

Educar a la lectura. Educar en la lectura: Unas calas en la obra docente de Camila Henríquez Ureña

Educate reading. Teach reading: Some creeks in the teaching force of Camila Henríquez Ureña

*Fátima Rodríguez**
*Carla Fernandes***

RESUMO

Aun siendo relativamente conocida, la obra pedagógica de Camila Henríquez Ureña (Santo Domingo, 1894-1973) es apenas analizada, pese a su calado en la reforma educativa revolucionaria cubana y en la formación literaria de varias generaciones tanto en Estados Unidos como en Cuba.

Para entender la importancia de la Lectura en la labor docente de nuestra pedagoga, que abarca de los años 20 hasta los 70 del siglo pasado, creemos fundamental avizorar su *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*, el único texto suyo que llegó a verse plasmado en forma de libro, disfrutando incluso de varias ediciones. A través del modo ensayístico, sus más de doscientas páginas contribuyen a revelar ante todo una actitud presente en toda su trayectoria intelectual, que podríamos definir como “teoría en acto”.

PALAVRAS-CHAVE: Camila Henríquez Ureña; educación; lectura; Cuba.

ABSTRACT

Although they are relatively well known, the educational work of Camila Henríquez Ureña (Santo Domingo, 1894-1973) is barely discussed, despite their depth in the Cuban revolutionary educational reform and literary training of several generations in the United States and Cuba.

To understand the importance of reading in the teaching of our teacher, covering the years 20 to 70 of the last century, we envision its *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*, the only piece of his that came to be embodied in a book, enjoying even several editions. Through the essay so its more than two hundred pages above all help to reveal this attitude throughout his intellectual career, which could be defined as “theory in action”.

KEYWORDS: Camila Henríquez Ureña, education, reading, Cuba.

Camila Henríquez Ureña: saber desde una isla y palabra de ambos hemisferios

Puede resultar paradójico el empeño intelectual de Salomé Camila Henríquez Ureña:¹ siendo de escritura prolífica,² nunca se consideró autora, y

* Doutora em Literatura Comparada pela Université de Toulouse Lê Mirail e Professora da Université de Bretagne Occidentale / França.

** Doutora pela Université François Rabelais, Professora da Université Lumière Lyon2 e presidente da Maison d'Amérique latine en Rhône-Alpes / França .

¹ Camila Henríquez Ureña nació en Santo Domingo, el 9 de abril de 1894 y falleció en dicho país en 1973.

se mostró incluso remisa a la edición de sus obras.³ Aun sin haber plasmado su pensamiento en libro, los renuevos de esta literata oral, tan anónima hoy como ejemplar fue su medio siglo de docencia y reflexión, brotaron en sucesivas generaciones de discípulos. Apenas publicó en vida, y jamás por iniciativa propia, un hatillo de conferencias y clases.

Tampoco deja de ser una paradoja su proyecto epistemológico: itinerante, cosmopolita física e intelectual, “humanista de cuerpo entero”,⁴ se consagró de por vida –y obra– a las tierras del Caribe, bien modesta basa insular, capaz de sostener, sin embargo, el edificio de un conocimiento de alcance universalista:⁵

Porque no es sólo la definición geográfica del territorio cercado por el mar lo que se expresa en la esencia etimológica de la palabra isla: separación, fijación, encierro dentro de límites que se juzgan infranqueables acaso. Hay aislamientos geográficos que no determina el mar. Hay ensimismamientos que producen, con una visión hipertrofiada de los acontecimientos internos, el olvido de lo que importa a la comunidad más amplia a la que se pertenece. Murallas de indiferencia separan más que el mar y la montaña. (UREÑA, 1939)

Quién sabe si por contradicciones del destino o por el movimiento espontáneo del saber, en un periodo de penuria y agarrotamiento editorial de la isla de Cuba como es el nuestro, vienen circulando por las páginas inmateriales de la red extractos de su obra, innumerables testimonios de discípulos, homenajes, entrevistas. Parabienes y plebiscitos. Camila, reacia al autoritarismo libresco, amante del libro como herramienta de transmisión y motor de creatividad,⁶ se habría sentido feliz de ese eco accesible, extemporáneo y sin altisonancias de su voz.

² Como lo prueban los miles de páginas manuscritas o mecanografiadas que conserva el Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de La Habana. El fondo Henríquez Ureña está a cargo de Marcia Castillo Vega.

³ Varios testimonios orales y escritos dan fe de esta renuencia a ser publicada, entre ellos, destacan el de Chiqui Vicioso (VICIOSO, 2002) o Luis Rogelio Noguerras (1985: 9).

⁴ Así la calificó Mirta Aguirre en el acto en que Camila fue investida Profesora emérita de la Escuela de Letras y de Arte de la Universidad de La Habana, el 21 de diciembre de 1970. (NOGUERAS, 1985: 12).

⁵ Nos refiere en conversación personal su ex-alumna y escritora cubana Minerva Salado la lucha de Camila ante las reformas universitarias en La Habana de los años '60 por que no se compartimentase la enseñanza de la Literatura por secciones. Su visión era abarcadora, podríamos decir *panliteraria*.

⁶ Testimonios como el de Minerva Salado confirman que la pedagoga y escritora carecía de biblioteca propia. Por otra parte, fue una de las grandes partícipes en el proyecto “Universidad del aire”, programas de radio destinados a difundir la cultura en todos los públicos. (YAÑEZ, 2003: 82).

Obra resuelta en vida: aprender enseñando

Nace nuestra autora en Santo Domingo, pero residiría desde los diez años en Cuba, donde realizó la mayor parte de su formación: allí se doctoró en Filosofía y Letras en 1917, y diez años después en Pedagogía (UREÑA, 1932). No obtendría, sin embargo, la nacionalidad cubana hasta 1926.

A partir de ese mismo año, continúa su especialización en las universidades norteamericanas de Columbia y Minnesota y, de 1932 a 1933 en Europa, en la Sorbona,⁷ estando su padre a cargo de la Legación dominicana en París.

Sigamos, pues, el itinerario vital en lo que éste afectó a un proyecto didáctico. Inicia su ejercicio como profesora de Lengua y Literatura españolas en la Escuela Normal de Santiago de Cuba de 1927 a 1939,⁸ enseñanza que alternaría con los viajes y con la dispensada en el Colegio Herbart, entre 1927 y 1930, clausurado, por cierto, en los primeros años del decenio de los '30 por su compromiso con la lucha contra el gobierno dictatorial de Gerardo Machado. Coincidiendo con la muerte de su padre, en 1935, Camila se desplaza temporalmente a La Habana; es entonces cuando empieza a colaborar activamente en la vida cultural capitalina, impartiendo cursos y conferencias en el Lyceum y en la Sociedad Hispano-cubana de Cultura, fundada por Fernando Ortiz un año después, de la que fue vicepresidenta. Asume la presidencia de la junta directiva del Lyceum femenino, siendo miembro de su consejo de revistas y vocal de conferencias de esta activa institución, creada en 1928.⁹ Por aquel

⁷ Este fructífero itinerario empieza unos diez años antes con un viaje por Europa (UREÑA, 1922).

Conviene aclarar en este punto que Columbia y París se habían convertido en los albores del siglo XX en centros receptores de pioneras del feminismo latinoamericano, como lo fue, por ejemplo, Amanda Labarca (Santiago de Chile, 1886-1975) quien frecuentó el Teacher's College de Columbia y la Sorbona entre 1912 y 1918.

⁸ A raíz de la clausura de la Escuela Normal de Oriente, obtiene la cátedra en el instituto de segunda enseñanza de Matanzas, en 1939 (UREÑA, 1939); se traslada al Instituto de la Víbora en 1940 (UREÑA, 1940).

⁹ Los Lyceum club son indisociables de la historia del feminismo burgués: el primero fue iniciativa de la escritora británica Constance Smedley Atmfield, quien lo cofundó en 1904 en Londres. Estaba concebido como lugar de acogida y encuentro en el que la población activa femenina pudiera reunirse. En él aparece inscrita Emilia Pardo Bazán. En España se inaugura en 1926, bajo la dictadura de Primo de Rivera. Las reacciones a esta obra fueron sumamente adversas. Léanse si no las deliciosas aunque amargas memorias de Carmen Baroja (BAROJA, 1998).

entonces, el Lyceum era tribuna de intelectuales cubanos y europeos exiliados, en particular españoles, en tránsito durante y tras la Guerra Civil.

Ejemplo de su compromiso indefectible con la pedagogía en unos periodos convulsos para Cuba, lo es el avatar siguiente: siendo Fulgencio Batista Coronel jefe del ejército de la llamada pentarquía revolucionaria (1933-1940), fue encarcelada por participar en la acogida del dramaturgo norteamericano Clifford Odets, considerado como uno de los representantes de la extrema izquierda norteamericana.¹⁰ Pues bien, en la prisión de mujeres de Guanabacoa dispensó Camila sus enseñanzas entre las reclusas. Corría el año 1936. Curiosamente, la existencia de este recinto carcelario fue debida a la labor del Club Femenino, que situaremos en el contexto de las nuevas instituciones nacidas para defender la condición de la mujer, y fue el impulsor de las primeras clases de educación primaria en dicho reclusorio.

Los viajes jalonarán su recorrido humano para rebasar con creces los cotos insulares y ganar paulatinamente en amplitud continental su reflexión. A partir de 1941, visita Panamá, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y México; recorre estos países y sus ideas se despliegan en conferencias y cursos, a la vez que interviene activamente en debates como los de la Federación de Mujeres Universitarias argentinas, en otra plataforma del feminismo americano: la ciudad de Buenos Aires (DURAN, 1988: 248). Volveremos sobre el calado concreto de esta visita en su trayectoria de reflexión crítica.

Entre 1942 y 1958 ocupa la cátedra de Lengua y literatura españolas en el Vassar College de Nueva York, alternando su ejercicio con clases estivales en Middelbury. También en su trabajo de entonces influyó su adscripción a la Pan-American Women Association,¹¹ ya desde 1942, fecha en que sus conferencias plasman un constante interés por la problemática de la mujer intelectual.

Incentivada por su hermano Pedro, se traslada en 1946 a México para trabajar en la editorial Fondo de Cultura Económica, brindando asesoría durante un año en varias colecciones. Llegó a dirigir la Biblioteca Americana. Ilustración del rigor de su tarea, así como de la originalidad y valentía de sus

¹⁰ Odets era uno de los representantes del llamado Teatro Proletario. Había entrado en el Theatre Group en 1931, en el que figuraban Elia Kazan, Lee Strasberg o Stella Adler. Apenas un año antes de su visita a Cuba había estrenado las tan polémicas como exitosas *Waiting for Lefty* y *Paradise Lost*, también de 1935, ambas marcadas por la protesta social.

¹¹ Fundada en 1931 por Frances Grant, bajo el nombre Pan-American Women's Society of the Roerich Museum. (RON y PERRONE, 2000).

postulados a la hora de seleccionar temas, la encontramos en la correspondencia mantenida con otro de sus hermanos, Max, sobre aquella Biblioteca en ciernes.¹² Una mirada retrospectiva hacia algunos de los juicios del polígrafo nos permitirán reseñar en qué aguas se movía cada uno de ellos. Esta es la voz edulcorante de Max:

He leído con cuidado la introducción que has escrito para el folleto-prospecto de la colección. Me parece muy bien; aunque ciertos detalles podrían retocarse ligeramente. Por ejemplo, no sé si por complejo diplomático o “deformación profesional” me parece algo fuerte e innecesario el uso de palabras como “ignorancia” y “vergonzoso”, en el segundo párrafo de la primera hoja. Todo eso tiene sabor de editorial de periódico callejero. Acaso sería mejor decir algo así: “Es triste, y debe avergonzarnos en muchos casos, el desconocimiento en que vive cada país de la América hispana...” etc. Y donde diga “ignorancia”, suplantarla por “desconocimiento” en lo que resta del párrafo (UREÑA, 1994: 895).

Poco después de su jubilación, en 1958, regresará a Cuba para participar en la reforma educativa del periodo revolucionario, ocupando desde 1960 hasta su muerte, en 1973, diferentes responsabilidades en la Escuela de Letras y de Arte de la Universidad de La Habana (SALADO, 1979: 2-5), en el servicio de publicaciones de la Casa de las Américas y en el Pen Club de escritores de la Isla.

Aparte de su intensa actividad social y docente, se haría nuestra autora albacea del legado familiar, unos tres mil documentos del patrimonio Henríquez Ureña y ochocientos de su propia cosecha. Casi diez mil páginas de textos propios, manuscritos, mecanografiados o viejas mimeografías elaboradas por los propios estudiantes, dejan rastro de lo que fueron en su tiempo exposiciones en clases, seminarios, programas radiofónicos y un largo etcétera de circunstancias académicas o extra-académicas.

La obra de Camila –así la siguen llamando sus antiguos alumnos y la llamamos quienes retrospectivamente hemos aprendido algo de ella–, aunque relativamente conocida, es apenas analizada en nuestros días, pese a su implicación sin falla, como vemos, en los problemas sociales de su tiempo.

Para entender la importancia de la Lectura en la obra docente de nuestra pedagoga, creemos fundamental avizorar su *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*, el único texto suyo que llegó a verse plasmado en forma de libro. Sus más de doscientas páginas contribuyen a revelar ante todo una actitud mental presente en toda su trayectoria.

¹² Vid. cartas 347, 28/01/1947; 348, 01/02/1947, y 349, 04/02/1947 (UREÑA, 1994: 889-897).

Afinidades del pensar. Orientarse en la Lectura literaria

Siguiendo las trazas de Andrés Bello, dos de los grandes impulsores del pensamiento literario latinoamericano de la primera mitad del siglo XX, como lo fueron Pedro Enríquez Ureña y Alfonso Reyes, desarrollan en varios de sus estudios el concepto de “buena orientación”, a la hora de sentar las bases de la enseñanza literaria ya desde los primeros ciclos del aprendizaje. Entre sus cometidos, el de mayor amplitud sería formar en el alumno “la costumbre de la buena lectura”, “uno de los principales caminos para mantenerse en contacto viviente con la cultura universal”, según palabras del propio Pedro. Lectura y lector, más bien lecturas y lectores, se convierten así en el centro de una reflexión de alcance teórico, ideológico y estético. Y los pilares educacionales sobre los que se asentará un potencial pensamiento autónomo.

Pues bien, recobrará Camila estas propuestas en las múltiples versiones de ese texto que consideramos clave para la configuración de nuevos modos de enseñanza, labor a la que dedicó, como anunciábamos, gran parte de su reflexión. Su *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria* no es sino el reflejo escrito de un trabajo que se engendró y fue madurando desde la praxis, emprendido en los años treinta y concluido hacia 1960.

Más allá de las preocupaciones generacionales comunes, esta obra resulta de gran interés en la labor conceptual de nuestra autora, por estar concebida desde una práctica plural, modelada en diferentes soportes (conferencias, seminarios, clases o alocuciones), característica que la hace lúbil, abierta y revisable.

Ahora bien fuera de su valía intrínseca, *Invitación a la lectura*, gestada como *Apreciación literaria* desde sus comienzos, prefigura además algunas de las tesis de la *Estética de la Recepción* alemana y puede vincularse como veremos con las historias de la lectura que se vienen publicando en Europa a lo largo de este último decenio. Ahí reside su actualidad y la razón de ser del presente microensayo.

Convidar a aprender, incitar a la lectura

El texto clave, que no fue único sino que cuajó retrospectivamente en libro después de varios años de clases, conferencias y seminarios en torno al problema de la enseñanza de la literatura es, pues, esta *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*. Partiendo de la base de las “orientaciones” mencionadas, no se trata, sin embargo, de una teorización o reflexión al estilo de las de Alfonso Reyes o Pedro Enríquez Ureña, sino de una reconstitución ordenada e interpretada de problemas empíricos relativos al aprendizaje literario en los diversos ciclos académicos.

El propio título da la medida del cometido de su autora y, por extensión, de la óptica adoptada con respecto a cualquier modo de aprendizaje: se nos presenta como una *invitación*, es decir, como un estímulo a la acción de otro(s) sujeto(s). No es, pues, preceptivo, no afianza la instrucción en un sistema de comunicación intersubjetiva de tipo jerárquico; tampoco se concibe el objeto estudiado como una sucesión de reglas. No son en modo alguno pautas, son “notas”, que podríamos llevar a su sentido primitivo vinculado a “noscere”, aprender a conocer: trazas consignadas, en este caso fundamentalmente orales y sólo en un segundo momento transmitidas por escrito, de aprendizaje y conocimiento, actividades ambas que relativizan la figura del docente al situarla en un sistema abierto como receptor de saberes ajenos. Este es su común denominador con el alumno, a la vez que su medio esencial de acercamiento a él.

La apreciación literaria apela a la receptividad del que aprende, a una suerte de afinado de una sensibilidad preexistente al aprendizaje. *Invitación a la lectura* es en este sentido un proyecto educacional de amplio espectro.

Entender estas “notas” implica recobrar los pasos individuales de nuestra pedagoga en su contexto y las afinidades, más que las influencias, con otros pensadores de su tiempo. La opción genérica no es anodina, como tampoco lo es la reflexión sobre ella en el seno de esta *Invitación a la lectura*. Un capítulo dedicado al *Ensayo* clausura las notas en una coherencia que ha vertebrado la obra entera: sobreponer lo descriptivo a lo prescriptivo: “El ensayo como género literario es imposible de definir: es preciso describirlo” (UREÑA, 1985: 173).

Labor experimental que se hace núcleo rector, armazón del pensamiento y no a la inversa, pues hay que contemplar el quehacer de nuestra autora como un recorrido desde la propia praxis hacia la conceptualización. Lo cual implicaba en

su caso la búsqueda de espacios interactivos diversos en los que la práctica fuera cobrando sentido.

Arqueología de una *Invitación*

Sintetizamos en unas palabras los avatares de un quehacer fundido en libro, con objeto de sacar a la luz el desarrollo metódico de esta obra, esclarecedor en segundo término de su visión de la tarea intelectual.

Se gesta el texto en forma de *Curso*, titulado “Apreciación literaria”, y compuesto de 24 lecciones, que impartió de junio a setiembre de 1935. A estas hay que sumar: 12 lecciones de Orientación literaria, en agosto 1956, 11 lecciones con el mismo título a lo largo de los años 60. Entre 1964 y 1994 surgirían cinco ediciones, las tres últimas —1975, 1985 y 1994— póstumas.

Podemos afirmar, a la luz de los manuscritos y ediciones consultados, que el proceso de reflexión en torno a la doble función de la literatura como saber y como placer se inicia en Camila en 1936.

El arte de leer y el tratamiento de la poesía como materia viva da concreción a partir de finales de los años treinta al texto literario como objeto *interpretable*, dotado de función social. En esta misma lógica, el papel del Lector se hace fundamental.

La estructura genérica (bases del teatro, de la poesía, de la novela, de la carta y el ensayo) servirá de herramienta para la selección de lecturas y sus principios de organización.

Genealogías conceptuales de un texto siempre por terminar

La primera reflexión de gran calado en torno al aprendizaje en general que le debemos a Camila fue su propia tesis *Las ideas pedagógicas de Eugenio María de Hostos*. Podemos considerar este documento como el preludeo de una larga interpretación de la funcionalidad de la enseñanza literaria. La propia pedagoga prologaría las obras de este guía de pensamiento para la editorial Casa de las Américas, de La Habana (HOSTOS, 1976).

Hostos arraiga en la actitud intelectual de Pedro Henríquez Ureña en su proyecto de “enseñar a pensar a un Continente” (RICARDO, 2003: 302). En este sentido, se convertiría en el baluarte de una conciencia intelectual identitaria.

Ahora bien, los sucesores de este pensamiento americanista se oponen a su actitud por cuanto renegaba de la Literatura por parecerle que entraba en colisión con la ética (RICARDO, 2003: 302).

Constituye *Invitación a la lectura* un ejemplo de ensayo obviado, cuyo estudio revela el papel fundamental del *leer* en la construcción de una identidad americana, con respecto a los intertextos de Pedro Henríquez Ureña y de Alfonso Reyes.

En sus conferencias –discursos orales y pedagógicos– empleará referencias explícitas a la obra de su hermano y de Alfonso Reyes: dos epígonos del americanismo literario, representantes ambos de un ensayismo exhibido y ampliamente difundido. Estudiar los intertextos de los trabajos de ambos mentores nos llevó a contemplar la posibilidad de puntos de comunicación entre dos tipos de ensayos, diferenciados cronológicamente¹³ y considerados como divergentes.

Ahora bien, más allá de inquietudes y afinidades generacionales, plantea *Invitación a la lectura* aspectos innovadores, desarrollados ulteriormente, si nos fuera dado descontextualizar la labor para trazar una historiografía de este tipo, por la Estética de la Recepción y las más recientes Historias de la lectura.

Pensemos que, al igual que Camila, su hermano Pedro y Alfonso Reyes se interesaron por la *Lectura* y el *Lector*, aunque desde un punto de vista teórico y en cierto modo elitista. Ella en cambio, a través de la actividad pedagógica, asimiló, simplificó y llevó a la práctica las teorías en las que se fundamentaban las concepciones de la literatura y del lector de los dos pensadores.

Uno de los intertextos, “Aspectos de la enseñanza literaria” o “La enseñanza de la literatura”, donde aparece el concepto de “buena orientación”, es la conferencia pronunciada por Pedro Henríquez Ureña en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en 1930 (UREÑA, Pedro, 1960). Conviene que nos detengamos en esta filiación.

De Pedro Henríquez Ureña (1884-1946), considerado como “el orientador”, heredero de Andrés Bello,¹⁴ retoma Camila algún fragmento de la

¹³ Recordamos que los primeros apuntes de son de 1935 y los completa Camila hasta 1960.

¹⁴ En un artículo de José Antonio Portuondo, titulado “Pedro Henríquez Ureña, el orientador” (Enero-Diciembre, 1956 y PORTUONDO, 2002: 603-606) se insiste en la enorme labor de “fundación y ordenación, de acarreo erudito y el esfuerzo normativo, en el orden social y en el

mencionada conferencia. En ésta desarrolla el concepto de “buena orientación”, vinculado a un afán programático que preside y estructura toda su obra crítica, en particular *Siete ensayos en busca de nuestra expresión*¹⁵ que se vertebran en “Orientaciones” y “Figuras”, considerados como el punto de partida de la crítica literaria hispanoamericana.¹⁶ Pues bien, en sus “Aspectos de la enseñanza literaria” afirma nuestro polígrafo:

La literatura, desempeñando función tan importante como la que desempeña en la escuela primaria, es elemento de que el maestro debe sacar todo el partido posible : por una parte, orientando el gusto del alumno hacia las obras mejores del espíritu humano ; por otra parte, enseñándole el manejo exacto de su idioma, educándole el don de expresarse ; por otra parte, en fin, formando en él la costumbre de la buena lectura, que es uno de los principales caminos para mantenerse en contacto viviente con la cultura universal (UREÑA, P., 1960: 669).

En Camila, la referencia explícita a “Aspectos de la enseñanza literaria” aparece precisamente en este fragmento clave:

Quizás en esa fórmula: buena orientación, se podría compendiar el secreto de la enseñanza literaria, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. [...] Buena orientación es la que nos permite apreciar la calidad de las obras literarias [...]; es la que permite al que posee distinguir entre la genuina y la falsa literatura (UREÑA, 1985: 184).

Tanto Camila como Pedro, en su calidad de docentes, insisten en que la lectura permite al hombre alcanzar la cultura universal. Algunas ideas claves de Aspectos de la enseñanza literaria fundamentan asimismo sus “Seis ensayos en busca de nuestra expresión”, de 1927 (UREÑA, P., 1960: 239-299), constituyendo improntas igualmente rastreables en *Invitación a la lectura*.

El segundo intertexto anunciado tiene que ver con una serie de ensayos titulada *La experiencia literaria* que Alfonso Reyes publica en 1942 (REYES, 1952: 118-119). De estos ensayos, en particular el titulado “Apolo o la literatura” adopta Camila el concepto de “funciones”, empleado en las primeras páginas de su *Invitación a la lectura* (UREÑA, 1985: 22): cuando cita por primera vez a

literario y lingüístico realizado por Bello” (PORTUONDO, 2002: 603). Establece José Antonio Portuondo la siguiente filiación entre Bello y Pedro Henríquez Ureña: “puso las bases de la conciencia hispanoamericana que había de orientar después, por más liberales caminos, Pedro Henríquez Ureña” (PORTUONDO, 2002: 603).

¹⁵ Otro de los textos concomitantes de Pedro H. Ureña con el trabajo de Camila es “La enseñanza literaria en la escuela” (UREÑA, Pedro, 1933).

¹⁶ Para Pedro H. Ureña “la búsqueda de (nuestra) propia y peculiar expresión hispanoamericana” también pasa por un intenso diálogo cultural entre la literatura y las demás artes (UREÑA, Pedro, 1947).

Alfonso Reyes, lo hace glosando precisamente una parte de “Apolo o la literatura”.

Afirmará Reyes que, de las tres formas principales de la actividad productiva del espíritu, la filosofía se ocupa del ser, la historia y la ciencia, del suceder real, y la literatura, del “suceder imaginario”, integrado por elementos de la realidad, pero construido, por así decirlo, “en otro plano del existir” (REYES, 1952: 63).

Más allá de estos rasgos de intertextualidad, resulta interesante señalar que en “Apolo o la literatura”, Reyes también se focaliza en el acto de leer: “Todo estudio de las literaturas presupone un índice de obras y nombres significativos” (REYES, 1952: 72), recordando la primacía de la “buena orientación” en Pedro Henríquez Ureña. Según lo cual establece una sucesión de nomenclaturas respecto a la lectura y a los lectores, para dirigirse al “lector común” (REYES, 1952: 73-74). Es de destacar que Camila contempla más bien al “estudiante metódico”, ese que deja justamente de lado Reyes, quien marcará asimismo las pautas de lo que es para él la buena lectura y, por ende, el buen lector. El elitismo es la nota dominante en su discurso. Tanto en sus ensayos como en los de Pedro Henríquez Ureña, las reflexiones teóricas sobre la lectura integran la reflexión ideológica y estética sobre la expresión literaria americana. Sin embargo, en los tres casos, el interés por la lectura y el lector es revelador de una actitud generacional perceptible, por ejemplo, en el grupo del Ateneo del que formaban parte. Según Teodosio Fernández, en el seno de este grupo “se relacionaba la educación con el desarrollo de las facultades morales y estéticas” (FERNADEZ, 1990: 89), formando parte la literatura de esta educación “ideal”.

A modo de recordatorio, diremos que Pedro Henríquez Ureña fundaría el Ateneo de la Juventud (denominado más tarde Ateneo de México), en 1910. Cabe subrayar que en ese mismo año, su hermano Max inaugura en la Habana la Sociedad de Conferencias. Ambos jóvenes asumen desde estos círculos una actitud crítica basada en el rechazo de los planteamientos positivistas, lo cual los desmarca del pensamiento hostoniano, y en una más que favorable recepción del arielismo, siendo Pedro y Max discípulos y promotores de la obra de Rodó. En mayor medida que Camila, por la edad que distaba entre ellos, los dos han recibido, sin embargo, una enseñanza de corte positivista: la de Eugenio María de Hostos, en Santo Domingo, la de Enrique José Varona, en Cuba, y la de

Gabino Barreda, en México. La recepción del discurso arielista induce a la nueva generación a adquirir y difundir una cultura universal que no ignore la especificidad americana. “Los nietos descarriados del positivismo”, como llamó Alfonso Reyes a los integrantes del Ateneo, indagan en la identidad americana, continuando una labor emprendida inicialmente por Andrés Bello, pero a la que se sumaron los grandes pensadores del siglo XIX, hasta el clímax representado en 1900 por la publicación de *Ariel*.

Otros intertextos por explorar: la figura pedagógica de Alain y la Estética de la recepción

Una de las grandes aportaciones del filósofo francés Emile Chartier, *Alain* (1868-1951) a la educación en general es que concibe ésta como un movimiento, más que un logro, o un “estado asegurado o adquirido”. Determinada por los ciclos vitales, por las edades, es considerada por *Alain* como “un acto permanente” (*ALAIN*, 1978: 78). No solo posesión o adquisición, sino conquista en todo momento. Diferencia de este modo el concepto de *educación* de la mera *instrucción* en su sentido lato, “insuficiente para el juicio”. Su idea del aprendizaje es ante todo dinámica:

La necesidad de ser niño, y de pasar a las sucesivas edades sin salir de uno mismo, define bastante la educación...Y es que el orden de las edades es irreversible. Puede decirse que esta ley regula todos y cada uno de nuestros movimientos mentales (*ALAIN*, 1978: 80. La traducción es nuestra).

Sus *Conceptos sobre educación* circularon por el Continente americano con éxito entre aquellos pedagogos deseosos de actualizar los sistemas de enseñanza y conocedores de las nuevas tendencias didácticas en la Europa de postguerra (RODRIGUEZ, 2004: 89-98).

Volviendo a *Invitación a la lectura*, destaquemos que las ideas que expresa este retablo intelectual compuesto de Pedro y Camila Henríquez Ureña y Alfonso Reyes sobre literatura y lectura, ellos con una sistematización teórica y ella desde la praxis, prefigura, como anunciábamos, algunas de las tesis de la Estética de la Recepción.

Esta corriente crítica, difundida en Europa por Hans Robert Jauss (JAUSS, 1978) ya en los años 70, considera la historia de la literatura como un proceso de

producción y recepción estéticas que se materializa en la actualización de los textos llevada a cabo por el lector, el crítico y el escritor:

Para renovar la historia literaria, es necesario eliminar los prejuicios del objetivismo histórico y fundar la tradicional estética de la producción y de la representación sobre una estética del efecto producido y de la recepción. La historicidad de la literatura no consiste en una aportación coherente establecida a posteriori entre unos “hechos literarios”, sino que se asienta sobre la experiencia que los lectores hacen de las obras en primer término. Esta relación dialéctica es también para la historia literaria el dato primero. Y es que el historiador de la literatura ha de hacerse antes que nada lector, antes de poder entender y situar una obra, es decir, fundar su propio juicio sobre la conciencia de la situación en la cadena histórica de los sucesivos lectores (JAUSS, 1978: 51. La traducción es nuestra).

En Camila, el escritor también se nos presenta como el primer lector de la obra. Observemos retrospectivamente las afinidades entre sendos proyectos:

La experiencia que el poeta transmite al lector... es, no una realización, sino una interpretación, que a su vez provocará en el lector una reacción análoga. Experiencias semejantes provocarán, en poetas diferentes, reacciones diversas, y no menos diversas serán las de los lectores (UREÑA, 1985: 88).

Segundo ejemplo de puntos comunes: la “percepción” de Jauss se identifica con la “apreciación literaria”. Nuestra pensadora considera la experiencia directa del lector como base del conocimiento: “Ni tampoco es posible definir esas calidades, cuyo conocimiento hay que adquirir por la experiencia directa” (UREÑA, 1985: 186).

Le concede Jauss a la literatura una función específica de *creación social*. Para él viene a concurrir, junto con otras artes y potencias sociales, a “emancipar al hombre”. Poco dista de aquel proyecto identitario propio del americanismo deslindado anteriormente. Afirma Camila en este sentido:

Cada lector debe tener en cuenta su propia personalidad, que lo hará apto para apreciar ciertos aspectos y formas literarias mejor que otros. De acuerdo con ella, podrá escoger libros que le ayuden en su desarrollo espiritual y establecer con estos libros un nexo vital, una relación a través de la cual se sienta crecer espiritualmente y sienta placer en ese proceso (UREÑA, 1985: 190).

También se aproximan estas observaciones a las tesis desgranadas por Roland Barthes en *Le plaisir du texte* (1973). El juego conceptual y verbal entre “texto de placer” y “placer del texto” (1973: 74), o entre “placeres de lectura” y “lectores de placer” (1973: 84) son múltiples en la obra de Barthes y atribuyen a la práctica textual una dimensión erótica (1973: 86), ausente en las sobrias conferencias de Camila. Lo que sí comparten es la dimensión crítica:

Texto significa Tejido ; pero mientras hasta hoy se ha venido tomando ese tejido por un producto, un velo confeccionado tras del cual se alza, más o menos oculto, el sentido (la verdad), hacemos hincapié ahora, en esa tela, en la idea generadora de que el texto se hace, se trabaja mediante un perpetuo entrelazado ; y el sujeto, perdido en el tejido — en esa textura— se deshace en él, al modo de una araña que se fuera autodisolviendo en las constructivas secreciones de su tela. (BARTHES, 1973: 85. La traducción es nuestra).

Existe, sí, una relación directa entre la Estética de la Recepción, que prefigura y anticipa Camila en *Invitación a la lectura* —mediante la herencia del formalismo ruso, y tal vez de los ensayos de Walter Benjamin, temas aún pendientes de estudio— y las historias de la lectura que se vienen publicando desde hace algunos años (FERNANDES, RODRIGUEZ, 2005: 297-311). Citaremos dos de ellas: la de Alberto Manguel, escritor, ensayista y gran lector de Jorge Luis Borges, para quien “la historia de la literatura también es la historia de algunas lecturas” (MANGUEL, 1998: 35). En su obra *Une histoire de la lecture* (1998) presenta Manguel esta actividad como un proceso acumulativo, sedimentario, de este mismo modo aparece en la primera y segunda parte del ensayo de Camila. Y en el año 2000 el monumental trabajo de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, (CHARTIER, HEBRARD, 2000) los autores analizan un siglo de interpretaciones de esta actividad.

En síntesis, dadas las limitaciones de nuestro artículo, el ensayo de Camila Henríquez Ureña presenta semejanzas con las ideas aducidas en estas historias en los aspectos siguientes: brinda una guía de lectura; destaca algunas dificultades generadas por el acto lector (como Reyes, aunque no de modo elitista), dificultades que a su vez pueden ser consideradas como restricciones de los discursos emitidos, de las obras, no de los lectores; pone en práctica un “acercamiento didáctico” a la lectura, pero realizado a partir de discursos y representaciones procedentes de la teoría literaria americana, de la crítica, del análisis de las obras de ficción citadas, sin obviar la experiencia de otros pedagogos.

Se da, para terminar esta breve topografía del acto formador de leer, una constante novedosa y por ende digna de mención en la obra de la ensayista dominicana: en ella nunca salen malparados los lectores. En tal sentido, su gran lección es que la Lectura aúna experiencia estética y pedagógica como los hilos

inseparables de una trama, no de instrucción, sino de construcción personal, tal y como la concibiera *Alain*:

Vemos que, si bien la instrucción en los modales no basta para saber vivir, la instrucción en sentido más lato tampoco es suficiente para el juicio (*ALAIN*, 1978: 79).

Calas en una labor por revelar

Al margen de los valiosos aportes a la didáctica literaria, traslucen ante todo los trabajos de Camila para el lector de hoy un talante intelectual: el deseo de transmitir un pensamiento no fijado y dogmático, sino activo y mudable, volviendo a la esencia de una *literariedad* asumida como actitud mental:

Porque la forma literaria, como el lenguaje humano en general, es *oral* en su esencia. La letra es contingencia. El predominio del concepto letra se debe a que el lenguaje escrito ha influido en la difusión de la literatura y su fijación. (*UREÑA*, 1985 : 24)

Esta actitud, que ha venido interpretándose como “modestia proverbial”, (*NOGUERAS*, 1985: 43) parece cobrar otro alcance a la luz de las propias observaciones de la autora.

A través del modo ensayístico, el *yo* se hace vector de una comunicación; este *yo* autorizado no salta las bardas de su contexto, pero un *yo* interno, transmisor mediante la enunciación, integra su saber a los procesos generales de los que participa, diluyéndose hasta borrarse su parte de auto-representación, una vez superada su circunstancia histórica. Y es en este acto y en esta actitud donde deja otro tipo de poso.

Un sujeto, más que ensayista *ensayador*, revela las mutaciones sociales e intelectuales que vivieron y describieron los polígrafos entre finales del siglo XIX y una buena parte del siglo XX.

Sus apuntes o *notas* sobre el acto de leer como núcleo rector en la formación general del individuo llevan, en definitiva, a consignar una lógica que articula pensamiento y acción donde predomina el *ethos*. Se incorpora de este modo a una reflexión que contribuye a redefinir las relaciones humanas en el marco de una “moralidad social” de naturaleza mudable, y sobre todo perfectible, y puede ser observada a la luz del discurso dialogal y efímero de sus trabajos como un auténtico *devenir*.

Bibliografía

AA. VV. Clifford Odets. IN: *Britannica. Micropaedia*. Chicago: Enciclopedia Britannica inc., 1995, p. 874.

BAROJA, Carmen. *Recuerdos de una mujer de la generación del 98*. Edición de Amparo Hurtado. Barcelona: Tusquets, 1998.

CASTILLO, Marcia. *Catálogo de los documentos manuscritos de Camila Henríquez Ureña*. XXII Feria Nacional del Libro Camila Henríquez Ureña, Santo Domingo: Publicaciones ONAP, 1994.

CHARTIER, Emile (Alain). De l'éducation. IN: *Etudes*, París: Gallimard, 1968, pp. 78-80.

_____. *Conceptos sobre educación*, Buenos Aires: ed. Capelusz, 1949.

CHARTIER, Anne M. y HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture*. 2da edición. Paris: Ed. Fayard, 2000.

DURÁN, Diony. Notas al diario inédito de Camila Henríquez Ureña. La Habana: *Letras Cubanas*, N° 7, enero-marzo de 1988.

FERNANDES, Carla y RODRÍGUEZ, Fátima. El ensayo, género y praxis: el ensayo en las escritoras latinoamericanas (Americanismo, tradición cultural y lectura). IN: *La problemática de la identidad en la producción discursiva de América Latina*. Morelia, México-Perpignan: CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 2005, pp. 297-311.

_____. La reflexión sobre la lectura en la obra de Camila Henríquez Ureña, *Dialogos de Sevilha*. Porto Alegre: Prensas de la Universidad de Porto Alegre, 2008, pp. 194-209.

FERNÁNDEZ, Teodosio. *Los géneros ensayísticos hispanoamericanos*. Madrid: Taurus Alfaguara, 1990.

HENRIQUEZ UREÑA, Camila. *Francisco de Rioja: su verdadera significación en la lírica española*. La Habana: Universidad de La Habana, 1917.

_____. *Ideas pedagógicas de Eugenio María de Hostos*. Santo Domingo: Talleres gráficos de La Nación, 1932, 2ª ed. La Habana: ed. Casa de las Américas, col. Nuestra América, 1976.

_____. *Diarios de viaje*. Santo Domingo: ILLAC-Comisión Organizadora Permanente de la Feria Nacional del Libro, 1994.

_____. *Dante Alighieri*. La Habana: ed. Pueblo y Educación/Instituto Cubano del Libro, 1975.

_____. *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*. Santo Domingo: ed. Taller, 1985.

HENRIQUEZ UREÑA, Pedro, Max y Camila. *Epistolario*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1994, 1a ed.

HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. *La enseñanza literaria en la escuela*. Washington: La Unión Panamericana, 1933.

_____. *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. Trad. Joaquín Díaz Canedo, México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

_____. *Obra crítica de Pedro Henríquez Ureña*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

HOSTOS, Eugenio M. *Obras*. Prólogo de Camila Henríquez Ureña. La Habana: Ed. Casa de las Américas, 1976.

JAIMES, Héctor. La cuestión ideológica del americanismo en el ensayo hispanoamericano, *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVI, 192, julio-septiembre. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 2000, pp. 557-569.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. París: Gallimard, 1978.

MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Arles: Actes Sud, 1998.

NOGUERAS, L. Rogelio. Presentación. IN: *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*. Santo Domingo: Ed. Taller, 1985, pp. 7-20.

PORTUONDO, José A. Pedro Henríquez Ureña, el orientador, *Revista Iberoamericana*, Universidad de Pittsburg, Vol. LXVIII, N° 200, Julio-Septiembre de 2000, pp. 603-606.

REYES, Alfonso. Cursos y conferencias, *Revista del colegio libre de estudios superiores*. Buenos Aires: Colegio libre de Estudios Superiores, Vol. XXI, N° 181-182, abril, mayo, junio, 1947.

_____. *La experiencia literaria*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1952.

RICARDO, Yolanda. *Magisterio y creación. Los Henríquez Ureña*. Santo Domingo: Publicaciones de la Academia de Ciencias de la República Dominicana, 2003.

RODRIGUEZ, Fátima. Herminio et Néstor. IN: *Infantina*. París: ed. L'Harmattan, 2004, pp. 89-98.

RON, Carlos Ron y PERRONE, Fernanda. Documenting inter-American cooperation: discovering the legacy of the IADF, *The Rutgers Scholar: An Electronic Bulletin of Undergraduate Research*, New Jersey, State University of New Jersey, 2000.

SALADO, Minerva. Camila Henríquez Ureña. Semilla entre nosotros, *Revolución y cultura*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, N° 85, septiembre de 1979, pp. 2-5.

VICIOSO, Chiqui. Suplemento Ventana, *Listín Diario*. Santo Domingo: 21 de abril de 2002. Accesible en <<http://www.cielonaranja.com/henriquezcamila-chiqui.htm>>

YAÑEZ, Mirta. *Camila y Camila*. La Habana: Eds. La Memoria, Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau, 2003.

Manuscritos e inéditos de Camila Henríquez Ureña consultados

El viaje a Italia/ Diario de viaje, (París Burdeos, 13 de marzo-5 de abril de 1922), 2 vol., Hen-C, N° 732.

[Palabras pronunciadas] ante las reclusas de la cárcel de Guanabacoa, La Habana, 20 de febrero de 1936, 17h, ms. Borrador.

Fátima Rodríguez e Carla Fernandes

Educar a la lectura. Educar en la lectura: unas calas en la obra docente de Camila Henríquez...

Título de catedrática de instituto de segunda enseñanza de Matanzas, en 1939, Hen-C no. 544;

Discurso en la Primera Reunión Interamericana del Caribe, La Habana, 12 de octubre de 1939. Hen-C., no. 81.

Documento de nominación en el Instituto de la Víbora en 1940, Hen-C no. 541.

Contrato del Fondo de Cultura Económica el 10 de marzo de 1946, Hen-C no. 546.

Colaboração recebida em 27/02/2010 e aprovada em 17/06/2010.