

Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura

Guillermo Bustamante Zamudio

1. La cuestión

No pocas veces –y por diversas razones– los maestros nos preguntamos acerca de la finalidad de nuestra labor. Sin embargo, el hecho de que la pregunta aplique tanto para las asignaturas (independientemente de la naturaleza tan diversa de ellas), como para el resto de espacios escolares, hace del asunto ya no algo relativo a un tema, a una disciplina o a un método específicos, sino a algo que compromete el sentido mismo de la formación dispensada por la escuela. El conflicto, al menos en parte, parece radicar en el hecho de vernos obligados a poner en contacto campos de orden distinto: de un lado, el de producción simbólica (matemáticas o literatura, por ejemplo) y, de otro lado, un campo como el escolar, identificado más bien alrededor de algo no menos complejo: la educación... ambos campos sensibles, de manera diversa, a las vicisitudes de cada época.

Aquí nos ocuparemos sólo del caso de la enseñanza de la literatura y, en ese marco, sólo de algunos de sus aspectos. Asumir la finalidad de trabajar con esta asignatura (desde la escuela básica hasta las licenciaturas respectivas) ha pasado por preguntarse si ella está para que los estudiantes: a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una “cultura general...”

Pues bien, a esta lista –que en nada aspira a ser exhaustiva o rigurosa– se le ha dado todo tipo de respuestas, con ciertos énfasis en determinadas épocas (no por ello impedidos de repetirse), y de forma combinada, es decir, que las respuestas prácticas pueden articular –con diferentes pesos– varios de los tópicos aludidos.

Por su parte, los adeptos a estas perspectivas suelen pugnar entre sí, como si ellas fueran del todo excluyentes; y, entonces, se acusan mutuamente de estar omitiendo algo fundamental... pero tal vez cada uno de estos tópicos señala –no forzosamente de manera pertinente– a nuestro tema, a saber: a alguna propiedad relacionada con la literatura, o con la formación, o con el hecho de poner

ambas cuestiones en contacto. Por eso, no falta quien, pasando por encima de tal complejidad, intenta poner todas las que puede, para no fallarle a ninguna, pero con el riesgo de fallarle a todas, pues el hecho de no ser excluyentes, no nos autoriza a simplemente sumarlas.

Con todo, en pos de cualquiera de esas opciones (solas o combinadas), en primer lugar, hacemos trabajar al estudiante... y la *tarea* es la actividad por excelencia de la escuela (por eso preguntamos: “¿ya hiciste las tareas?”, lo que presupone que *tiene* que haber); en segundo lugar, los estudiantes se ocupan de algo considerado digno de ser trabajado en la escuela (el arte, en este caso)³⁸; y, en tercer lugar, ejercitan la lectura y la escritura, cuyo dominio es necesario para desempeñarse en todas las asignaturas... Pero, a) un ejercicio indiferente al tema tocado; b) unos efectos básicos que no parecen estar a la altura de los contenidos tratados; y c) unos mínimos producidos como resto de unas altas aspiraciones no logradas... ¿son nuestros máximos aportes a la formación en el área?

2. Tópicos

Las posturas enumeradas acerca de la enseñanza de la literatura señalan, respectivamente, hacia los siguientes tópicos: a) la producción simbólica propia del campo: en nuestro caso, la creación artística literaria; b) la inserción histórica de tal producto, es decir las modalidades que la literatura ha tomado en el tiempo; c) el estudio científico: en nuestro caso, la literatura tomada como objeto propio de una ciencia, o sea, otra modalidad de la producción simbólica; d) la aplicación de una teoría: los análisis de obras específicas, hechos por una teoría literaria; e) el efecto propio del producto: en nuestro caso, el llamado *efecto artístico* (o *estético*) que produciría la literatura en cuanto arte; f) el uso escolar, pero no concomitante, del producto: en nuestro caso, la literatura como medio para instruir en temas no propiamente literarios, pero considerados allí como necesarios; y g) una forma de apropiación social del producto: en nuestro caso, la literatura como parte de la información, circulante en la sociedad, considerada de dominio necesario como mínimo cultural.

A continuación, se comentarán uno a uno estos tópicos, tanto desde las especificidades en juego, como desde la perspectiva de su puesta en contacto; ambas cosas a propósito del ámbito actual donde reposa la escuela.

38. ¿Con qué criterios se establece tal “dignidad”? Es algo muy importante, pero ajeno a este escrito. Aquí lo vamos a dar por realizado, en tanto ya tenemos a la literatura en el pensum... Ahora bien, eso no implica que siempre deba estar ahí o que haya que sacarla.

a) Producción simbólica

1. Al asumir que la asignatura enseña a hacer literatura, nos asiste la razón en el sentido, por ejemplo, de intentar la creación literaria para apuntar a la libertad, asunto considerado como parte esencial de la formación. Es lo que plantea Rodari [1973] al final del Prefacio de su libro *Gramática de la fantasía*:

El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

No obstante, un propósito “libertario” –llamémoslo– como éste, ¿tiene restricciones de objeto para ponerse en práctica?; es decir: ¿sólo ocurre con ciertos objetos?, ¿a partir de productos como la literatura y no de productos como el álgebra? No lo creemos: lograr que nadie sea esclavo –como dice la cita– sería, en principio, susceptible de llevarse a cabo en todos los espacios escolares; no sería la literatura un territorio especial para ello. Cuando tan loable propósito se traza sólo en relación con ciertos espacios contemplados por la educación, debemos inferir, entonces, una posición frente a los otros espacios como si fueran carentes de creación y de libertad. Esta postura, justificada como objeción a asignaturas conducidas de manera coercitiva, no aplica a la especificidad de las asignaturas, la cual da lugar a muchas prácticas. A nombre de combatir errores metodológicos, se pueden estar eliminando de paso otros asuntos importantes. En este sentido, quienes reclaman la libertad, se la coartan a su vez a lo que juzgan erróneamente como distante de ese propósito, el cual, al ser concebido de esa manera, deja muchas dudas sobre la manera como es concebido. ¿De qué libertad hablamos? Hoy esa palabra en la escuela se esgrime en detrimento de la exigencia y de la disciplina. Pero también podría ser todo lo contrario: un efecto posible de la relación con el saber (no se daría en ausencia del saber y la disciplina).

Volvamos al punto: ¿se puede enseñar a hacer literatura? En la discusión correspondiente circulan ciertas ideas: ‘creación’, ‘inspiración’, ‘vocación’, ‘inclinación’, etc.; ahora bien, por equivocadas o poco precisas que nos parezcan, tal vez apuntan a algo importante: nos parece distinto, de un lado, lograr que alguien aprenda a sumar (cualquiera podría: se trata de usar la lógica) y, de otro, que aprenda a hacer literatura (no todos se muestran proclives o capaces... incluso, muchos llegan a ser escritores sin instrucción formal al respecto). Esto nos permite tornar la pregunta hacia el maestro: ¿él es un creador literario?; y, en caso negativo, quien no es escritor, ¿puede enseñar a crear literatura?; ¿qué efectos produce intentarlo bajo esa condición?; ¿se sostiene la especificidad de la literatura en ese tipo de tarea?; ¿se logran los propósitos de educar a partir de la creación literaria?, ¿cómo?

Pero, si necesitamos que el maestro sea un creador literario, a) no puede ser formado como tal y b) nada sacamos con que sea un escritor:

a) No puede ser formado como creador literario: es «peregrina la idea de atribuir un título universitario a partir de una materia tan fluida y, por definición, tan antiacadémica, como es la escritura novelesca» [Saramago, 1993: 190]. De tal manera, si el profesor no es escritor, no es por un defecto en su formación profesional, o por un descuido personal; pero cuando la idea de que los estudiantes aprendan a crear literatura en la escuela se impone, esto se vuelve, a su vez, un desafío para las licenciaturas correspondientes, a donde, en consecuencia, se ha trasladado no pocas veces este debate³⁹.

b) Ser escritor no faculta para ser docente en creación literaria. Muchos artistas testimonian ser los primeros sorprendidos por el acto creativo⁴⁰. El creador no tiene por qué saber dónde radica la clave de su arte. Según Freud [1907], o bien el escritor mismo no da noticia alguna acerca de dónde toma sus materiales y cómo logra conmovernos, o bien su noticia no es satisfactoria; y, como si fuera poco, saber acerca del arte literario, en nada ayuda a alguien a convertirse en escritor. Y esto no es un defecto, pues «una práctica no tiene necesidad de ser esclarecida para operar» [Lacan, 1973:89].

Otra cosa es la técnica, la cual sí tiene mucho de enseñable, de formalizable; pero la técnica llega solamente a la puerta del fenómeno creador, no la traspone. Sabemos de muchos artistas no educados deliberadamente en técnica alguna e, incluso, de quienes han obrado *por oposición* a las técnicas existentes.

2. También se puede pensar que enseñar a hacer literatura en el aula es conatural a cierto nivel de desarrollo del aprendiz; por eso se hacen afirmaciones como: “Los niños pequeños son más creativos”. Con lo cual, enseñar a hacer literatura estaría relacionado con las etapas de desarrollo, según la psicología (fuente privilegiada, de un tiempo para acá, para tomar decisiones en la escuela), y no con algo propio del área, o de los propósitos formativos en general.

39. Ejemplo: ¿se puede hacer valer una obra creativa como trabajo de grado en una licenciatura en las áreas respectivas? Algunas universidades, en cierto momento, permitieron este tipo de producto... pero se vieron en la necesidad de eliminarlo, ante el conflicto relativo a los criterios de validación.

40. Responde García Lorca [1933: 1685-6], en una entrevista: «Lo último, para mí, es la literatura. Además, nunca me propongo hacerla. Sólo que en ciertos períodos siento una atracción irresistible que me lleva a escribir. Entonces escribo, unos meses, febrilmente, para en seguida volver a la vida. Escribir, sí, cuando estoy inclinado a ello, me produce un placer. En cambio, publicar, no».

Ahora bien, ¿es ajustado unir etapas de desarrollo y creatividad? Es algo en discusión, pero, en todo caso, los más pequeños –concebidos desde esta perspectiva como más creativos– justamente están en una edad en la que desconocen casi por completo el campo literario (cuyo acceso –en alguna medida– parece depender justamente de la acción escolar). Y, si creatividad y campo literario van unidos, en ausencia de éste los productos logrados en la escuela corren el riesgo de ser estereotipos inscritos, además, en el circuito profesor/estudiante, posiblemente muy rico, pero que no completaría las condiciones de posibilidad de la creación literaria; y, en consecuencia, pese al esfuerzo, podemos quedarnos, al final, sin creación y sin campo literario.

Así, otros efectos positivos son innegables, pero no son específicos de la asignatura. Los logros de los otrora llamados “centros literarios” y de los concursos literarios (un poco más actuales): a) son exiguos: no se compadecen con los esfuerzos y pueden ser conquistados en otros dominios; b) con seguridad no dejan de estar marcados por la modalidad que asume el hecho de competir en el momento específico; por ejemplo, la deslealtad, expresada actualmente en prácticas como el plagio a la hora de concursar; y c) pueden tener que ver con la urgencia de cautivar la cada vez más esquiva atención de los estudiantes... pero, la invitación a crear literatura, ¿requiere de la atención o la produce?

Escoger la creación literaria como derrotero vital es algo muy complejo. Si bien hacer “escribir literatura” en la escuela tiene sus razones y puede producir efectos en ese sentido, tal elección no es resultado exclusivo de propósitos y prácticas deliberadas, que buscan afectar la decisión: ella no es enteramente consciente ni racional. En consecuencia, si han tenido que ver en que alguien se haya orientado hacia la literatura, no es suficiente para alegar a su favor, pues sería simplificar una decisión como esa: el profesor de literatura, ¿se pueden arrojar las múltiples determinaciones que entran en juego en esa decisión? Y valga la aclaración: igual de compleja es la decisión de hacerse abogado, científico, filósofo, etc.

b) Inserción histórica del producto

Al enseñar la asignatura en mención como historia de los acontecimientos literarios (períodos característicos dónde inscribir obras y autores), también nos asiste cierta razón, pues en la escuela vemos una orientación histórica, aunque desigual; sin embargo, incluso en asignaturas aparentemente alejadas de la historia –física, química, biología, etc.– es posible referirse a la dimensión temporal de los conceptos manejados. Esas disciplinas –frente a otras como geometría o álgebra– apenas tienen un par de siglos, aunque algunos de los asuntos a los que se refieren se han intentado explicar desde hace milenios, con criterios muy distintos, no obstante presentes todavía en los prejuicios de los estudiantes. Esto muestra la importancia de insistir en la dimensión histórica.

Así, la existencia de la asignatura de historia sugiere no sólo un saber específico, considerado como digno de profesarse⁴¹, sino también una *perspectiva* necesaria para toda la educación: nada escapa a la posibilidad de ser abordado históricamente. De ahí que, para Mockus et al. [1994], una perspectiva histórica en todos los ámbitos escolares, es un antídoto contra la enseñanza dogmática.

Entonces, trabajar de esa manera la literatura en el aula armoniza con la escuela y auxilia a la asignatura correspondiente (historia), cuyos temas son casi inabarcables. Efectivamente, la literatura no sólo forma parte del devenir histórico, no sólo aborda en su seno una perspectiva frente a este devenir⁴²; también podemos explicarla –hasta cierto punto– a partir de él: términos como “barroco”, “romanticismo”... figuran también en el análisis de manifestaciones culturales diferentes a la literatura.

Ahora bien, quien elige este legítimo proceder, de paso diluye –sin proponérselo– la asignatura respectiva, pues prescinde de la especificidad de la literatura, o sea, de lo que la hace ser distinta a otra manifestación social y que justifica, de algún modo, su presencia autónoma en la educación. La literatura no se agota en la época (por eso, los más audaces incluso tratan de mostrar la deuda de los procesos sociales para con el arte), de manera que explicarla desde la perspectiva histórica sería, al menos, parcial. Entonces, quien procede a tomar la literatura como parte del objeto propio de la historia, pasa a responsabilizarse –aunque no lo sepa– de la especificidad de la historia. No obstante, en la asignatura de literatura esto suele asumirse como “relato de acontecimientos”, mientras la historia va más allá, en tanto disciplina rigurosa, con categorías y procedimientos propios.

En conclusión, si la clase de literatura se orienta por una sólida perspectiva histórica, aunque perdamos la especificidad de la literatura, al menos ganamos la historia para el proceso formativo (sin embargo: ¿se diseñó la clase de literatura para prolongar la clase de historia?). Ahora bien, si la orientación histórica no es teóricamente fuerte, perdemos por partida doble: perdemos la literatura y la historia... Por eso muchas veces se percibe que se trataría de una clase donde es necesario aprenderse fechas, títulos de obras, nombres de autores, movimientos literarios y sus características (asunto ligado a ciertas modalidades de evaluación donde se pregunta justamente ese tipo de datos... pero no estamos considerando al maestro como alguien que obedece las órdenes de otro –aunque algunos respondan a esa descripción– sino como un intelectual que toma decisiones).

41. Cfr. nota #1.

42. Según Barthes [1978] la literatura es *mathética* (además de *mimética* y *semiótica*).

Lamentablemente es esperable una débil educación histórica, pues la formación del profesor de literatura no tiene por qué ser fuerte desde el punto de vista de la ciencia de la historia, ya que no es su objeto propio. Con todo, esto no nos impide, formarnos sólidamente en historia... pero, ¿estudiar literatura para no actuar como maestros en relación con ella, sino de cara a otra disciplina en la que no nos hemos formado y, en consecuencia, en la que nos vemos obligados a hacerlo *a posteriori*, luego de haber invertido una vida en otro tipo de estudios?

c) Estudio científico

Al enseñar categorías relativas a la literatura (tomadas de disciplinas como narratología, retórica, semiótica, estética, poética, estilística...), también nos asiste cierta razón, pues gran parte de la labor docente es introducir disciplinas teóricas, en tanto dignas representantes del saber consolidado en Occidente⁴³: no en vano, también tenemos geometría, historia, física, gramática, química, álgebra, etc., pues se busca conectar a los estudiantes con la cultura formal, accesible a través de la alfabetización y la lógica (instrumentos cuyo suministro pretende hacer la escuela). Y así como de estas disciplinas se espera enseñar sus categorías, sus reglas del juego, sus procedimientos... así mismo, quien toma esta perspectiva de trabajo hace lo propio, ajustado a su campo de saber. Quien opta por esta modalidad de trabajo asume la literatura en tanto objeto teórico de una disciplina (entre varias, como hemos señalado, pues se trata de un campo muy amplio). En ese sentido, no hace nada distinto de quien enseña biología: intenta introducir una ciencia en el contexto escolar, en función del nivel educativo de los aprendices y en atención a los requerimientos institucionales.

En consecuencia, es una decisión legítima, solidaria de una dinámica escolar centrada en el saber (lo cual, por otra parte, no implica el descuido de otras dimensiones no propiamente cognitivas, sino que ubica el eje de la escuela, el cual tiene efectos en otros ámbitos). No obstante haber mucha diferencia entre ‘gramática’ y ‘matemática’, o entre ‘educación física’ y ‘física’, este texto no discute la validez o no de considerarlas disciplinas escolares; al llegar a la institución, los juicios respectivos ya se han dado y, en consecuencia, todos los espacios gozan de legitimidad y –al menos en el papel– de igualdad⁴⁴.

Consecuentemente, dada por hecho la científicidad de una disciplina, en la escuela se estudia en sí misma, más allá de sus aplicaciones; se aprenden al-

43. Cfr. nota #1.

44. Con todo, esos espacios ganan otras ponderaciones. Es el caso de las “costuras” (apelativo estudiantil): asignaturas supuestamente de menor valor, pero no en función de sus características intrínsecas, sino como resultado de las prácticas dadas en cada una de ellas.

gunas aplicaciones, claro, con propósitos “pedagógicos” o “didácticos” –como decimos– tales como enganchar la atención, ejemplificar un concepto, asignar un ejercicio, etc. Pero el cuerpo teórico de una ciencia trasciende con creces las necesidades y los contextos; no en balde, las ciencias son consideradas saberes universales, es decir, a prueba de contexto y de sujeto, aunque esta propiedad de un lado, no las exime de sus deudas históricas (con lo cual, tal “propiedad” revela su vocación de *pretensión*); y, de otro lado, no les impide ocuparse de explicar lo específico (capacidad aplicada, justamente, al pasar de la ley al caso). La química, por ejemplo, es irreductible al ejercicio de hacer jabón, aun cuando sea indiscutible que dicho ejercicio tiene pertinencia en el campo escolar. De modo semejante, la teoría literaria es irreductible al llamado “análisis literario” hecho en el aula, no obstante las bondades pedagógicas de tales ejercicios.

Así las cosas, si la enseñanza toma la literatura como objeto teórico apunta más a la especificidad literaria... y, sin embargo, a tal perspectiva se le critica su asepsia: se la tilda de “academicista” y se la acusa de excluir aspectos lúdicos, de educación moral, etc. ¿Qué hay de cierto en tales acusaciones? El cargo de “academicista” es muy curioso, pues el lugar por excelencia de la academia es la escuela... tal vez esta acusación tenga lugar –y eco– en una época como la actual, en la que no está de moda pensar [Cruz, 2006] y, en consecuencia, toda la labor escolar cae bajo el imperativo de reducir la exigencia, disminuir el tiempo, promover automáticamente, etc. Por eso, hoy vemos la tendencia de todas las asignaturas, a perder peso teórico. Ahora bien: todo espacio dejado al retroceder, viene a ser ocupado por algo (como en el baile): si abandonamos la teoría en clase, en su lugar vamos a tener indefectiblemente otras cosas... quizá el peso actual de alguna o algunas de las otras opciones para la asignatura de literatura dependa, justamente, de esta caída del saber en la época y, por lo tanto, en la enseñanza.

Es la razón por la cual ya no se espera de la universidad una formación en al menos una disciplina, pues hasta allá ha llegado el dilema de cuál es la cosa misma del área: la creación, la historia, la disciplina, etc.; a lo cual contribuyen discursos de moda con palabras como ‘multidisciplinar’, ‘interdisciplinar’... esto no pocas veces termina en campos de problemas a ser abordados desde perspectivas con algo para decir, sin necesariamente completar al menos una instrucción disciplinar sólida. De tal manera, podemos tener profesores de literatura sin formación en relación con los conceptos y los procedimientos de una o varias disciplinas científicas cuyo objeto es la literatura (sea por no haber sido dispensada y/o por no haberles interesado). Para ello, se supone la oferta de otras posibilidades como más próxima al encuentro entre literatura y enseñanza. Y, a la hora del trabajo docente con la literatura, posiblemente se tomen decisiones con base en

esta carencia, que se cree suplida al asumir otros propósitos como la creatividad o como la consideración de la literatura en tanto documento histórico... pero la escuela pretende saber también acerca de aquellas dimensiones que no se llevan a cabo mediante la transmisión de un saber; así las cosas, tarde o temprano, la educación nos cobrará la carencia de saber.

d) Aplicación de una teoría

Al asumir que la asignatura de literatura aplica conceptos propios de una teoría, también nos asiste razón en alguna medida. Ahora, sin proponérselo explícitamente, esta manera de entender el asunto puede colaborar con la actual perspectiva según la cual no se deben transmitir simplemente saberes, sino –también, o principalmente o exclusivamente– una “habilidad”, una “competencia”, con esos saberes. Las instancias oficiales de la evaluación en Colombia popularizaron una definición de la noción ‘competencia’ en esa dirección: «saber hacer en contexto» e, incluso, «saber hacer con el saber». La pregunta de “¿para qué sirve ese conocimiento?”, se ha ido volviendo cada vez más moneda de uso corriente (incluso, en los formatos para presentar tesis de grado en la universidad o para presentar artículos a las revistas universitarias, aparece ya explícitamente la exigencia de manifestar cómo se aplica lo expuesto). Para muchos, si un saber no es “aplicable”, no vale la pena profesarlo (cuando es el maestro quien decide) o aprenderlo (cuando es el alumno quien decide). Incluso que no valdría para ningún espacio social.

A esa idea –bastante utilitarista– le asisten sus razones pero, paradójicamente, a veces la dimensión de la aplicabilidad resulta invisible o incomprensible para quien, precisamente, todavía no se ha ocupado de aprender la disciplina correspondiente. Sería muy extraño que, sin conocerlo, uno pueda juzgar la pertinencia de un saber en función de una idea de aplicabilidad todavía no determinada por ese saber. Si el mundo de las llamadas aplicaciones puede ser ampliado, incluso transformado, por un saber, ¿no será *a posteriori* que podría considerarse la aplicación? Entonces, es al menos una ligereza epistemológica querer ofrecer aplicabilidad por encima de los saberes; recordemos: *nada hay más práctico que una buena teoría*. Esta frase, atribuible a James Clerk Maxwell⁴⁵, difumina la supuesta dicotomía teoría/práctica, ubicada a la base de muchas decisiones que, en el campo educativo, terminan por eliminar o, al menos, degradar el conocimiento.

45. <http://unavistacircular.wordpress.com/2013/01/27/nada-mas-practico-que-una-buena-teoria-lorentz-y-el-cierre-del-zuiderzee/>

Con todo, no se trata de una continuidad sin problemas: no hay relación directa –podemos afirmarlo– entre una ciencia y sus “aplicaciones” [Hjelmslev, 1943]. Hay que trazar puentes conceptuales para entender la discontinuidad entre modelación y contingencia instrumental y de variables. En ciertos casos, esto da lugar a que de las aplicaciones se ocupen *otras* disciplinas: física y química, por ejemplo, son distintas a la tecnología y a la ingeniería que las usan.

Idénticas inquietudes surgen frente a la pretensión de aplicar las ciencias que se ocupan de la literatura, mediante el análisis de obras específicas (los cuales, además, tendrían que “tener sentido” para los usuarios y sus contextos):

- De un lado, asumir que el objetivo de la asignatura de literatura es habilitar al estudiante para hacer ciertos análisis de las obras se convierte, con alguna frecuencia, en la aplicación invariable de un mismo método (por eso se consiguen en el mercado los “análisis” ya hechos de las obras más solicitadas en el ámbito escolar... incluso tales ejercicios aparecen como anexos a las obras mismas, cuando las ediciones van destinadas a los estudiantes). Tal “matoneo” con los textos tiene poca capacidad explicativa y formativa.
- Y, de otro lado, si tal análisis atañe al lugar dado por un modelo teórico a los objetos específicos, relacionándolos con su objeto abstracto–formal de conocimiento, pues lo más interesante, desde esa perspectiva, es la conceptualización. De tal manera, el asunto no sería propiamente el análisis de obras, aunque pase por ahí; y, por otra parte, cada obra requeriría un análisis singular (muchas obras han necesitado una mutación de la teoría para poder ser comprendidas).

Les asiste cierta razón: a) A quienes piden una aplicación... pero ésta –cuando se trata de una ciencia– busca la mayor concomitancia posible con la teoría y, en consecuencia, es necesario conocer tal teoría (si se trataba de evitarla, vuelve a aparecer, esta vez en el lugar de los fundamentos). b) A quienes critican los análisis consistentes en la aplicación invariable del mismo modelo... pero muchas veces la alternativa a eso es eliminar los modelos (a favor de cualquier otra cosa), en lugar de complejizarlos, de hacerlos hablar de la especificidad de las obras, y no que solamente se perpetúen, a expensa de las obras. c) A aquellos para los cuales la aplicación de modelos malogra la satisfacción de la obra literaria... tienen razón, pero en la medida en que, con ello, confiesan no obtener satisfacción del análisis mismo, cuando ello es posible (de lo contrario, no se explicaría por qué los teóricos inventan modelos); ahora bien, ¿cómo se logra que el estudiante aprenda una teoría para obtener satisfacción al ponerla

en marcha?, ¿puede lograrlo un maestro que no conozca la teoría, o que no obtenga satisfacción de la actividad intelectual?

A veces, para liberar al estudiante de semejante ascesis, le suministramos maneras de hacer lecturas más acordes con lo que sabe, con sus expectativas... pero, para ello, ¿acaso no usamos modelos igualmente repetitivos? (no porque no haya quejas dejan de serlo), ¿acaso no sacrificamos el horizonte escolar de una formación cuyo eje es el saber, al requerir poca fortaleza conceptual y mucha tenacidad ideológica?

e) Efecto propio del producto

Al enseñar literatura con el fin de ofrecer una sana diversión, también nos asiste cierta razón, pues la literatura tiene una dimensión de goce. Esto aunado a una clasificación moral de las satisfacciones, según la cual algunas de las de los estudiantes son condenables, mientras la propia de la literatura sería buena *per se* (entonces, se trataría de cambiar lo malo por lo bueno). Desde antaño nos preguntamos para qué el escritor produce obras y para qué el lector se toma el trabajo de leerlas. A diferencia de otros productos sociales, la literatura parece estar por fuera de cualquier régimen utilitario, es un tanto “inútil”. Aquí se impone una claridad: evidentemente, muchos escritores viven de su labor, pero no la realizan por eso: quien escribe para ganar dinero no es forzosamente un escritor reconocido en el campo literario; y un escritor reconocido en el campo no forzosamente escribe para ganar dinero... y si lo hace por eso, no es por eso que se lo reconoce. El reconocimiento a veces es tardío (incluso puede llegar después de la muerte). Entonces, aunque indudablemente alrededor de la literatura se configuren esferas laborales (incluso se paga para leer), eso no la define.

Es milenaria la discusión acerca de qué obtiene el escritor: obtiene algo del orden de la satisfacción, sabemos... pero no de cualquier satisfacción. Él no puede dejar de escribir, en tanto es su modo de tramitar la falta de sentido de la existencia humana, encarnada en él de un modo singular. No querría hacer otra cosa. La satisfacción en juego no es sencillamente “placer”, pues lector y escritor muchas veces sufren al leer una obra, experimentan el dolor de la especificidad humana, algo que sólo un escritor sabe hacer de manera atractiva (eso está todo el tiempo a nuestro alrededor, pero no de la *forma* como él lo hace). Y, del lado del lector, se trata de algo distinto: el uno arma y el otro desarma.

Pues bien, a veces, al maestro le place la literatura. A veces es su razón para estudiar una carrera referida a ella. Y, entonces, cuando la enseña, quiere ver replicada en los estudiantes esa satisfacción tan particular que ella le proporciona. Plausible propósito, por supuesto; pero indefectiblemente encontrará que la satisfacción es intransferible. En consecuencia, esta situación deja, al menos, dos caminos: 1) quejarnos, pues los estudiantes no reciben nuestro desinteresado tesoro, que sólo podría beneficiarlos; ellos no entienden por qué nos gusta la literatura; 2) entender que, para degustar esos productos, se necesitan ciertas condiciones de posibilidad, y por consiguiente, trabajamos en pos de crearlas (y, así, el objetivo inicial –algo necesario– ahora pasa a ser contingente).

La segunda opción es la más saludable para profesores y estudiantes. Para ello, es necesario saber de qué se trata la cosa (de nuevo: si queríamos evadir el saber, acá vuelve a aparecer)... si no, caemos en la posición conducente a la queja; una queja condenada a nunca terminar, si insistimos en que gusten de la literatura; o condenada a condescender con la desatención y la falta de ganas del estudiante –con poca fortuna para la literatura y para la educación– mediante el abandono del canon literario: entonces empieza a aparecer, ¡en clase de literatura!, la llamada “literatura de autoayuda” (Coelho, Chopra, Cuauhtémoc, etc.); ahora bien, ésta sí proviene de un interés claro, ésta sí es útil, sí es comprensible; y muy posiblemente obedezca al gusto de los estudiantes... pero *no* es literatura y no concierne a la formación buscada por la escuela. En ese mismo espacio sería necesario inscribir algunos de los intentos de hacer literatura por franjas de edad, apuntando a los estudiantes, de acuerdo con cierta manera de concebir su “desarrollo” y sus posibilidades, es decir, algo que poco compete a la literatura, cuando le damos el estatuto de arte, de tramitador de la condición humana: «Toda obra de arte es un delito a bajo precio» [Adorno, 1951:110].

Leer “autoayuda” es un ejercicio de lectura y hacer tareas al respecto es escribir, y ambas cosas son típicamente escolares, como hemos dicho; así mismo, cualquier texto –incluidos éstos– puede ser sometido a una lectura rigurosa. Por otro lado, los estudiantes son inteligentes y en algún momento le darán un lugar a los temas trabajados en el aula (no necesariamente el lugar dado por el profesor, ni forzosamente un buen lugar)... Pero, esos argumentos salvan a cualquier práctica docente que, sin embargo, le elimine la especificidad a la literatura.

Finalmente, si esgrimimos la satisfacción contra el aburrimiento de la labor escolar, hay que decir que ésta no tiene por qué aburrir ni esclavizar. Pero, en lugar de preguntar por ese “aburrimiento” traemos a cambio lo “satisfactorio”, lo “no aburrido”... pero, ¿qué es eso?, ¿hasta qué punto son compatibles la búsqueda de la satisfacción de los estudiantes y el rigor inherente a las asignaturas?,

las ganas de hacer algo, ¿son incompatibles con la necesidad de trabajar duro en los asuntos escolares?, ¿es el aburrimiento una condición sin historia?, ¿es idéntica la relación con el trabajo a lo largo de nuestra experiencia con él? Si estas preguntas tuvieran una respuesta fácil, no existiría la labor del maestro; él trabaja en medio de esta incertidumbre, de esta dificultad... En cualquier caso, no coinciden el imperativo de satisfacción de la época (dirigido al actual sujeto del consumo), y la dimensión de ‘goce’ –en el sentido de Barthes [1973]– asociada a la obra literaria (tocante a la condición humana y exigente de esfuerzo). Como decía Nietzsche [1872: 116]: *el arte no sabe provocar efectos dispersivos o estimulantes*, de manera que nos queda por entender qué se pone a circular en clase, cuando se buscan tales efectos.

f) Uso no específico del producto

También nos servimos de la literatura para instruir en tópicos de orden histórico, gramatical, moral, lexical, ideológico, morfológico, ortográfico, social, político, etc. En tal caso, también nos asiste cierta razón, pues el docente suele buscar la manera de «hacer fácil lo difícil» (definición clásica de ‘pedagogía’), de “motivar” al estudiante, de hacer “atractivo” el conocimiento. Entonces, si algo garantiza alguna de esas condiciones, resulta bienvenido. La literatura permitiría enseñar cualquier cosa de forma lúdica, dada su supuesta faceta de “diversión” que, si no aparece, se la agregamos: después de leer el texto, hacer un dibujo, una representación teatral, etc.

Ahora bien, estos usos pueden presentarse en la asignatura de literatura, en otras o en el sentido global de la formación:

1. En el área: usos gramaticales (buscar en las obras las frases subordinadas adjetivas, describir las relaciones entre las partes de la oración, etc.), semánticos (comprensión de lectura, uso de palabras del nuevo vocabulario para hacer frases, etc.), morfológicos (encontrar en las obras las conjugaciones verbales, los tipos de palabras, etc.), ortográficos (buscar en las obras palabras esdrújulas, usarlas después en escritos propios, etc.)... Se trata muchas veces de salirle al paso a dos cuestiones, la pedagogía de la lengua y la pedagogía de la literatura, evadiendo la especificidad de cada una, pues si bien la literatura está hecha de palabras y éstas son objeto de una asignatura, no para allí el ejercicio literario, de un lado, y, del otro, en principio, textos de cualquier naturaleza servirían para hacer idénticos ejercicios de quienes buscan producir el dominio de la lengua.

Un ejemplo: luego de definir la palabra ‘caballeriza’, el *Diccionario enciclopédico hispanoamericano* cita un fragmento de Cervantes: «[...] los mozos de a pie

llevaron los caballos a la caballeriza». Esta costumbre, con peso de tradición, le daba elegancia a la definición: una simple caballeriza no se compara con una caballeriza mencionada por Cervantes. De tal manera, cuando la clase de literatura tiene como objeto el enriquecimiento del vocabulario y, para ello, usa la literatura, por un lado acierta con una función de la escuela (se trata de un lugar privilegiado para enriquecer el vocabulario) pero, por otro, le usurpa la especificidad a la literatura, pues si bien ésta se sirve del vocabulario, no es su asunto mismo; no en vano, los diccionarios prácticamente han eliminado la costumbre anotada. Para enriquecer el vocabulario, textos complejos de cualquier tipo rendirían iguales frutos que un poema, un cuento o una novela; sin embargo, si la obra en consideración despierta cierto atractivo para el estudiante, será una carnada especial. Entonces, ganamos en capacidad lingüística, pero –de nuevo– malogramos la enseñanza de la literatura.

2. En otras áreas: tomar las obras literarias como testimonios históricos, sociológicos, antropológicos e, incluso, geográficos. Esto sólo resulta legítimo desde la asignatura correspondiente, si no rebaja su estatura; pero una pregunta que venga de la literatura y conmueva a las ciencias sociales, ¿puede darse en niveles de escolaridad donde apenas si se tiene información de los conceptos de la disciplina respectiva? Debemos inferir, entonces, que tales usos de la literatura le restan espacio, esfuerzo y rigor a las ciencias sociales, lo cual va en detrimento de la formación escolar (algo del “efecto escolar general” se producirá, pero la especificidad de las asignaturas no está principalmente para eso). No sólo perdemos literatura, sino también ciencia social.

3. En general. No pocas veces se trabaja con la literatura para inducir una postura de orden moral o ético; hoy diríamos, de manera un poco más general, posturas de orden ideológico o político. Esta pretensión tampoco está desenfocada en términos de la tradición escolar. Las fábulas, por ejemplo, siempre culminaban con una moraleja. En idéntico sentido, hoy encontramos ejercicios donde se pregunta a los estudiantes cuál es la “enseñanza” dejada por un cuento, o cuál era el propósito del autor. Ahora bien, desde el punto de vista del análisis del discurso, podemos entender la moraleja como un *paratexto* considerado, en cierta época, en ciertas culturas, como necesario –tal como se estima hoy la dedicatoria o el título– y, en consecuencia, se le agregó. Tal vez lo pruebe el siguiente hecho: hoy las fábulas no tienen ese componente, o lo introducen en tono paródico. Ya en Perrault cierta mofa le daba otra consistencia a la moraleja. Históricamente, pues, se ha considerado la formación con un propósito moral; quizá en muchos casos se lo imagine como el principal. De ahí los componentes de la fábula cuando estaba provista de moraleja: un producto literario, más un propósito moralizante; también por eso se le puede sacar el segundo, tal como

hacen Italo Svevo [2008], Guillermo Cabrera Infante [1976] o Ambrose Bierce [1899]. Pero, ¿incide tal paratexto en la composición misma del texto? Puede ser, pero se trata de textos paralelos.

Los mismos escritores declaran no tener propósitos con su escritura. Nabokov [1955: 381], por ejemplo: «los profesores de literatura tienden a plantear problemas tales como: “¿cuál es el propósito del autor?” o, peor aún: “¿qué trata de decir este tipo?” Ahora bien, ocurre que pertenezco a esa clase de autores que al empezar a escribir un libro no tienen otro propósito que librarse de él».

Con todo, la educación moral no radica en explicitar el propósito. Tales textos se inscribían en prácticas donde apenas eran “ilustraciones” o “refuerzos”; y tales prácticas tenían todo el peso de un propósito formativo que en ningún caso era esperable del mero contacto con el *contenido* de los enunciados. Pero, de un tiempo para acá intentamos reducir la enseñanza a la literalidad de los enunciados. Y entonces se cree incompleta la empresa escolar si no se explicitan los propósitos. Es la razón por la cual se cree justificado disminuir la intensidad del esfuerzo en el aula, incluso de la formación del maestro: con el fin de “ganar” espacio para la instrucción moral. Hoy la escuela está llena de esto: discursos sobre inclusión, democratización, participación, motivación, empoderamiento, etc.; y, pese a todo, no se ven los resultados anunciados... curiosamente producidos antes, cuando las prácticas no se reducían a explicitarlos con anticipación. Estas prácticas han hecho de la literatura el instrumento para impartir toda clase de adoctrinamiento: desde la educación moral en general, hasta las posiciones ideológicas más diversas, en toda la gama del espectro político.

g) Apropiación social del producto

Finalmente, si enseñamos literatura con el fin de dar “cultura general”, también nos asiste cierta razón, pues la labor docente está emparentada con esa función. En efecto: la educación termina dando un barniz cultural. Pero una cosa es tomar ese como el objetivo de la educación, y otra es que eso se produzca como “valor agregado” de su función formativa. Para Kant [1803], es posible, de un lado, tener personas informadas, pero a las que ya no se puede formar; y, de otro lado, personas sin instrucción a las que es posible informar, gracias a estar formadas.

La literatura como información para programa de concurso (o para evaluaciones masivas, es lo mismo) es completamente compatible con una enseñanza que, al no entender la especificidad en juego, toma lo que está a la mano, hace una lectura literal y superficial de las obras. Si queremos formar a alguien, es necesario retirar ese barniz, al decir de Nietzsche [1872: 49], pues en tanto tal es obtenible por otras vías: no se necesita la escuela para ganar en el programa «¿Quién

quiere ser millonario?»⁴⁶ Es algo que, al pertenecer a todos (cultura *general*), está más del lado de la barbarie que de la cultura [Nietzsche, 1872: 54]. Se trata de una apropiación social del producto literario, toda vez que éste no tiene tanta filiación con la sociedad donde aparece, como con la condición humana misma.

3. A manera de conclusión

La especificidad de la literatura no es simple ni fácil. Como a cualquier asunto que interese realmente entender, es necesario dedicarle tiempo y esfuerzo. Por su parte, la enseñanza tampoco es algo sencillo, pues debe enfrentar la especificidad de los objetos sobre los que ejerce su acción, así como la especificidad del contexto en el que los expone. El primer discurso busca distanciarse del contexto, mientras que el segundo tiene por asunto hacer aterrizar ciertos discursos en contextos singulares.

El estatuto de la enseñanza es poder dialogar con estas dos especificidades distintas y, hasta cierto punto, excluyentes. Pero, cuando el maestro se deja ganar por una, pierde contacto con la otra: si se deja ganar por el contexto, su acto –independientemente de cómo podamos calificarlo– ya no es de enseñanza, pues pierde especificidad desde la cual introducir ese otro objeto del saber que no es connatural al contexto (de lo contrario, la escuela sobraría). Y si se deja ganar por el saber, ya no puede dialogar con un contexto que tiene una naturaleza distinta a la del saber.

Ahora bien, la época marca ambos discursos de manera diferente. Es tal la fuerza de los mandatos de la época y tal nuestra debilidad por ellos, que los maestros le hemos retirado la especificidad a la literatura y a los estudios que la abordan, para dar lugar a ideas de una educación que dice:

- Introducir la igualdad en relación con el saber... pero el saber es ajeno a esa noción.
- Obedecer a las necesidades de los estudiantes... y entonces renuncia a crear otro tipo de necesidades para esas personas.
- Responder al contexto... y así renuncia a cambiar el contexto.
- Brindar esparcimiento, pues los estudiantes se quejan del trabajo... pero antes la consigna era esforzarse para encontrar la satisfacción propia del saber.

46. La película *Slumdog Millionaire* (2008) lo tematiza de manera muy interesante.

- Suplir las fallas de la sociedad... pero no tiene las condiciones para hacerlo posible.

Todo esto dificulta –si no es que impide– el proceso formativo. Por eso, la recontextualización de la literatura en las aulas hoy en día le escatima la especificidad a la literatura y a los estudios que la toman como objeto. Se produce, entonces, la pretensión de hacer literatura sin adentrarse en las complejidades de ese arte; se denigra de la teoría; se vale cualquier cosa a nombre de una “creatividad” indefinida e indefinible; se utiliza la literatura para sacarle jugo desde otros intereses; se condena el canon literario al olvido y, en su lugar aparece –muestra del extremo al que esto puede llegar– la mal llamada “literatura” de auto-superación.

A continuación un resumen de las ideas expuestas:

		Especificidad			Re-contextualización
		Literaria	Disciplinar	Pedagógica	
Tópicos	Creación	X			Sin conocer la especificidad del acto creativo, se pretende enseñarlo
	Historia		X		En detrimento de la literatura... pero muchas veces también de la historia
	Teoría		X		La dejación del conocimiento propia de la época aleja esta posibilidad
	Aplicación			X	Una aplicación <i>per se</i> que no establece los puentes epistemológicos necesarios
	Efecto estético	X			La idea de efecto “positivo”, condiciona el trabajo hacia un sesgo no-literario
	Recurso didáctico			X	Se escatima a la literatura su especificidad al explotarla desde otros lugares
	Cultura general			X	Se confunde la literatura con información y a la educación con informante

Ahora bien, nada de esto impide a algunos estudiantes tener un contacto complejo y enriquecedor con la literatura, no obstante haber partido de un propósito utilitario que va en menoscabo de la especificidad literaria...

Bibliografía

- Adorno T. W. [1951]. *Mínima moralía*. (2001). Madrid: Taurus.
- Barthes, R. [1973]. *El placer del texto*. (1974). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. [1978]. *Leçon*. París: Du seuil.
- Bierce, A. [1899]. *Fábulas fantásticas*. (2000). Buenos Aires: Errepar.
- Cabrera Infante, G. [1976]. *Exorcismos de esti(l)lo*. Barcelona: Seix Barral.
- Cruz Kronfly, F. [2006]. «El declive del pensamiento crítico y de la cultura letrada y su impacto en la práctica social: la educación como espacio de resistencia cultural». En: *Gestión crítica alternativa*. (2007). Cali: Univalle.
- Freud S. [1907]. «El creador literario y el fantaseo». En: *Obras completas*. (1990). Vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Lorca, F. [1933]. Entrevista. En: *Obras completas*. (1962). Madrid: Aguilar.
- Hjelmslev, L. [1943]. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. (1969) Madrid: Gredos.
- Kant, I. [1803]. *Pedagogía*. (2003). Madrid: Akal.
- Lacan, J. [1973]. *Televisión*. (1977). Barcelona: Anagrama.
- Mockus, A. et al. [1994]. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Nabokov, V. [1955]. *Lolita*. (2013). Bogotá: Anagrama.
- Nietzsche, F. [1872]. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. (2009). Barcelona: Tusquets.
- Rodari, G. [1973]. *Gramática de la fantasía*. (1992). Barcelona: Ferrán Pelissa.
- Saramago, J. [1993-1994]. *Cuadernos de Lanzarote I*. (2003). Madrid: Alfaguara.
- Svevo, I. *El descontento*. (2008). Valladolid: Cuatro.