Llegar al TL en español puede ser tanto más interesante cuanto más provechoso sea el camino que se tome.

Es muy importante en el proceso de seducción del lector literario la existencia de elementos atractivos en el texto, de ahí la importancia de elegir con cuidado los textos que se le presenta al alumno. Como no siempre se puede anticipar qué aspecto y/o tema en el texto resultarán atractivos al grupo o a cada lector, una presentación bien realizada, amparada en la lectura – que funciona a la vez como termómetro y como motor del interés –, puede despertar el lector para los diálogos posibles. Es fundamental hacer rendir cualquier conocimiento pertinente que este demuestre del texto. Promover la descubierta de aspectos familiares – temáticos o de contenido – de lo que se lee, es un proceso que puede incitar la lectura, antes mismo que los ojos alcancen las primeras

líneas del texto. Pero el atractivo puede estar también en lo opuesto a la familiaridad, en la seducción del extrañamiento. Esa amplitud de posibilidades solo existirá, sin embargo, si hay un entendimiento entre ambos, texto y lector, so la forma de diálogo.

La presentación de un texto se hace tan demandante en nuestras clases, en función de que en nuestros cursos, la rapidez con que las lecturas se suceden exige del alumno-lector una capacidad dialógica metamorfósica. Del profesor, por otro lado, la habilidad de dispersar las conexiones cronológicas en beneficio de conexiones lógicas para rellenar el espacio que separa autores y obras, en un bordado que hilvana lo que está alejado por siglos y en cuyos arroyos corren ríos de una literatura marginalizada por la historiografía literaria, a la que ni él tiene acceso, además de factores histórico-sociales que interfieren en los destinos de la literatura. La razón de esos recortes será también la acusada insuficiencia de una carga horaria, capaz de dar cuenta del vasto panorama que, idealmente, se debería abarcar. El alumno debe enfrentarse, en un único semestre, a autores y obras que están apartadas por siglos, con una premura inusual entre los lectores diletantes. El proceso de lectura difícilmente no se ve afectado por la brusquedad que esos cortes temporales suponen. Hay también la necesidad de encontrar medios para desestigmatizar la lectura de las obras clásicas, que en algunos periodos son las únicas lecturas posibles.

La distancia cronológica supone algunos obstáculos. Cuando más retrocedemos en el tiempo, más difícil resulta hacer elecciones. Diferentemente de la literatura moderna, en cuyo programa hay espacio para ello, el *canon* de la Edad Media, por ejemplo, ya está establecido. Por eso, al enfrentarse a los textos del periodo, además de otras dificultades, el alumno, no raro, manifiesta inquietudes sobre la pertinencia de sus lecturas, sobre la “utilidad” práctica de tales en su formación y en su vida profesional. Entonces, nos toca, otra vez, encontrar los medios para que se emprenda, en esa lectura, una experiencia más significativa que trascienda el utilitarismo. Leer este *canon* y dialogar con él, significa también dialogar con el patrimonio cultural literario y lingüístico de sus autores, por ende, de su gente.

Sabemos, también, que los clásicos han adquirido ese estatuto con el paso del tiempo, y este, como sabemos, interfiere en los aspectos lingüísticos, promoviendo la sensación de distanciamiento. En los casos en que la dificultad es lingüística, el profesor debe tener en cuenta que desafíos semejantes también se imponen en la literatura en lengua materna, debe evitar, pues, buscar en las adaptaciones una solución.

Entendemos que la motivación es una eficiente forma de estimular el proceso de aprendizaje. Así, buscar, a través de actividades previas a la lectura, promover cotejos que sean capaces de traducirse en un sentimiento de mayor dominio, por parte del lector sobre el texto, es importante. Cierta familiaridad con el texto, como hemos señalado, puede ser el punto de partida para combatir el desinterés del lector o los estigmas que achacan el texto. Constatamos que hay una excelente receptividad a las aproximaciones de naturaleza comparativa cuando el cotejo involucra autores y obras con los que los alumnos están más familiarizados, siempre que se persiga la pertinencia en el cotejo.

Siempre hubo un natural interés del profesor de literatura extranjera por los estudios comparados y, particularmente, por la literatura comparada, ya se ha dicho. El lugar que el trabajo con la literatura extranjera le concede al profesor se impone como opción interesante y también como una responsabilidad, proveniente de la posición estratégica en la que se halla. De ahí que ese interés, según comenta Tania Carvalhal (1996), se da por el deseo

[...] de particularizar una actuación a partir del lugar en el que el investigador se sitúa (o sea, el *locus* de la enunciación). O sea, un profesor de literatura extranjera en Brasil, por más especializado que sea en períodos, tendencias, géneros o autores extranjeros (Shakespeare o el drama burgués francés, por ejemplo) sabe que, en lugar de restringirse solo a aquella literatura extranjera, podrá contribuir decisivamente para el conocimiento que desarrolla si tomar una perspectiva que le resulta peculiar y que solamente un investigador con la doble formación que posee (en literatura brasileña y extranjera) puede asumir⁸. (CARVALHAL, 1996, p. 57).

El comparatismo literario, lejos de ser camino único, abre posibilidades interesantes para el alumno, en la medida en que puede ampliar su entendimiento de fenómenos de la literatura extranjera. Del mismo modo, la aproximación del TL con otras artes, se muestra valioso recurso cuando la elección de los elementos cotejados sea capaz de fomentar el interés del alumno y favorecer la relación dialógica en la lectura de turno, optimizada por la mediación del profesor.

⁸ [...] de peculiarizar uma atuação a partir do lugar onde o pesquisador se situa (ou seja, o *locus* da enunciação). Quer dizer, um professor de literatura estrangeira no Brasil, por mais especializado que seja em períodos, tendências, gêneros ou autores estrangeiros (Shakespeare ou o drama burguês francês, por exemplo) sabe que, em lugar de restringir-se apenas àquela literatura estrangeira, poderá contribuir decisivamente para o conhecimento que desenvolve se tomar uma perspectiva que lhe é particular e que só um pesquisador com a dupla formação que possui (em literatura brasileira e estrangeira) pode assumir. (CARVALHAL, 1996, p. 57).

¿Son tus huellas un camino?

En medio a otras posibilidades, los caminos que buscamos para aproximar al alumno al TL se definen en función de algunos factores. La observación de las dinámicas humanas que involucran la lectura literaria en las clases, año tras año, fundamenta algunas experiencias prácticas. Estas, en que pese su renovación y los cambios por los que pasan, merecen mención, porque constituyen proposiciones para responder, directa o indirectamente, las preguntas anteriormente enumeradas. Los cotejos propuestos se apoyan en aproximaciones que realzan semejanzas y apuntan singularidades.

Esas posibilidades se abren ya en el inicio de los cursos en los que imparto clases, en cuyos programas, las asignaturas de literatura en lengua española siguen un recorte cronológico. Si bien no hay pre-requisitos, la oferta está diseñada de modo a sugerir al alumno que tome las asignaturas en su secuencia creciente. Así, se le introduce primero los distantes textos medievales – las gestas, muestras del mester de clerecía, *Libro de Buen Amor*, el romancero viejo –, antes de avanzar, expandiéndose a América y llegando a la contemporaneidad.

Por ocasión de otros eventos me resistí a mencionar ejemplos prácticos de uso del TL en clases de ELE, pues abogué siempre por una concientización por parte del alumno, futuro profesor, de que debería convertirse en un lector voraz, para erigirse un *corpus* de lectura propio, a partir del cual pudiese trazar su propio recorrido, inspirado en sus hallazgos. Justamente porque sigo creyendo en la particularidad de las experiencias personales, el relato que sigue no tiene cualquier intención preceptiva, solo dejan asentado lo que considero asequible y, eventualmente, eficaz, en mi caso, considerando mi itinerario de lecturas y mi didáctica. Así, a través de ellos, declaro mi entendimiento sobre esa cuestión tan discutida en los tiempos presentes.

El espacio de este artículo obliga a establecer una moldura en las experiencias con los TL. Considero conveniente adoptar una perspectiva cronológica, contemplando experiencias de lectura de textos literarios medievales y sus posibilidades dialógicas, con el acervo del alumno-lector. El recorte se debe a las referencias que a menudo se hacen de las dificultades que tienen los alumnos con la lectura de los textos de ese periodo, distanciados cronológico y geográficamente de su realidad y que suponen desafíos de orden variado. Por esta y otras razones, encuentro allí, dentro del ámbito del comparatismo, posibilidades que no merecen

ser olvidadas. Esas posibilidades aproximan al alumno al TL que se pretende leer y le permiten acompañar, por vía de analogías, las teorías sobre el proceso formativo del texto original, sus fuentes, orígenes, entre otros aspectos. Las relaciones establecidas en términos comparativos amplían, por tanto, los conocimientos acerca del TL original y permiten no solo promover las aproximaciones plausibles y resaltar las diferencias, sino también debatir temas inherentes a los textos cotejados.

Para introducir las gestas medievales, cuya lectura literaria se da por la lectura de su más importante muestra – y único ejemplar que llega a la posteridad casi íntegro –, *El Cantar de Mio Cid* (anónimo, s. XIII)⁹, se rescata en clase y se presenta al alumno, otra leyenda, más cercana de él, nacida de un acontecimiento hecho real y cuya realización artística se esparce en formato variado. Pese a tal dispersión formal de las realizaciones artísticas que se originan del episodio real aludido, hay semejanzas con la gesta, posteriormente con el Romancero Viejo, que validan el cotejo, y resaltan singularidades que testimonian diferencias.

La “gesta” *sertaneja*¹⁰, episodio al que se hace referencia antes, ocurre en Serrita, comunidad anclada en el Cariri pernambucano, en los años 50. La tragedia que marcó la comunidad, no tardó a trascenderla e integrar el acervo leyendario de toda la región del *sertão*¹¹ nordestino. El vaquero Raimundo Jacó (1912-1954), estimado entre sus conterráneos, sufrió la traición de un compañero que, motivado por la envidia, lo asesinó durante la búsqueda a una res extraviada en la *caatinga*¹². Gracias a los elementos que componían aquel suceso – valor y destreza, cobardía y traición, fidelidad a una causa –, se transformó en tema relevante, capaz de accionar una eclosión de manifestaciones culturales en su entorno. A la víctima, nunca se le pudo hacer justicia, su muerte, sin embargo, lejos de caer en el olvido, lo alzó a la categoría de mártir y de héroe, convirtiéndolo en modelo de valor y honradez entre los suyos. Ya en su misa exequial, una multitud de vaqueros de la región compareció, vistiendo el indumentario propio de sus lides diarias. El mito, que fue grasando en todo el Sertão,

⁹ El *Poema* o *Cantar de Mio Cid*, obra anónima del siglo XIII, enceta el inicio de los estudios filológicos en la España del siglo XIX.

¹⁰ Gentilicio relativo a la región del SERTÃO (de etimología probable del latín *sertanus*, que significa área desierta o deshabitada), palabra que remite a una región semidesértica del Nordeste de Brasil y que en traducciones literarias al español ya se tradujo como “sertón” y “sertanero” – términos que, sin embargo, la RAE no registra.

¹¹ Ver nota anterior.

¹² Bioma exclusivamente brasileño, cuyo nombre proviene de características de su paisaje. Ocupa vasto territorio del nordeste y parte del estado de Minas Gerais, en Brasil.

y Nordeste afuera, motivó el famoso cantautor y acordeonista Luis Gonzaga (1912-1989), primo del vaquero asesinado, a componerle una oda, La muerte del vaquero¹³, que se hizo conocida nacionalmente. Los poetas populares habían ya compuesto romances sobre el héroe asesinado, cuando, en los inicios de la década de setenta, el triste plañir del acordeón que acompañaba la canción-oda pasó a presidir una celebración que pasó a integrar el calendario cultural del Estado. La llamada Misa del Vaquero, se celebra en Serrita, el 8 de julio de cada año, día de la muerte de Jacó. A ella acuden multitudes y desde sus primeras celebraciones, repentistas, payadores y autores de pliegos sueltos¹⁴, que se ocuparon de narrar la última gesta de Jacó, razón de su muerte, cuando no, su juventud, infancia, sus amores... en los versos heptasilábicos (octosílabos, en castellano) de nuestro Romancero Nordestino¹⁵. El conocido poeta popular, Pedro Bandeira, dedicó también algunos pliegos a la historia de las misas del vaqueiro, uno de los cuales lleva subtítulo: *Historia de Raimundo Jacó. Um grito de justicia en el sertão pernambucano* (1974)¹⁶.

A partir de la narrativa anterior y de la lectura de folletos cerca suyo, se pretende promover una aproximación del alumno-lector al cantar de gesta, a su proceso de formación y al surgimiento del héroe, cuya demanda proviene también de motivaciones otras que la imaginación y deseo de sus autores. En el texto, el héroe sustituye al personaje histórico y este, irreconocible como individuo tras los méritos y las virtudes con los que se lo recubren en la literatura, se convierte en modelo representativo de un grupo social (o estamento). Importa, a esa altura, registrar que la lectura y discusión de los textos muchas veces enceta también la puesta en jaque de contenidos filosóficos y político-sociales. Se discuten aspectos inherentes a las historias, en el caso de CMC y en los pliegos sobre Jacó, como la configuración de la figura de los heroes, que, pese a su inquestionable valor, se submete, es leal e, incluso defiende, códigos de conducta que realzan sociedades estractificadas. Queda patente que la literatura, aún la que proviene del pueblo, no está exenta de corroborar el *status quo*, cuando no publicizarlo. Por otro lado, la repetición de códigos de conducta que exaltan ese fatalismo frente a

¹³ A morte do vaqueiro (s/d).

¹⁴ También llamados folletos de cordel, a depender de la región.

¹⁵ En adelante RN.

¹⁶ El folleto lleva impresas en la tapa la gravura de un caballo al lado de un hombre caído; internamente, una foto del poeta y una gravura, cuya autoría se identifica por las iniciales A.M, de Luiz Gonzaga, del Padre João, oficiador de las misas, y del propio poeta.

la condición humana desigual, propios de la Edad Media, en el Brasil del siglo XX es también tema de interés.

Saliendo de la gesta, los romances sobre el vaquero recién aludidos, también se ajustan para ilustrar el proceso compositivo del romancero viejo, en especial, el de tema heroico/histórico. Los pliegos que versan sobre el tema anteriormente aludido, tal como los romances del romancero español, se llenan de elementos líricos, en medio a los hechos heroicos. Algunos introducen en discurso directo las últimas palabras del héroe, sorprendido al caer, al lado de su caballo y de su perro. Este, por su fidelidad, “si el espíritu no me engaña¹⁷”, recibió en algún folleto, el nombre de Argos¹⁸. Pormenores como el de la permanencia de sus animales al lado del cuerpo del vaquero, el ladrido del perro hasta el hallazgo del muerto, se manifiestan como elementos misteriosos, de sentido valor simbólico, en especial porque al vaquero, campeador nordestino, se le suele asociar al caballero medieval, por su indumentaria, su bravura y por lo indisociable de su imagen a la de su cabalgadura. El juego con los tiempos verbales también está presente en los pliegos, con el propósito de dar dinamismo y emoción a lo narrado, tal como lo hacen las gestas. Lo está también, el inicio *a media res*, en algunos casos.

Los romances en los folletos se ofrecen para nuevos cotejos, y pasado un siglo, cambiando el mester de juglaría por el de clerecía, el pliego *João Desmantelado enfrenta o grande sábio do reino*, de Serra Azul Piúdo (2004), dialoga estrechamente con una de las narrativas en versos del *Libro de Buen Amor*¹⁹, de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita (c. 1284-1351). Precisamente, con la historia contada en los versos que componen las estrofas de 44 a 70, bajo el encabezado: *Aquí fabla de como todo omne entre los sus cuidados se deve alegrar, e de la disputación que los griegos e los romanos en uno ovieron* (ARCIPRESTE DE HITA, s/d, p. 21). Los versos narran lo acaecido entre griegos y romanos, cuando estos pidieron a los griegos sus leyes. En ambas fábulas, hay una disputa en la que se

¹⁷ “Se o espírito não me engana, era assim a narração”... De esta manera, muchos poetas populares introducen sus historias, apelando a la memoria y anticipando sus disculpas por alguna imprecisión.

¹⁸ Argos, el perro de Ulises, lo reconoció cuando éste volvió a Ítaca, vestido de mendigo, después de 20 años de ausencia.

¹⁹ Compuesta dentro del canon del mester de clerecía, el título de la obra, también conocida como *Libro del arcipreste* o *Libro de los cantares*, la propuso Menéndez Pidal, en 1898, basándose en pasajes de la obra misma, sobre todo en el primer hemistiquio de la cuaterna 933b, “**Buen amor” dixe al libro** e a ella toda sazón (ARCIPRESTE DE HITA, s/d, 142). Historias semejantes surgirán en romances y en manifestaciones cultas como en el manuscrito del siglo XV, de Seniloquium: Refranes que dizen los viejos, de Diego García de Castro, corroborando sus orígenes en el anecdotario popular.

enfrentan un docto y un ignorante, con victoria de ese último, gracias a la incapacidad de entendimiento del sabio frente a la astucia de su oponente. João Desmantelado y sus pares, pícaros de otros folletos, volverán a la escena más veces, entre ellas, cuando se trate de la novela picaresca española y sus desdoblamientos en América.

Las experiencias comparativas referidas exhiben los hilos que vinculan la gesta al romancero de tema heroico y muestran el bordado en el que se enredan la tradición oral peninsular y la nuestra, vía cultura popular. Al hacerlo, atraviesan varias modalidades de intertextualidad y conceptos tales como el de hibridismo y de transculturación narrativa. Nótese que los griegos y romanos del Arcipreste (abstracciones para el público lector del cordel) se transforman, en nuestro romancero, en un pícaro²⁰ harapiento y un sabio; que las leyes, a que aspiraban los romanos, se sustituyen aquí por la mano de la princesa, concedida al vencedor de la disputa. Esta, por motivo diverso, alegado en el folleto, ocurre también, como en la obra del Arcipreste, a través de la mímica.

Vale resaltar que las relaciones aquí establecidas no presuponen una identificación descontextualizada de lo acaecido en Brasil, en tiempos más actuales, como simple repetición, porque las transformaciones están delineadas a través de una visada crítica que se debruza sobre peculiaridades de orden ideológica, expresadas en los textos, dadas las circunstancias históricas, socioculturales y temporales de los objetos cotejados. Se entiende que la invitación a una experiencia más amplia, en la que se involucran la cultura original del texto y la del alumno-lector, aumenta las posibilidades de diálogo para este y constituye una cartografía de esa enorme trama en la que se dibujan, enlazados, en una cronología circular, los textos literarios y su vasto, vasto mundo.

Referencias

ARAGÃO, Cleudene Oliveira. La literacidad literária em la formación de profesores de español: reflexiones sobre enfoque, contenidos y metodología para el tratamiento didáctico de la literatura. **Revista eletrônica do GEPELE – Grupo de Estudos sobre práticas de ensino e formação de professores de língua espanhola**. v.1, p. 10–26, 2015.

ARCIPRESTA DE HITA – Juan RUIZ. **Libro de buen amor**. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A: s/d

²⁰ En el Nordeste de Brasil, al equivalente término (e individuo a él vinculado) español “pícaro” se le suele identificar como “Quengo” ou “amarelinho”. Resáltese que nuestra deliberada opción por la traducción exacta no se da por ignorar la propuesta de Antonio Candido, del uso, en Brasil, de la locución “romance do malandro” en el ámbito de la literatura.

BANDEIRA, Pedro. **Missa do Vaqueiro**. *Historia de Raimundo Jacó. Um grito de justicia en el sertão pernambucano*. s/d: 1974.

CANDIDO, Antonio. El derecho a la literatura *In: Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de Cultura, 1995.

CÁRCAMO, Silvia. Literatura e formação de professores de língua estrangeira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p. 27-41, janeiro/julho de 2012.

CARVALHAL, Tânia. Literatura comparada e literaturas estrangeiras no Brasil. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 3, n. 3, p. 55-65, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Tradução de Cleonice Pães Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. 2. ed. 11. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña. *In: Ensino de literaturas hispánicas: Reflexões propostas e relatos*. Adriana Ortega Clímaco, Raquel da Silva Ortega e Isis Milreu (Org.). Campina Grande: EDUEFG, 2018. p. 31-46.

LAJOLO, Marisa. **Literatura, ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LÓPEZ CASANOVA, Martina; FERNÁNDEZ, Adriana. **Enseñar literatura**. Buenos Aires: Manantial, 2005.

SERRA AZUL (Piúdo). **João Desmantelado enfrenta o grande sábio do reino**. 1.ed. Xilo:José Costa Leite. Fortaleza: Tupynanquim editora, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. 3. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2010.