

## Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en los niveles no universitarios en Cuba a partir de la década del setenta del pasado siglo

### *Some considerations on the teaching of literature at non-university levels in Cuba from the seventies of the past century and up to the present*

**Dr. C. Juan Ramón Montaña Calcines.** Graduado de la Licenciatura en Educación, especialidad Español y Literatura; Máster en Didáctica del Español y la Literatura y Profesor Titular por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana. Asesor Técnico Docente de la Dirección de Formación de Profesionales de Pregrado del Ministerio de Educación Superior, Organismo de la Administración Central del Estado (OACE) y secretario de la Subcomisión de Español y Literatura del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, adscripta al Ministerio de Educación.

Correo electrónico: montanocalcines58@mes.gob.cu

ORCID: <http://orcid.org/0002-3781-8119>

Recibido: enero de 2021

Aprobado: marzo de 2021

---

#### RESUMEN

El presente artículo aborda y sistematiza los principales aspectos en relación con la enseñanza de la literatura en el Sistema Nacional de Educación en Cuba, particularmente en los niveles no universitario; abarca el período comprendido entre la década del setenta del siglo pasado hasta la actualidad.

**Palabras clave:** Enseñanza-aprendizaje, didáctica de la literatura, educación literaria

#### ABSTRACT

This article addresses and systematizes the main aspect in relation to the teaching of literature in the National Education System in Cuba, particularly at non-university levels; it covers the period from the 1970 to the present.

**Keywords:** Teaching-learning, didactics of literature, literary education

---

### Introducción

Reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, o para decirlo modernamente, sobre la educación literaria, no es tarea fácil pero sí necesaria; y diría yo, además, urgente, para impulsar no solo la comprensión de la particular situación conflictiva en que ella se encuentra sino también por la necesidad de una urgente transformación que la vuelva a situar en algún tramo del sistema educativo, que en mi modesta opinión debiera ser el del bachillerato, en asignatura independiente, con total identidad.

Meditar, desde una perspectiva histórica, en cómo se ha ido haciendo este campo particular dedicado a la enseñanza de la literatura y los avatares que ella ha sufrido será siempre una noble tarea que nos permita ganar en comprensión para poder dibujar con mayor precisión el estado del arte en que ella se inserta.

A partir de este primer razonamiento presentamos, pues, algunas reflexiones que consideramos importantes cuando de la enseñanza de la literatura en los niveles no universitarios del Sistema Nacional de Educación se trata, enmarcados estos razonamientos entre la década del setenta del pasado siglo con el primer gran momento de lo que se ha dado en llamar Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación y el momento actual.

## Desarrollo

Si como es evidente a estas alturas del quehacer pedagógico en lo que casi todos estamos de acuerdo es en que los fines de la educación lingüística están orientados hacia el desarrollo de las destrezas expresivo-comprensivas, y particularmente de las habilidades comunicativas: hablar y escuchar, leer y escribir, que hacen posible el intercambio comunicativo entre los seres humanos; de lo que sí no estoy totalmente convencido -y en esto coincido con el especialista español Carlos Lomas- es de que algo similar ocurra cuando de la educación literaria se trata o de cuando se analizan y debaten los métodos más adecuados, los enfoques más productivos y oportunos para acercar la lectura y el estudio de los textos literarios a niños, adolescentes y jóvenes. A tal desacuerdo sobre los fines y métodos de la enseñanza de la literatura -hoy diríamos de la educación literaria- contribuye sin lugar a dudas, la diversidad de perspectivas que ha caracterizado -y que aún caracteriza- el panorama teórico y de investigación en este campo, así como también la crisis del propio objeto de estudio y su definición: la literatura, particularmente en los niveles no universitarios de los sistemas educativos.

En este mismo orden de reflexión, el problema con el objeto de estudio y con la teoría desde la cual este se piensa, se estudia y sustenta es aún mayor que en el campo de la lengua y su enseñanza. En el traspaso de ese “saber sabio o de experto” al “saber a enseñar” y de este al “saber objetivamente enseñado” está todavía en entredicho si es posible enseñar la literatura o si lejos de ello lo que realmente se hace es mostrarla y contagiarla; unido a este primer gran riesgo hay otros dos más: uno, el de la aplicación mecanicista de los conceptos provenientes de la teoría literaria, con el consecuente olvido del objetivo esencial: formar lectores que no críticos literarios ni filólogos ni lingüistas, dicho sea de paso; y otro, el de la creencia en que la actividad suprema y más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura es el del dominio de un exhaustivo y meticuloso análisis literario, como si nuestros estudiantes fueran unos lectores especializados, que al hacer esto último se debieran mostrar como expertos críticos literarios emulando así con el quehacer de los expertos en estas áreas del saber humano.

Por otra parte, será necesario precisar que la enseñanza de la literatura se configura como asignatura escolar a partir del siglo XIX (aunque sus antecedentes están indiscutiblemente en los estudios históricos por la función y el trabajo que desde estos se hacía con los textos de la literatura clásica). Particularmente la enseñanza de la literatura se impone con el triunfo del Romanticismo y la instauración de los estados nacionales, porque con ellos aparecerá una nueva visión de la educación y de la función de las lenguas y las literaturas nacionales en los sistemas educativos. Así nace lo que hoy se conoce como modelo historicista con el que se perseguía como objetivo la formación ya no de unos pocos miembros distinguidos de los sectores más privilegiados de la sociedad sino la conformación de ciudadanos amantes del país en el que debían vivir y que emergía al concierto del mundo como nación libre e independiente.

La escuela se concibió entonces desde un modelo nacionalista y fue ella la pieza clave y maestra, el dispositivo esencial por medio del cual se favorecía el aprendizaje no solo de las lenguas y las literaturas nacionales sino también de la historia y la geografía de cada nación, y con ellas y desde ellas, la conformación del ser y el pensarse como nación en sí, por sí y para sí. De ahí que historia, lengua y literatura cumplan con una clara y determinante función simbólica y cultural, y por ende, ideológica: dar a conocer, divulgar y fomentar el amor al patrimonio nacional. De ahí también la importancia que se le ha otorgado al canon literario escolar o formativo, o sea, la selección de las obras y autores que serían objeto de lectura y estudio y de los modos de leerlas; así como también del carácter autónomo que adquirió la literatura como asignatura independiente, puesto que su gran misión era la de resguardar y divulgar el lugar simbólico en el que se conservaban los tesoros de la lengua nacional para garantizar que con su lectura y estudio se fortaleciera la formación del sentimiento patriótico y el orgullo de pertenecer a una nación, a un país en concreto.

Desde las posiciones anteriores nace la idea de que los textos literarios que se seleccionaran para su estudio sirvieran al mismo tiempo como modelos de lengua, instrumentos de formación patriótica e identitaria y cantera de permanentes enseñanzas cívicas y morales.

Este modelo historicista ha sido el más duradero y vigente a lo largo de la historia de la enseñanza y todavía hoy sirve para establecer la organización de los programas de estudio y pervive en no pocas prácticas de enseñanza. Tanto es así que en Cuba, por ejemplo, cuando en la década del sesenta se realizó una mesa redonda sobre la enseñanza de la literatura, uno de los principales oradores, el profesor, crítico e intelectual Juan Marinello, dijo que *«el conocimiento de la literatura es, a fin de cuentas, un estudio histórico de ancho y particular sentido»*. (Marinello, J. 1960:3)

En Cuba, el ingreso a la escuela de la teoría científica sobre la literatura se produjo, sobre todo, en la década del setenta del pasado siglo con el primer gran momento del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación, dada la importancia que adquirió el saber científico y su paso al saber enseñado -o transposición didáctica como también se le conoce- (Chevalland, I. 2002); y desde estas posiciones científicas se concibió la Literatura como una nueva asignatura, no solo porque se separó de los estudios de lengua española sino, además, porque se renovó considerablemente su concepción general y en particular el contenido de su enseñanza.

### **01- Entintando la mirada al enfocarla en cinco hechos importantes**

Inmerso en este proceso de perfeccionamiento, paralelo y complementándolo o como parte de él y de la Investigación Ramal que se desarrolló, se dieron en el país unas cinco actividades, que en opinión de quien expone este trabajo, fueron de gran significación para la enseñanza de la lengua y la literatura y marcaron un hito importante en ese proceso de traspaso del *saber sabio* al *saber que debe ser enseñado*. Ellas fueron, en mi criterio, las siguientes:

- La mesa redonda que sobre la enseñanza de la literatura se desarrolló en el Salón de Actos de la Biblioteca Nacional *José Martí*, el día 2 de julio de 1960 y en la que las conferencias centrales estuvieron a cargo de los doctores Camila Henríquez Ureña y Juan Marinello.

- El ciclo de conferencias que impartiera la Dra. Camila Henríquez Ureña y que luego serían recogidas en el libro *Invitación a la lectura*, publicado en la década del setenta. En la nota a la segunda edición de este libro se afirma que, en 1964, el Instituto de Superación Educativa publicó en su serie de textos didácticos las conferencias que la Dra. Henríquez Ureña ofreciera a inspectores y asesores del Ministerio de Educación bajo el título de *Invitación a la lectura* y este fue uno de los primeros aportes que hizo la Dra. Henríquez Ureña a la Cuba revolucionaria
- El ciclo de conferencias del especialista Yuli I Lissy, quien como parte de la asesoría soviética colaboró en la década del setenta en los trabajos del Perfeccionamiento y que sirvieron de sustento importante para el diseño de los nuevos programas en el país; dichas conferencias más tarde se recogieron en un libro de pequeño formato titulado *La enseñanza de la literatura en el nivel medio*, publicado por la Editorial Pueblo y Educación en el año 1982. (Lissy, Y. I. 1982)
- El acompañamiento de Mirta Aguirre y de muchos otros escritores cubanos que dieron obras suyas y escribieron especialmente textos de lectura para los programas de Español y Literatura que se gestaron con el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.
- La publicación del libro *Lengua y Literatura*, de Ernesto García Alzola y su trascendente papel en la formación del profesorado cubano.

Por la importancia que les concedo a estos cinco hechos haré un breve comentario sobre ellos.

La figura de Camila Henríquez Ureña es fundamental al analizar los derroteros y avatares de la enseñanza de la lengua y la literatura en Cuba en el período que va de 1959 con el triunfo de la Revolución a la década del setenta en que se pone en marcha el Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación. Junto a ella también fue trascendental también la labor de otras figuras como las de: Vicentina Antuña y María Luisa Rodríguez Columbié, así como también las de Herminio Almendros y la de Mario Rodríguez Alemán, por solo mencionar estas cuatro de talla y reconocimiento nacional.

Figura ya formada al triunfo de la Revolución en 1959, una vez que regresa a Cuba la Dra. Henríquez Ureña ejerció su magisterio en las aulas universitarias de la Universidad de La Habana, y desde allí es considerada por la gran mayoría de sus discípulos y colegas como una mujer profundamente reservada, caracterizada además por su humildad proverbial y excesiva modestia. Todos los entendidos en esta área la consideran una personalidad señera en el campo de la formación humanista en nuestro país.

Según las palabras de otra de las grandes en el área, Vicentina Antuña, fue Camila «maestra de literatura, que es decir ser capaz de formar, de sentir y transmitir el goce estético, de entusiasmar y de crear conciencia de valores humanos, del bien y de la belleza»; y pudo hacerlo porque tenía unas «excepcionales dotes y consagración sin límites»; porque en ella se conjugó armónicamente «la más depurada sensibilidad literaria, una profunda cultura y una amplitud extraordinaria de intereses humanos y vitales, con la vocación didáctica, con la actitud y la disposición para la enseñanza». (Henríquez Ureña, C. Tomo I. P. 18).

Su intervención junto a la del Dr. Juan Marinello al dictar ambos las conferencias centrales que con motivo de la enseñanza de la literatura se impartieron en el Salón de Actos de la

Biblioteca Nacional José Martí, el sábado 2 de julio de 1960, fue clave y reiterativa en algunos aspectos que más tarde aparecerán en su ya famoso texto **Invitación a la lectura**.

La participación de una pléyade numerosa de nuestros mejores escritores cediendo obras suyas o escribiendo especialmente textos para la enseñanza de la lectura y la apreciación literaria, sobre todo, para el nivel primario, es perfectamente perceptible al revisar la selección de las lecturas que aparece en los libros de textos de Lengua Española del nivel primario, así como también lo fue en la selección de las obras literarias que conformarían el canon literario escolar cubano de la década del setenta.

Respecto a Ernesto García Alzola hoy tengo que decir que el reencuentro permanente con su figura y obra me ha hecho exclamar: ¡qué moderno, qué actual es su razonamiento!, al menos en los capítulos que han sido objeto de mi detenido y reiterado estudio: los referidos a la lectura y a la enseñanza de la literatura. Porque, aunque muchos le han echado encima los polvos del olvido y consideran que ha sido superado por otros puntos de vista más modernos o actuales, lo cierto es que desde su propia introducción en **Lengua y Literatura**, toca un problema de renovadas luces y coincidencias cuando dice: «*La educación a escala mundial se halla en una de las crisis más dramáticas de su historia...*» Y me hace pensar en ese carácter cíclico de las crisis. Y me lleva a ratificar su idea de que «*Toda crisis cultural es una nueva toma de conciencia y obedece a desajustes profundos...*» (García Alzola, E. 1988: 1), pues hoy se percibe un sentido de crisis en la educación, no solo en Cuba sino también en muchos lugares del mundo.

El impacto de este libro fundamental de Ernesto García Alzola lo veo yo en el momento actual porque leyéndolo y releyéndolo podemos consensuar puntos de vista como estos que a continuación enunciaré y considero indiscutiblemente muy actuales:

1ro. La necesidad de asumir hoy más que nunca la dinámica, compleja y polémica problemática referida a la determinación y jerarquización de los objetivos y de la selección, ordenamiento y extensión de los contenidos, planteada en el capítulo 7 (*Problemática actual de la enseñanza de la literatura*) frente al no menos problemático y actual tema tratado por él en el capítulo 6 (*Entrada en la literatura*) relativo a la relación entre adolescentes y literatura. Ambas problemáticas siguen estando vigentes hoy más que nunca por muy variadas razones entre las que considero necesario subrayar:

- a. La presencia en nuestras aulas de estudiantes cercados cada vez más por un mundo audiovisual en el que la televisión, el video, el computador, el teléfono celular inteligente, los juegos electrónicos... imponen nuevas prácticas de lectura marcadas por la vertiginosidad, la fragmentación y la simultaneidad de efectos y códigos. Ello ha traído como consecuencia cambios en las formas de leer y escribir y en las sensibilidades y consumo de productos culturales de una masa de adolescentes y jóvenes con los que no podemos continuar enseñando a la antigua.
- b. La merma en los hábitos de lectura, específicamente de la lectura literaria, y la continua reducción de los contenidos literarios bajo el imperio de los lingüísticos, así como la falta de atractivo y seducción en el diseño y en la enseñanza de los contenidos propios de la educación literaria, nos llama continuamente a un esfuerzo por transformar las prácticas en las aulas.
- c. La selección de un grupo de obras y autores que ha permanecido inamovible desde la década del setenta y que ha ido experimentando paulatinamente una reducción cual, si fuera la piel de zapa, sin permitir la entrada de obras mucho más actuales y

desde las cuales se pudieran abordar problemáticas mucho más necesarias para el mundo de hoy, tanto a nivel nacional como universal.

- d. La educación del gusto literario que en su sentido más amplio es educación del gusto estético en un momento en el que se percibe un retroceso en ello dado por las prácticas de consumo cultural de nuestros estudiantes, particularmente relacionadas con los textos que leen, escuchan y cantan, así como por las prácticas lingüísticas y comunicativas que diariamente asumen en sus relaciones interpersonales, en las que en no pocas ocasiones están las marcas soeces, de mal gusto y de violencia verbal.

2do. La necesidad de repensar el punto de vista que se asumirá al leer, porque en él subyace el desde dónde leemos y también el porqué y el para qué lo hacemos, estrechamente vinculado a un punto de vista que ya está expresado en la obra de Alzola y que se refiere a que la educación literaria es ante todo educación estética, ética, lingüística y cultural, por lo que son estas cuatro coordenadas las que a nuestro juicio deben enmarcar –desde su adecuación al grado de madurez cognitivo-emocional y a las experiencias vitales de los estudiantes– la selección de los textos que deben ser leídos y estudiados en la escuela y los modos de leerlos.

3ro. La necesidad de reconstruir la dinámica canónica (siempre compleja y polémica), estrechamente relacionada con lo que Alzola llama selección y ordenamiento de los contenidos literarios, aspecto este en el que abunda al apuntar el enfoque temático. Tal vez sea este el punto más polémico, el menos actualizado y en el que menos hemos visto su vigencia.

Por otra parte, otro aspecto vigente y polémico es el referido a que como materia de enseñanza -y en esto coincido con él- la literatura debe plantearse primero su utilidad y después su posibilidad de ser apropiada por los estudiantes. Luego sus razonamientos son de total actualidad cuando se pregunta para qué le sirve a un adolescente estudiar literatura y entra en diversas consideraciones de naturaleza ética pues atañen a valores humanos, sociales, estéticos, culturales, morales, intelectuales, lingüísticos y recreativos propios, dada la naturaleza del objeto de estudio: la obra literaria en cuestión.

Finalmente, debo subrayar la idea de que las conferencias del especialista soviético Yuli I Lissi fueron muy importantes para la concepción general que asumió la asignatura en la década del setenta con el primer gran momento del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, particularmente al considerarse como nuevos los programas de Literatura y su independencia como asignatura escolar. Especialmente significativos fueron tres aspectos que considero claves: la concepción general del arte y la literatura y de las relaciones literatura e ideología que se asumieron; el sistema de conceptos teórico-literarios que se diseñó y la determinación de los principios científicos y metodológicos de la enseñanza del análisis literario, todo lo cual supuso la determinación de un canon literario escolar que se ha mantenido hasta la actualidad casi inamovible.

## **2- Siguiendo con la mirada histórica y la evolución de la enseñanza de la literatura en Cuba a partir de la década del setenta del siglo pasado**

La década del setenta en que se gesta el primer gran momento del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación fue un período de profundas y radicales transformaciones en lo político, lo social, lo económico, lo histórico y lo cultural. Este último ámbito, el de la Educación y la Cultura, está signado por otros hechos de trascendental importancia: unos

de signo negativo, como el Primer Congreso de Educación y Cultura que trajo consigo la inclusión de problemáticas del campo cultural discutidas desde el horizonte propio del campo pedagógico poco beneficiosas y que terminó con la deleznable parametrización; y de signo positivo la realización del Primer Congreso del Partido, del que saldrían las tesis y resoluciones que normarían la política cultural y educativa que se seguiría a partir de entonces y que no siempre tuvieron buenas consecuencias, al aplicarse el contenido de dichas tesis y resoluciones de manera mecánica y dogmática a los programas de estudio vigentes y consecuentemente a las clases por parte de los docentes en todos los niveles del sistema educacional.

Fue este un período muy fecundo por las intensas, complejas y prolijas discusiones que en el campo de la Cultura y la Educación sostuvieron los principales intelectuales de nuestro país. En ambos ámbitos había una pléyade de personalidades, muy vocacionales todas, totalmente formadas y de gran prestigio nacional que participaron activamente en todas las transformaciones que se llevaron a cabo, entre las que estuvieron, sin duda alguna, las referidas al Sistema Nacional de Educación en el país.

Por otra parte, como consecuencia de la Investigación Ramal y de su contribución al Perfeccionamiento, así como también del fuerte clima de discusión científica que prevaleció, también como resultado de la asesoría soviética en la década del setenta, el diseño general de la asignatura contempló tres etapas bien delimitadas: una primera, *preparatoria o introductoria*, con la Lectura Literaria en 5to y 6to grados de la Educación Primaria; una segunda, en la que se realizaba el *tratamiento sistemático* de los estudios literarios, que abarcaba de 7mo a 9no grados de la Educación Secundaria, y en la que la selección de obras y autores respondía a una fuerte concepción de literatura hispana; y finalmente, una tercera, de *profundización*, que comprendía del 10mo al 12mo grado del Preuniversitario o Bachillerato y en la que se estudiaban obras y autores de la llamada literatura universal.

El marcado cientificismo que caracterizó toda esta etapa provocó que los contenidos seleccionados estuvieran marcados por el avance de la ciencia literaria, particularmente de aquellos provenientes de la teoría, la historia y la crítica literarias. El enfoque general fue predominantemente el histórico-cronológico. Se declaró que la lectura y el análisis de las obras constituían el elemento cognoscitivo fundamental de las clases de literatura.

Hubo en esta etapa un clima intelectual, profesional y científico sumamente rico por las amplias y profundas discusiones que se sostenían, por el fervor con que se asumió el estudio de disímiles cuestiones del ámbito científico, filosófico, de la cultura y la sociedad, que nunca más se repitió de la misma manera en que se dio y fructificó en aquellos años. Era el momento cumbre de la lingüística estructural, de la semiótica, de la teoría marxista sobre el arte y la literatura; y también el del triunfo del Socialismo con la URSS a la cabeza; se pretendía la construcción de una nueva sociedad, diferente y cualitativamente superior; así como también de una nueva ciencia, de una nueva cultura y un nuevo arte y una nueva literatura que expresara los intereses y estuviera al servicio de la clase obrera. Las concepciones científicas provenientes del campo socialista mundial se fundieron con las de la tradición nacional e impregnaron todos los campos del saber humano y los órdenes de nuestra vida.

Es posible inferir que el carácter cientificista que primó en esta etapa ancló muy bien en el sistema de objetivos y de conceptos teórico-literarios que se concibieron. En el caso del sistema de objetivos su propio diseño fue expresión fehaciente de dicho carácter, puesto

que implicaba, en primerísimo lugar, la contribución del estudio de la literatura a la formación de la concepción científica del mundo en los estudiantes, al profundizar en la comprensión de la literatura como una manifestación artística que reflejaba la realidad; a partir de este primer objetivo considerado central, el resto se dedicaba a la educación político-ideológica, moral y estética; a la formación del sistema de conocimientos teórico-literarios en indisoluble vínculo con la concepción científica del mundo y estrechamente relacionados con el proceso literario; la formación de hábitos y habilidades para garantizar la independencia cognoscitiva en función de la lectura, el análisis y la valoración de las obras seleccionadas en cuestión; la formación de intereses por la literatura a partir de muy diversas actividades de lectura, apreciación y estudio; el estímulo a la actividad creadora en la esfera de la literatura y el arte y el desarrollo de la actividad intelectual.

Dicho carácter cientificista se declaró en la mayoría de los documentos que se redactaron desde el Ministerio de Educación en la década del setenta; así es posible corroborarlo, por ejemplo, en uno de los temas impartidos en el VII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos, inspectores y personal de los órganos administrativos de las direcciones provinciales y municipales de Educación y titulado *“La contribución de la investigación ramal al Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación”*, cuando se plantea que: *«La Ciencia Pedagógica, adquirió su verdadero carácter con el surgimiento y desarrollo de la filosofía marxista-leninista que constituye su base metodológica... (...) El perfeccionamiento representó un gigantesco trabajo científico-pedagógico pues se trataba de adecuar toda la enseñanza y la educación a los requerimientos de la construcción socialista y a los niveles alcanzados por la ciencia, la técnica, la cultura y la pedagogía.»*

Este cientificismo fue muy evidente también al sostenerse en muchos de los materiales relacionados con los nuevos programas de estudio del área de lengua y literatura que: *«La moderna ciencia literaria distingue tres grupos de conceptos teórico-literarios: los que se relacionan con las características generales de la literatura, los que tienen que ver con la estructura de las obras y los que tratan de las regularidades del proceso histórico-literario»*. En este mismo sentido se declaró que *«el análisis literario era una de las actividades más importantes de la clase y se fundamentaba en los principios científicos siguientes: el del carácter partidista de la literatura, el del historicismo, el de integralidad y el de la unidad de contenido y forma»*; asimismo se sostuvo que: *«El estudio de la teoría de la literatura ayuda a percibir en la obra literaria una serie de aspectos entre los que se destacaron los siguientes: la creatividad del escritor así como la especificidad y condicionalidad del arte, los cuales favorecerían el desarrollo de los principios de apreciación y evaluación de la literatura, las habilidades de análisis literario y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes»*. (MINED. Programas de Español y Literatura. Noveno Grado. 1980: 31-32)

Hoy, al pasar los años, al hacer este recuento desde una mirada reflexiva y crítica, es posible observar que se cometieron los siguientes errores:

- El de suponer que el traspaso de cualquier contenido científico a la escuela debía realizarse con la mayor fidelidad y rigor posibles respecto al “saber sabio” o “saber experto”, o sea, el saber científico del cual procede el saber a enseñar, lo que trajo como consecuencia una sobredimensión y sobresaturación de los contenidos teóricos y del carácter enciclopedista que predominó en aquellos programas de estudio.



- La sobredimensión de los aspectos políticos e ideológicos en el tratamiento del contenido y el poco atractivo y seducción con que estos fueron trabajados en muchas de nuestras aulas. Será necesario recordar respecto a este punto que, en la estética marxista, en particular en la extinta Unión Soviética, se pensó erróneamente que la esencia del arte, como núcleo principal de la estética, radicaba en la ideología política y en el reflejo, y este razonamiento permeó las concepciones que se plasmaron en los programas de estudio y las orientaciones que se dieron a los docentes, particularmente en los de arte y literatura.
- En este mismo sentido, un especialista de la talla de Desiderio Navarro, en su trabajo *Criterios y la (no) recepción cubana del pensamiento cultural ruso*, ha sostenido que lo que se escogió y se editó en Cuba en la década del setenta y del ochenta, “*casi siempre fue de lo más mediocre, inerte e intrascendente en la producción teórica soviética...*” (Navarro, D. 2009: xvi-xviii); y entre los textos que menciona para ejemplificar este punto de vista están algunos de los más citados en la bibliografía de los programas de estudio de literatura de aquella época (década del setenta y primeros años de la del ochenta).
- La mirada triunfalista y absoluta al considerar que todo lo proveniente de la filosofía, la pedagogía, la didáctica y la cultura socialista era indiscutiblemente superior a cualquier otro punto de vista proveniente de cualquier otro sistema de ideas. Así pues, es común encontrar en cualquier material producido en aquellos momentos razonamientos explícitos relacionados con la idea de que todo lo proveniente de la filosofía marxista y del sistema socialista era indiscutiblemente superior.
- La creencia de que la actividad fundamental de la clase de Literatura la constituía el análisis literario de las obras, lo que provocó una aplicación mecánica del aparato conceptual de la teoría literaria y un intento de análisis muy técnico y exhaustivo de las obras objeto de estudio, lo cual repercutió negativamente en la pérdida del placer y del goce por la lectura de las obras en cuestión.

También en este campo fue una preocupación el que se asumiera una enseñanza formalista; en tal sentido se declaró con insistencia que «*los programas eran de literatura y no de teoría e historia de la literatura*». Igualmente, se explicitó en varios de los documentos destinados a maestros y profesores que «*los aspectos teóricos en las clases de literatura siempre estarían subordinados al estudio del contenido ideológico y estético de las obras*» y que «*el principio del estudio simultáneo de estas y de la teoría literaria evitaría la asimilación puramente formal del sistema de conceptos*», aspecto este no siempre logrado, inclusive en la actualidad. Se dejó claro que «*Si no se reducía el estudio de la teoría literaria a la memorización mecánica de definiciones, sino que se relacionaría orgánicamente con la asimilación de la riqueza ideo-estética de las obras, entonces se debía lograr un más eficiente desarrollo de las habilidades en función de que los estudiantes llegaran a interiorizar los conceptos de teoría literaria, los principios de enfoque del análisis y valoración de las obras en cuestión*». (Rivero Casteleiro, D. y otros. 1980: 15)

Programas muy ambiciosos, sobrecarga de elementos teóricos y predominio de un enfoque enciclopedista trajeron como consecuencia que se hiciera un análisis profundo de los programas de estudio que dio lugar a los llamados “núcleos básicos”, con los cuales se redujo el volumen de contenidos a estudiar. Esta fue la antesala para que se entrara en la

década del ochenta en el segundo gran momento del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación.

### **03- Con la mirada puesta en las décadas de los ochenta y noventa del pasado siglo**

Las décadas del ochenta y del noventa significaron un momento en el que el arte, la literatura y el pensamiento cultural libraron una batalla por la autonomía de los lenguajes y las conquistas de nuevos territorios estéticos. Continuidad y ruptura, tradición y modernidad, nacionalismo y transvanguardia ensanchan el mapa semiótico cultural de la Isla en el terreno cultural. En el ámbito de la Educación, la década del ochenta significó la entrada y puesta en práctica del segundo gran momento del Perfeccionamiento Continuo del Sistema nacional de Educación, en el que se tuvo en cuenta la experiencia de diferentes países europeos y a tenor con lo que sucedía en España y en la mayoría del mundo hispanohablante se fundieron los estudios de lengua y literatura, con lo cual esta última perdió su carácter independiente como asignatura escolar.

La década del noventa constituyó un período de contraste con las décadas anteriores, pues se desconstruyeron antiguos paradigmas y estereotipos que están muy lejos de las grandes utopías de las dos décadas anteriores. Es una época caracterizada por los reciclajes y la alteridad, la del encuentro con el Otro. Son los años de la muerte y el suicidio: Salvador Redonet, Severo Sarduy, Raúl Hernández Novás, Reynaldo Arenas, Belkis Ayón, Ángel Escobar; es también un momento inédito con la visita del Papa, la caída del muro de Berlín y la descomposición de la URSS. Y, sobre todo, son también los años del llamado “período especial” que trajo consigo no solo las limitaciones extremas de un agónico vivir en lo económico sino también las restricciones en la vida cultural y un retroceso en no pocas prácticas culturales; en el campo de la Educación significó una apertura al pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño, en contraste con las dos décadas anteriores de fuerte influencia del mundo socialista y específicamente de la Unión Soviética.

Es este el momento en el que entraron las concepciones de los llamados enfoques comunicativos que en el caso cubano terminó llamándose *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, liderado por la Dra. Cs. Angelina Roméu Escobar, Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas *Enrique José Varona* de La Habana. No fueron pocas las discusiones a favor y en contra de este enfoque; no obstante, se fue abriendo paso desde las aulas universitarias de la formación inicial y permanente de docentes en todo el país hasta triunfar en el diseño de los programas de las disciplinas Estudios Lingüísticos y Didáctica de la Lengua y la Literatura del Plan de Estudio D de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura, a la par que ya tenía diseñado un estudio de maestría en esta didáctica particular y bajo este enfoque y desde el cual se garantizaba por la formación posgraduada una actualización del profesorado en ejercicio desde estas perspectivas que también hoy pudiéramos considerar concomitantes con las posiciones del interaccionismo sociodiscursivo lideradas en Europa por *Jean Paul Bronckart* y en la Argentina por la Dra. Dora Riestra.

En esta misma época la entrada de Cuba a los estudios internacionales de medición de la calidad de la Educación (*PERCE, SERCE, TERCE...*) trajeron como consecuencia la necesaria actualización del personal que conformaba los equipos técnicos y de los maestros, sobre todo del nivel primario, en muy diversos aspectos de la lingüística textual o discursiva, particularmente en lo referido a la diversidad textual y, como era lógico, en

aspectos sobre cómo lograr el desarrollo de habilidades comunicativas para que los estudiantes asumieran unos más eficientes procesos de comprensión y construcción de muy disímiles tipos de textos.

Los trabajos de los españoles Carlos Lomas y Daniel Cassany se divulgaron y comenzaron a ser estudiados desde las aulas universitarias. En especial hay un trabajo de Cassany titulado *Enfoques comunicativos: elogio y crítica*, que marca un antes y un después de su estudio respecto a las posiciones que se asumen ante los llamados por él en plural: enfoques comunicativos, precisamente por el rigor y la reflexión crítica que hace respecto a ellos y desde el cual ya se pone en discusión pública el lugar de la literatura en los programas de estudio que abrazan tales perspectivas. (Cassany, D. 1999: 1-9)

En tal sentido, todavía hoy son totalmente actuales las ideas finales de Daniel Cassany en el artículo ya referenciado cuando reflexiona sobre el futuro de los enfoques comunicativos y plantea como cuestiones no resueltas, que se tornan puntos débiles y que por otra parte constituyen simplificaciones y reduccionismos derivados del enfoque discursivo-textual en el que descansan las propuestas.

En Cuba, el diseño y concepción general del enfoque inicialmente denominado “comunicativo” a secas por parte de la Doctora en Ciencias y Profesora Titular de la Universidad Pedagógica *Enrique José Varona* de La Habana, Angelina Roméu Escobar, su creadora, y que a partir de las discusiones que a favor y en contra generó terminó por denominarse “cognitivo, comunicativo y sociocultural”, estuvo totalmente perfilado hacia el campo de la enseñanza de la lengua pero dejó ver sus lados débiles cuando de la enseñanza de la literatura se trataba. Los propios estudios de maestría en Didáctica del Español y la Literatura que la propia Dr. Cs. Roméu diseñó, tuvieron este inconveniente: cargaban la mano en el campo de la lengua y quedaba débil e incompleto en el campo literario.

Es bueno decir que la propia Roméu atendió los reclamos que se le hacían y que perfeccionó hasta donde le fue posible el diseño de esos estudios y del propio enfoque que ella concibió e impulsó; en tal sentido, su concepción del trabajo con los componentes funcionales fue una vía inteligente, necesaria, útil y muy creativa, desde la cual podía tener cierta solución la problemática siempre vieja y nueva de las relaciones entre lengua-literatura, y que todavía sigue en pie, pues no se ha logrado que desde el enfoque se le dé una total solución.

Muchos de estos problemas se agudizan en los niveles más avanzados de los sistemas educativos en los que las funciones epistémicas de la lengua necesitan tener una mayor relevancia y porque exigen un mayor peso para la reflexión lingüística o porque se considere que la literatura merezca y reclame un mayor espacio y una mayor dedicación a su estudio, tal y como nos lo hace saber Daniel Cassany en el trabajo anteriormente referenciado.

A lo anterior habría que añadir una incorrecta interpretación de las posiciones de Van Dijk y de la lingüística textual, desde las cuales el discurso literario se consideró uno más dentro del gran abanico de discursos sociales, lo que trajo entre otras consecuencias el imperio de la diversidad textual o discursiva en los planes de estudio y el relegar y minimizar el espacio para el estudio del texto literario, el que había sido siempre el compañero inseparable de la lengua en la tradición didáctica y curricular. La irrupción de la diversidad textual, que entra en nuestros programas de estudio no solo por el triunfo de los enfoques comunicativos y del diseñado por la Dra. Cs. Roméu Escobar, sino también por la incorporación de Cuba a los estudios internacionales de la calidad en la Educación, particularmente en el nivel primario

en el que se incorporan a las llamadas transformaciones que repercuten en el diseño de nuevos contenidos en las asignaturas del área y que, para atenderlos relegaron el texto literario de su lugar privilegiado minimizando al máximo su estudio o haciéndolo desde el imperio de métodos de análisis exclusivamente lingüísticos, tal y como ocurre con los libros, excelentes pero con esta limitante, de la profesora cubana, también Profesora Titular de Gramática y Análisis de textos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas *Enrique José Varona* de La Habana.

El gran reto que hemos de asumir en los momentos actuales es el de rediseñar las bases y actividades de la educación literaria de niños, adolescentes y jóvenes, para que estos puedan enfrentar con éxito los desafíos de un mundo en cambio acelerado, aún más hoy por la pandemia que vivimos y que ha trastocado toda la vida del planeta; y en segundo lugar facilitar que ese rediseño ancle en unas concepciones que permitan el desarrollo cada vez más ascendente de las habilidades de lectura, de escritura y propias de la multialfabetización tan necesaria en este ya galopante y pleno siglo XXI, de manera tal que se contribuya a la conformación de sujetos que sepan procesar con eficiencia el significado y sentido del mundo, para que sean entes activos en la construcción de sus propias realidades, proactivos, cooperativos y solidarios, movidos por sentimientos de justicia, equidad y emancipación, por el respeto hacia el otro y defensores del cultivo más profundo de la dignidad humana.

Desde todas estas posiciones en las que Pedagogía, Didáctica, Psicología y Literatura se entrelazan y teniendo en cuenta la realidad actual, sostenemos sin temor a equivocarnos que hoy, más allá de las polémicas alrededor de la enseñanza de la Literatura y de las posiciones que frente a estas se adopten, de lo que no hay dudas, creo yo, es del valor de la literatura en los procesos formativos de los seres humanos y de la necesidad de su rescate, cuando al haber recortes en los diseños curriculares quienes más lo sufren son las materias de las llamadas Humanidades, y particularmente de aquellas pertenecientes al campo del arte entre las que está la literatura. De ahí que una cuestión trascendental que merece un riguroso análisis y una amplia discusión sea la de la desaparición de la literatura como asignatura escolar independiente y su fusión con los estudios de lengua, de historia o de cultura, como ya ha pasado en nuestro país cuando además de fusionarse con los estudios de lengua española en un determinado momento de las llamadas transformaciones la literatura cubana en noveno grado se le traspasó a la asignatura Historia de Cuba.

Más allá de cualquier posición que se adopte respecto al valor y al papel de la literatura y su enfoque de enseñanza, una cosa es cierta: su innegable contribución a la formación integral de los seres humanos, pues ella es clave para: el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, y particularmente del sentido crítico al leer; la apertura y flexibilidad mental o cognitiva; la formación y educación del gusto estético; el robustecimiento del discernimiento moral y ético; el acceso a otros mundos posibles y al universo simbólico y cultural de la humanidad, que nos permite conocer quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos; de ahí su contribución en el ámbito formativo a la construcción de la identidad cultural de las naciones y de un mundo cada vez más plural, intercultural e interconectado.

Y si en algo hoy estamos todos de acuerdo es en el hecho de que no existe enseñanza de la literatura si primero no se ha desarrollado con éxito el aprendizaje de la lengua, si primero no se ha aprendido a leer, tal y cual lo ha ratificado entre otros un especialista de primer nivel en el mundo como Darío Villanueva (2016); de ahí que no pueda existir enseñanza de

la literatura sin enseñanza de la lengua, sin lectura y comentario oportuno de lo que se lee. Por todo ello, lo primero que ha de hacerse en una clase de literatura es leer, leer y comentar las obras objeto de estudio. Buena orientación, desbrozamiento de los disímiles caminos de interpretación, al entrar en contacto directo con la lectura de las obras; disfrute, emoción, razonamiento y reflexión como clave en el encuentro de cada sujeto lector con la obra para que, en última instancia, aprenda a aquilatar la vida, propia y ajena, que se construye desde cada una de las páginas de un libro y, sobre todo, a lo largo de la historia de la literatura que es por esencia una historia de la lectura; porque ella, la literatura, es memoria universal de la humanidad, archivo de sus ideas, emociones y fantasías. De ahí entonces que el gran reto está en que sepamos hacer verdaderamente memorable ese encuentro de nuestros niños, adolescentes y jóvenes con los textos literarios que la escuela estará siempre obligada a trabajar como parte de su proyecto pedagógico y humano.

No olvidemos nunca que además de ser concebida como arte de la palabra la literatura es reflejo de la vida en tanto es también creadora de mundos posibles, de imaginarios individuales y colectivos; al mismo tiempo que es síntoma y signo de alguien o de algo que se nos revela a través de imágenes estéticas y artísticas, las que por vía de las emociones colorean nuestros razonamientos y sentimientos, incardinan nuestros valores y moldean nuestros comportamientos. De ahí, el gran valor educativo que ella tiene.

## Conclusiones

En resumen, por la experiencia que he acumulado como profesor y como asesor en el Ministerio de Educación y en el de Educación Superior, y teniendo en cuenta la sistematización de los planteamientos teóricos de algunos intelectuales cubanos y extranjeros que han dedicado sus esfuerzos a la renovación constante, no siempre lograda en la realidad de las aulas, de la enseñanza de la literatura o en una concepción más moderna de la educación literaria, propongo como ideas fundamentales a defender en función de provocar la innovación en el campo de la enseñanza de la literatura las ideas siguientes:

- ***La necesidad de desactivar las resistencias de adolescentes y jóvenes hacia la lectura y en particular hacia la lectura literaria.***
- ***La necesaria y urgente revisión crítica del corpus de obras que conforman el canon literario escolar.***
- ***El diseño de nuevos recorridos o trayectos de lecturas para la conformación del mapa de lecturas,*** de manera que logremos ampliar el mapa y los recorridos al conectar diversas obras literarias, cancionísticas, cinematográficas, audiovisuales, desde una visión plural y multimodal.
- ***La necesidad de unos diseños curriculares y de unas clases que sean mucho más atractivos y seductores.***
- ***La no renuncia a una enseñanza de los textos u obras que se inserten en sus disímiles contextos de producción y recepción,*** buscando siempre como las olas de la mar, un movimiento acompasado que vaya del texto a los contextos y de los contextos a los textos, así como también provocar lecturas en contrapunto, lecturas intertextuales, lecturas interdiscursivas en el campo del arte y la literatura y también en el campo de la ciencia y la técnica.

- **El replanteo de los modos de leer en la escuela** pues consideramos que estos se definen como el conjunto de ideas y principios, de normas y teorías, así como también de los rituales y hábitos que se sedimentan como modelos de lectura compartida y que legitiman las prácticas de lectura literaria y su prestigio.
- **La coherente articulación de puntos de vista al concebir la enseñanza de la literatura y la educación literaria** pues ella es a la vez: *identificación de los aspectos formales del texto literario* para potenciar desde su lectura y estudio las competencias lingüístico-comunicativas y estéticas de nuestros estudiantes y particularmente las de lectura y escritura; *f fuente de conocimiento histórico, social y cultural* de la vida de los pueblos; *detonante para el desarrollo de la sensibilidad, del gusto estético y del sentido crítico, reflexivo, valorativo*, necesarios para el crecimiento espiritual, estético, cognitivo, emocional, personal y social de los individuos; *instrumento de profunda resonancia ética, camino constante de apertura al diálogo y al conocimiento humano más profundo.*

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, AMELIA Y PABLO DEL RÍO. (2001). *Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación*, en **Cultura y Educación**, 13 (1). España.
- CASSANY, DANIEL. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*, publicado como *Los enfoques comunicativos: origen, fundamentos y características*, en: **Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo**, del compilador Gregorio M. I. Editado por la Fundación Ross, Rosario, Argentina.
- CHEVALLAND, IVES. (2002). **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.
- DEL RÍO, PABLO Y ÁLVAREZ, AMELIA. (2010). **La mediación cultural**. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. España.
- FARIÑAS LEÓN, GLORIA. (2018). **Educación, desarrollo y complejidad. Teoría y práctica universitaria**. Curso Nro. 22. Universidad 2018. 11no Congreso Internacional de Educación Superior. Palacio de Convenciones. Impresión Palcograf. La Habana.
- FARIÑAS LEÓN, GLORIA. (2019). **Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica**. Editorial Universitaria Félix Varela. La Habana.
- GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. (1976). **Lengua y Literatura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- HENRÍQUEZ UREÑA, CAMILA y JUAN MARINELLO. (1960). **Mesa redonda sobre la enseñanza de la literatura**. Moderadora: María T. Freyre de Andrade. Sábado 2 de julio de 1960. Salón de Actos de la Biblioteca Nacional José Martí, de La Habana. Material impreso. (s/f)
- HENRÍQUEZ UREÑA, CAMILA. (1975). **Invitación a la lectura**. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- LISSY, YULI I. (1982). **La enseñanza de la literatura en el nivel medio**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO y otros. (1982). **Metodología de la enseñanza de la Literatura**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- MARKIEWICZ, HENRYK. (2010). **Los estudios literarios: conceptos, problemas, dilemas**. Centro Teórico-Cultural Criterios. La Habana.
- MARTÍ, JOSÉ. (1975). **Obras Completas**, en 28 tomos. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- MINED. (1980). **Programas de Español y Literatura**. Noveno Grado. Editorial de Libros para la Educación. Ciudad de La Habana.
- NAVARRO, DESIDERIO. (2009). **El pensamiento cultural ruso en criterios. 1972-2008**. Centro Teórico-Cultural Criterios. La Habana.
- RIVERO CASTELEIRO, DELIA E y otros. (1980). **Orientaciones Metodológicas**. Noveno Grado. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA (2007). **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2007.
- VV.AA. Obras y apuntes. Camila Henríquez Ureña. Tomo I. MES. (Material digitalizado). s/f
- VILLANUEVA, DARÍO. (2016). «Los auténticos dueños del idioma son los que lo hablan»; entrevista de Madeleine Sautié Rodríguez a Darío Villanueva. **Periódico Granma**, viernes 7 de octubre de 2016. Sección: Culturales. P. 13.

### **Contribuciones de los autores**

Autor único

### **Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos**

El autor declara que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no han sido publicados con anterioridad, ni están siendo sometidos a la valoración de otra editorial.

El autor es responsable del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.