

Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha

Pedro Baquero Másmela³

A manera de introducción

Las ideas que se exponen en este texto, más que pretensión teórica sobre otra pretensión: la de enseñar literatura, quieren ser, mejor, un inventario de perplejidades e incertidumbres de quien habiéndose ganado la vida durante mucho tiempo como profesor de español y literatura, pone ahora en entredicho su quehacer y quiebra las lógicas de las certezas tan necesarias para fungir como maestro. En efecto, se requiere para enseñar cierto grado de confianza (de *certeza abierta* diría el investigador de la enseñanza Shulman Lee) no sólo en el saber que se enseña, sino en el método que se emplea para asegurar así la coherencia o, cuando menos, la certidumbre en lo que se hace. En el caso de la enseñanza de la literatura se requiere, entonces, un régimen de verdad que legitime la relación entre un objeto: la literatura y una “necesidad”: la de enseñarla, correspondiente a la pedagogía. Si dicha relación se concibe como cierta y verdadera, “enseñar literatura” es posible, no sólo porque hay un objeto sino, además, unos métodos que dicen, determinan cómo hacerlo. ¿Pero si de repente nos asalta la incertidumbre? ¿Si dudamos tanto de la naturaleza del objeto como de la verdad de los métodos? ¿A qué horizonte de sentido acudimos para mantener viva esa *certeza abierta* que nos permite pensar que enseñamos literatura y –más aún– que en la contrapartida hay alguien que aprende lo que se enseña? ¿Cómo salvarse de los estropicios de la duda para seguir creyendo en el oficio?

Estos interrogantes sin respuestas son, pues, la materia de este ensayo cuyo acicate es la sospecha; cierta duda sobre el quehacer, que no por ser propia, subjetivamente mía, está exenta del debate y de la réplica de quienes más seguros que yo de sus certezas disciplinares y pedagógicas puedan contravenirlas. Me ocuparé, entonces, de hacer visibles los motivos (mis motivos) de sospecha, en torno a la enseñanza de la literatura desde tres puntos de aproximación: el primero referido a la enseñanza literaria y su correlato, la didáctica de la literatura o como se la llama ahora “educación literaria”; el segundo, en torno a la ense-

3. Docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: pbaqueroroma@gmail.com

ñanza de la literatura desde una lógica abierta al concepto de interdisciplina y, por último, una tesis sobre la escritura de invención como forma de acercamiento a la experiencia literaria. Queda de esta manera claro que mi preocupación es sustancialmente pedagógica y que más que discutir con la teoría literaria –necesaria e ineludible– me ocupo de las vicisitudes del oficio de maestro de literatura.

Didáctica de la literatura: ¿cuestión de método?

Toda didáctica, incluida la didáctica literaria, tiene su poder imperativo en el aspecto metodológico. El sueño de Comenio de “enseñar todo a todos” a partir de la observación de la naturaleza, se convirtió no sólo en el principio de su *Didáctica Magna* sino en el factor determinante para la posterior consolidación de la didáctica como teoría y práctica de la enseñanza y como el dispositivo dominante de la formación de maestros. Los desarrollos de la didáctica en cualquiera de las disciplinas vuelven una y otra vez sobre aspectos metodológicos que apenas se cuestionan para poner el énfasis en uno u otro de los principios que tempranamente recogió el monje de Moravia en su obra cumbre.

A pesar del valor del método sabemos también de las implicaciones y contra efectos que la sobredeterminación metodológica suele ocasionar entre profesores y estudiantes. La reducción al método (herencia o quizá desviación de la didáctica de Comenio) hizo de la formación una suerte de *opresión cultural* (Zuloaga, 1999) que sustrae al maestro de las preguntas por la historicidad, naturaleza y estructura de los saberes que “enseña” y cuyas comprensiones ingenuas resuelve a partir del método, del enfoque didáctico. Pues bien, en materia de literatura esta suerte de mimetización del contenido por la forma, esta limitación epistémica (que también es política y estética) ha hecho que, incluso entre los profesores universitarios que forman a otros profesores, la enseñanza de la literatura se conciba sustancialmente como un problema metodológico-didáctico que sumado a una conducta burocrática, ajena desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos, o debidamente canonizados tanto por la tradición pedagógica como por los denominados estudios literarios.

Así las cosas, las preguntas por la historicidad de los discursos especializados sobre literatura, las preguntas por su legitimidad y pertenencia en los contextos pedagógicos escolares; al igual que las preguntas por las posibilidades estético-expresivas de la literatura en el universo infantil, juvenil y de los propios profesores (problema central de toda didáctica del arte) y aún las preguntas por las

razones ideológicas, políticas o incluso mercantiles que instauran determinadas concepciones de moda, obras y autores; se ignoran o postergan en la formación de los maestros y se limitan –cuando las circunstancias lo permiten– al dominio exclusivo y excluyente de los círculos de especialistas que, al decir de Resweber, celebran su propia ceguera, su instinto teológico “en las capillas de la ciencia que son los coloquios, los laboratorios y ciertas cofradías patentadas” (2000: 20) como las ya visibles sociedades de didáctica de la lengua y la literatura.

El correlato de esta distribución de la ignorancia pedagógica entre especialistas y profesores –diría Ranciere (2003)– es que estos últimos, excluidos desde las propias prácticas de formación en la universidad, de la posibilidad de asir teórica y expresivamente la literatura y, quizá, intimidados por el maremágnum de la teoría, asuman como verdad inamovible la “verdad” del especialista, se conviertan en sacerdotes fervientes del teórico de moda, en una suerte de propagandistas de la teoría en boga o, lo que es peor, de su transfiguración didáctica, puesta en los labios del *explicador* de turno.

Así es como la teoría, dispositivo para pensar, se convierte en fundamentalismo metodológico y origina esa cadena de reproducción de equívocos y despropósitos de la enseñanza de la literatura que han conducido, por ejemplo, a que los profesores de bachillerato, víctimas de sus profesores universitarios, enseñen a sus víctimas escolares a hacer análisis literario desde la narratología o la textolingüística y los induzcan (y de esto no ha transcurrido aún una década) a rastrear en la obra literaria, haciendo uso del oscuro lenguaje del especialista, los planos de la historia y del discurso, los ejemplos de diégesis y homodiégesis, las isotopías y demás endriagos metalingüísticos con los que la teoría nombra la realidad vibrante fresca y original del relato novelesco, que no requiere para su recepción inicial entre los niños y jóvenes escolares, de ninguna condición distinta a una actitud entusiasta para enfrentar la lectura de una historia *ejemplar*, en el sentido que Culler (2000) otorga al término.

Y si a estos desafueros agregamos las parcelas literarias centradas en la periodización histórica o estilística, o en aquellas selecciones del *arbitrario cultural* Bordieu (2003) que, canonizando el canon, convirtieron en literatura universal sólo a la literatura europea y dejaron para las periferias las denominaciones gentilicias, ya podemos completar el mapa de imprecisiones, sesgos ideológicos, formas de colonialismo eurocentrista y demás usos y abusos de la literatura que con extrema facilidad se permean en el currículo escolar y en los imaginarios de profesores y estudiantes. Si rastreáramos con ojo crítico la enseñanza de la literatura en las aulas reales con estudiantes y profesores reales acopiaríamos muchos ejemplos ilustrativos de incomprensiones y distorsiones pedagógicas de

los discursos actuales de la textolingüística, el psicoanálisis, el deconstruccionismo o la estética de la recepción que, como armas de doble filo, circulan en las aulas de universidades y colegios, en manos de profesores desprevenidos que pasan inadvertida la función sustancialmente epistémica de la teoría e ignoran, como bien señala Culler (2000) que se trata de escuelas y movimientos teóricos para aprehender la literatura y no de literatura misma.

Al respecto el mismo Umberto Eco nos recuerda –siendo como es un defensor acérrimo del uso pedagógico de la teoría semiótica– que “una teoría del texto como la narratología usa los textos como ejemplo y no como objeto de análisis (...) ¿Para qué sirve la narratología? –se pregunta el autor–, ante todo para hacer narratología de la misma manera que la filosofía sirve esencialmente para filosofar” (Eco-sobre-el-estilo-semiótica-y.html2002, recuperado sep. 5 de 2014).

La enseñanza de la literatura en el universo escolar –y de él no escapan las aulas universitarias– se reduce, por este camino, a la aplicación de “formas de leer” la obra literaria y a la constatación empírica de que el modelo elegido funciona. La teoría más que dispositivo de comprensión, interpretación y orientación al goce estético se convierte en instrumento de aplicación para el análisis, reduciendo la experiencia literaria a mero dominio cognitivo y la obra que se “lee” a una suerte de cadáver cuya disección permite “comprender” su fisiología.

Esta especie de fundamentalismo metodológico no sólo mata la sensibilidad del lector, máxime si es un joven poco familiarizado con la particular forma del lenguaje que constituye la literatura sino que, contra el propósito pedagógico de acercarlo al universo literario, lo ahuyenta, lo destierra para siempre. No en vano se dice que el profesor de literatura es el peor enemigo de la literatura. Y no por otra razón se sospecha de la pretensión científica de la didáctica de la literatura y de su correlato discursivo: la educación literaria con el que se intenta legitimar otro discurso igualmente sospechoso: el de las competencias, que para el caso que nos ocupa, son, por supuesto, también competencias literarias.

Un profesor que no comprende la naturaleza de la teoría que agencia y que no la comprende porque en su proceso formativo este tipo de dominio nunca fue determinante (y eso ya no es una sospecha sino una constatación empírica) se vuelca –antes que a la reflexión sistemática y crítica sobre los saberes–, hacia su apropiación instrumental como materia para ser enseñada (la re contextualización de que nos habla Bernstein). Y en esa coyuntura difícilmente puede separar los instrumentos de investigación, de la propia teoría construida; y eso conduce –de la misma manera que la irrupción de la gramática generativa en las aulas escolares cambió las nociones de sujeto y predicado por las de grupo, frase

o sintagma nominal y verbal—, a oscurecer el lenguaje y a que los estudiantes piensen que se trata de una nueva realidad y no de una nueva forma de metalenguaje, más preciso quizá; pero en esencia, orientado a nombrar la misma cosa.

Podría argumentarse que, en efecto, volver a nombrar la realidad —y ese es el papel de los metalenguajes—, cambia la naturaleza de la cosa; pero sabemos también, desde la línea teórica de Bernstein que ese fenómeno de producción significativa no sólo revela la oposición entre códigos restringidos y elaborados, sino los principios de clasificación y enmarcación que regulan las diferentes posibilidades de acceso al conocimiento. Utilizar, por lo tanto, los dispositivos de la narratología o de cualquier otra herramienta de acercamiento a la obra literaria haciendo pura ostentación del aparato metalingüístico es confundir la herramienta con la teoría que la produce. El mismo Eco nos advierte en el texto citado “que esa manera de proceder asusta al lector, que, en cambio, quería saber algo sobre ese texto y no sobre el metalenguaje que instituye los protocolos de lectura”.

Situaciones como ésta, que perviven en las prácticas de enseñanza de la literatura y de las demás disciplinas escolares, mantienen su vigencia no sólo por lo que podríamos denominar, en esta época de eufemismos, efectos colaterales de la teoría, sino, sobre todo, por el peso de la herencia pedagógico-didáctica centrada en la obsesión por la explicación, por las lógicas de distribución y reproducción de los saberes, sin interpelar nunca la propia naturaleza, fines y condiciones de emergencia de los conocimientos que agencia para ser enseñados.

Cuando se olvida, como suele ocurrir en nuestra tradición didáctica, que la función de la teoría es poner en duda las certezas y, en una palabra, ayudar a pensar, ocurren los exabruptos ya señalados. Yo mismo me recuerdo explicando a mis estudiantes la teoría de los actantes de Greimás y pidiéndoles como consigna establecer las relaciones sintagmáticas entre sujeto-objeto, destinador-destinatario, según el mismo modelo y con la misma “noche bocarriba” con la que había hecho idéntico ejercicio unos años antes en la universidad. Esa “basura” según el lenguaje del profesor Keating en la *Sociedad de los poetas muertos* es la que debemos aprender a decantar para no producir los estropicios que solemos causar los profesores de literatura entre nuestros estudiantes. Pero esa es una condición que no se logra hasta que los maestros nos liberamos de la obsesión metodológico-didáctica, incluso de la que produce la teoría.

Ese intento de domesticación de la literatura por la teoría y su instrumentación metodológica es, quizá, lo que se olvida a la hora de “enseñar literatura”. El esfuerzo racional por asir un objeto que es sustancialmente una abstracción, como señala Castagnino (1974), y cuya dificultad conceptual no termina de re-

solventar la crítica contemporánea, conduce, con demasiada frecuencia, a reducir la literatura a la teoría que se ocupa de ella y, por vía del didactismo, a privilegiar el método como la herramienta para aprehenderla y también para enseñarla. Pero el método que es, sustancialmente, el método positivo, tiene una lógica de sentido soportada, en esencia, en el esfuerzo racional que procede mediante la instrumentación. De allí que en la teoría literaria *el método*, que exige la observación del objeto, su descripción meticulosa, sus características y manifestaciones en el nivel de lo tangible, como por ejemplo las lógicas del funcionamiento discursivo del texto literario, sus recursos estilísticos y retóricos, asuntos de los que hoy se ocupan la nueva retórica o la lingüística del texto, etc., no puede resolver y difícilmente capturar el mundo subjetivo de la emoción, el de la experiencia de vida que reporta a cada lector la obra literaria. A este respecto Rosenblatt afirma:

Las obra literaria no es, de manera primordial, un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida ni un informe sobre ella. No es una homilía que expresa preceptos morales, filosóficos o religiosos. En cuanto obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida. (Rosenblatt, 2002: 298)

Ese es, entonces, el punto de quiebre entre el método (los métodos) de análisis y la obra, entre la literatura y su enseñanza. En el intento racional de aprehender la esencia artística de la literatura con los dispositivos disciplinarios que constituye cada teoría, la íntima emoción que causa la obra, el pathos, se evade, se desvanece en los hilos de la lógica, mientras la ilusión de totalidad que guía el análisis, enceguecida por su propia lumbre metodológica, por su arsenal técnico, sueña la captura total del sentido de algo que, apenas puesto en la mesa de las disecciones, ya es materia muerta.

Esa incapacidad para escuchar la voz que habla en el texto literario, lo audible del relato o del poema en los términos que Ong (1989) señala como psicodinámicas de la oralidad, es en efecto, la que mata la experiencia de la literatura como emergencia vital, ligada, desde el origen, al mundo de la palabra viva. Y es esa fuerza de la palabra manifiesta en el poema como obra de arte lo que lleva al polémico Harold Bloom en *Los vasos rotos* (1986) a afirmar que la teoría de la poesía como la teoría de la crítica debe ser arte y que con arreglo a esos criterios poéticos debe ser memorable y proporcionar placer a través de la usurpación, de la elocuencia propia del lenguaje poético y que, de acuerdo con esos criterios, gran parte de la teoría literaria puede ser devuelta a los científicos empíricos, a los científicos sociales y a los filósofos dialécticos.

Ese *orden explicador* del discurso pedagógico –y pedagógica es la naturaleza de la teoría– es el que, de manera paradójica, distancia la obra de su recepción estética. Si la teoría y el maestro que la soporta están interpuestos entre el lector y la obra, si para acercarse a la obra se debe apropiarse primero el metalenguaje que la explica, si se sustrae la obra literaria de su propia naturaleza para “leerla” desde la literariedad que la comporta, se instaura el régimen explicador y allí –nos dice Ranciere– hay una trampa:

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (Ranciere, 2003: 8)

Esta función explicadora de la teoría en el trabajo pedagógico en las aulas escolares se hace visible en las grandes tradiciones de la enseñanza que distintos críticos y teóricos de la didáctica de la literatura (Colomer, 1996; Alvarado 1996, 1997; Bombini, 2001; Cesarani, 1996) recogen en tres o cuatro grandes tendencias cuya característica dominante es la condición ancilar de la literatura para fines educativos que van desde su uso modélico para la enseñanza de la oralidad y la escritura, el humanismo clásico que refuerza valores morales, el historicismo nacionalista y más recientemente la captura de lo literario por el imperio lingüístico.

Todas estas tradiciones teóricas nutren ese mito explicador de la pedagogía que se traduce, en circuitos didácticos (Colomer 1996) cuyos contenidos retóricos, históricos o de instrumentos de análisis de base lingüística se aplican a corpus de textos ya para venerar por anticipado al escritor, ya para formar en valores y sistemas ideológicos dominantes, ya para validar la efectividad de los dispositivos de análisis y cuya dinámica de desarrollo consiste en la explicación del profesor o del manual de análisis, la aplicación-memorización del alumno y la validación de lo aprendido a través de la prueba.

Tendríamos que preguntarnos qué hace distinto de esto el discurso particular de la *educación literaria* con el que se nombra ahora la enseñanza desde la actual pretensión científica de la Nueva Didáctica de la Literatura, cuya lógica por lo que puede deducirse de sus postulados, ni renuncia a la explicación, ni cambia el sesgo “mostrativo” del contenido literario al convertir el texto: “En una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha” (Larrosa, 1998: 32). Eso es, justamente, lo que se infiere de postulados como el que presenta el deber ser de la Didáctica en los “nuevos ámbitos” de la “educación literaria”:

La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector. (Colomer 1996 *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación*, recuperado el 3 sep. de 2014)

Concepciones como esta que parecieran cambiar la tradición explicadora del discurso pedagógico sobre literatura, no afectan la concepción funcional de la misma; se trata de un tipo de comunicación que reduce la experiencia a dominio cognitivo, a experticia para el análisis desde el cual se vuelve a la literariedad del lenguaje que la porta (retórica, métrica, estructuras y tipos textuales, manifestación estética del discurso social) es decir, la literatura cosa y no la literatura acontecimiento, experiencia, que, como afirma Larrosa, tanto puede ser viaje, locura, desenfreno, fármaco, (antídoto o veneno).

Estas expresiones “peligrosas” de la literatura exigen la presencia del orden explicador (Ranciere) de la pedagogía para depurarla y lograr que “una vez desactivada, convertida ya en valor cultural, en parte de esa gigantesca institución de domesticación de las obras que es la cultura, la literatura pueda ser ya defendida, administrada y promocionada sin peligro” (Larrosa, 1998: 58). Desde esta perspectiva pueda comprenderse la razón de la tutela pedagógica de la lectura literaria y la invención, afirma el mismo autor, de mecanismos para conjurar sus peligros.

Quizá pudiera entenderse, desde este “control pedagógico” de la literatura, la reducción histórica de su enseñanza a los dominios de lectura, pues si se observa

bien, toda la teoría literaria es sustancialmente teoría de la lectura literaria; y la lectura, la que se enseña en la escuela desde el orden explicador del discurso pedagógico, es erudición, historicismo, aprendizaje de algo exterior y nunca, (menos aún en estos momentos de competencias, de eficiencia y eficacia de los saberes legalizados de la escuela), posibilidad de desestabilización, ruptura, desidentificación, salida de sí, y del status quo de la cultura escolar. La recomendación pedagógica de la lectura literaria, dice Estanislao Zuleta, y en eso coincide con Ranciere, Larrosa y tantos otros escritores, conduce, las más de las veces, al desencanto:

La más notable obra de nuestra literatura –porque en toda nuestra literatura no hay nada comparable– en el bachillerato nos la prohíben, es decir, nos la recomiendan; es lo mismo que prohibir, porque recomendar a uno como un deber lo que es una carcajada contra la adaptación, es lo mismo que prohibírsele. Después de eso uno no se atreve ni a leerlo, le cuentan que el gerundio está muy bien usado, le hablan de sintaxis, de gramática, del arte de los que saben cómo se debería escribir pero que escriben muy mal: una cosa que a Cervantes no le interesaba, pues lo que hacía era escribir soberanamente, con las más ocultas fibras de su ser. (Zuleta, “Conferencia sobre la lectura” http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf, recuperado sep. 2 de 2014)

Aventurarse en este orden de razonamiento quizá nos lleve a comprender por qué la otra cara de la “educación literaria” de la enseñanza de la literatura: la de la escritura, raras veces aparece en el repertorio de contenidos de enseñanza. La reducción de la enseñanza literaria a la lectura de la obra y de la teoría que la explica se convierte en una especie de formación para el consumo que tanto sirve a la formación de lectores para el mercado editorial en esta época de la reproductibilidad técnica (Benjamin, 2003), como a perpetuar relaciones de poder entre distintos agentes culturales: productores y consumidores; entre autores reales y lectores reales, como diría Eco; entre profesores y estudiantes que enseñan y aprenden literatura sin el saber de experiencia que constituye escribirla y la consumen con la idea de que el escritor es, según sea el caso, una suerte de demiurgo, un iluminado, tocado por el dios de la palabra, o una luminaria del espectáculo que maneja los hilos invisibles de la invención literaria siempre esquiva, lejana, inaprensible al común de los mortales y a quien se suele rendir tributo en las ferias de libros, en los colegios y paraninfos de las universidades.

La literatura y el escritor que la produce, generan por este camino, procesos de subalternización de la palabra literaria que, puesta en el contexto escolar, ubica a unos en el campo de producción cultural y a otros en las redes de consumo. A unos en el lugar de los conocimientos declarativos pedagogizados que pueden

ser enseñados y aprendidos y a otros en el misterioso sendero de la demiurgia, de la genialidad creadora. Esta lógica castiga por igual a profesores y estudiantes que, por herencia pedagógica, viven la literatura, únicamente como lectura literaria, mientras se marginan de su uso como posibilidad expresiva.

Es cierto que escribir literariamente no nos convierte en escritores como no llegan a ser pintores muchísimos egresados de las facultades de arte; pero apropiarnos de las técnicas y procedimientos de la escritura literaria nos acerca al *goce del texto* desde la otra orilla. Lo que puede debatirse aquí es, entonces, si todo el esfuerzo de la “educación literaria” consiste en formar “lectores competentes” o sujetos que comparten el goce de la palabra, tanto porque leen como porque escriben.

Esa división tajante entre el escritor y el lector en el universo escolar revela también la línea vertical que ha trazado la escuela entre razón y emoción entre conocimiento científico y saber artístico y constituye la materia de que nos ocupamos en el siguiente apartado en el que buscamos articular enseñanza de la literatura e interdisciplina.

Interdisciplina y enseñanza de la literatura

Muchos son los autores que desde la teoría literaria y desde la didáctica de la “educación literaria” destacan el valor de las perspectivas interdisciplinarias como la forma ideal de acercarse a la literatura. No obstante el consenso, la “mirada interdisciplinaria” vuelve una y otra vez sobre la recepción lectora. Superados los enfoques basados en la biografía del autor, en el contexto social e histórico y en el análisis interno de la obra que propuso el estructuralismo, las apuestas de aproximación postestructuralistas se abrieron en múltiples posibilidades de interpretación que, además de develar el carácter ideológico y las formas de poder que reviste la producción artística y literaria, las formas hegemónicas del canon, o las perspectivas subalternas de recepción y producción de sentido a partir del cruce de subjetividades entre mundo del lector y universo representado en la obra, contribuyeron a recentrar el papel de la lectura en los estudios literarios.

Este sesgo surtió efectos particulares en la enseñanza de la literatura y en el discurso didáctico que la sustenta, pues “...desde cierto punto de vista puede incluso afirmarse que la didáctica de la literatura está dominada, en el centro de su campo de acción, por el problema de la lectura, bajo cualquier ángulo en que podamos encuadrarla: lingüístico, psicocultural, sociocultural, técnico-instrumental, etc.” (Reis, 1996: 113).

Así las cosas, las perspectivas “interdisciplinarias” de enseñanza de la literatura son perspectivas para la lectura, es decir apuestas para la interpretación, que si bien generan escritura, no son nunca escritura literaria, sino esfuerzo crítico racional que aspira a la aprehensión intelectual del objeto “literatura” y no a la formación para su eventual producción entre quienes enseñan y aprenden literatura, y cuyo mayor logro “pedagógico” sería la formación de críticos literarios y no de escritores-artistas. Pareciera, por esta vía, que la *escritura literaria* como posibilidad expresiva no alcanzara el interés de los enfoques interdisciplinarios o, mejor aún, que estos fuesen insuficientes para aprehender racionalmente el elusivo y complejo proceso de la creación literaria, con lo que el esfuerzo teórico, a pesar del cruce de disciplinas, vuelve a una mirada monodisciplinar: la de la interpretación del texto desde la lectura. Cabría señalar al respecto que la “interdisciplinariedad tiene el sello de la ambigüedad propia de la disciplina (...) en cuanto se trata de la ‘regla’ (disciplina) común a un conjunto de materias reagrupadas con el propósito de la enseñanza” (Resweber, 2000: 39).

La interdisciplinariedad de la enseñanza de la literatura se convierte así “en una simple técnica que busca mostrar la convergencia de discursos de apariencia diversa” (Resweber: 39). En efecto, no es la convergencia de discursos y técnicas para la enseñanza de la lectura literaria la que garantiza un abordaje interdisciplinar; sino la inclusión del conjunto de los fenómenos de recepción y producción de la misma desde la cual se posibilite no sólo la interpretación y consumo crítico de textos literarios sino la invención-creación de textos “otros” para su circulación en el universo escolar, desde las cuales se haga posible la emergencia de nuevos escritores como parte del proyecto pedagógico-didáctico de la escuela. La interdisciplina tendrá que ser, entonces, un puente tendido entre recepción-consumo y recepción-creación de la experiencia literaria.

Es cierto, no obstante, que en la tradición de la enseñanza literaria ha habido esfuerzos por incorporar al aula técnicas de escritura creativa que tendrían su origen pedagógico en el *texto libre* de Freinet, luego en las propuestas de Gianni Rodari, y más recientemente en los trabajos sobre la escritura de invención de Maite Alvarado, Frugonni y el equipo Grafein (1981); sin embargo, comparadas estas producciones con el enorme arsenal teórico que nutre la interpretación del texto literario y sus proyecciones didácticas, estas apuestas resultan apenas incipientes.

El efecto de esta marcada inclinación al trabajo pedagógico con la lectura literaria es una suerte de conspiración contra la escritura de invención entre profesores y estudiantes, quienes sólo asisten como invitados al espectáculo de la creación, mientras postergan, por determinación de la herencia pedagógico didáctica y

aún de la teoría literaria, una praxis interdisciplinaria de la literatura que tanto vincule lectura como interpretación y escritura como creación y reinención, razón y emoción o, en términos de Bloom, *malinterpretación creativa* de los autores, una escritura antitética que haría de profesores y estudiantes, más que receptores y consumidores, creadores y dueños también de la expresión artística a través de la palabra.

Lo que se debate en el fondo de esta tesis es una noción estratégica de la interdisciplinariedad de la enseñanza de la literatura tal y como la defiende para “el método interdisciplinario” el profesor francés Resweber. En este sentido lo más valioso de la interdisciplina no sería el cruce de las disciplinas para poner a flote el trabajo de los especialistas a partir de síntesis del conjunto de los conocimientos (la noción disciplinaria de la interdisciplina) sino la universalidad de las formas de conocer en la que caben, por supuesto, los saberes históricamente excluidos del discurso científico-académico, como por ejemplo, las tradiciones orales, la escritura de invención en el currículo escolar y también la relatividad del sentido, el quiebre de las “verdades monológicas”, el valor de la intuición, la transitoriedad del canon, la incorporación de nuevas emergencias tanto de autores como de textos; entre ellos, los que podría producir la escuela.

Es decir, una operación de simbiosis más generalista y polémica quizá; pero más fecunda y provocadora que el determinismo del especialista; una perspectiva que en materia de enseñanza de la literatura se tome en serio tanto las herramientas analíticas para la recepción de textos como las menos aprehensibles dinámicas de la creación, en las que valen tanto el chispazo y la intuición como el más refinado aparataje técnico y la amplitud de las enciclopedias (Eco) de los lectores y escritores escolares. Bien ilustrativas a este respecto son las experiencias que García Márquez recoge en “Cómo se cuenta un cuento” realizadas con sus estudiantes en la escuela de cine de San Antonio de los Baños en Cuba, en las que deja entrever el continuo ir y venir entre dominio técnico, volúmenes de información e intuición creadora para la formación de cineastas. Algo de lo que la escuela convencional huye o desprecia, no sólo porque el profesor de literatura se ha formado en la lógica del lector-consumidor-explicador y porque no se concibe escritor; sino porque la escuela misma ha trazado líneas verticales entre aprendizajes declarativos e imaginación creadora y ha construido un discurso y unas prácticas centradas en la reproducción de los saberes decantados y validados de la ciencia y de la técnica mientras ha ignorado o eludido el trabajo con la imaginación y con el arte. Es justamente ese dilema el que llevó al poeta Novalis a afirmar que si como tenemos una lógica, tuviéramos una fantástica habríamos descubierto, desde hace tiempo, el arte de inventar.

El exilio de la escritura literaria en todos los niveles del currículo escolar es también una manifestación de la resistencia de la academia a permitir que el mismo lenguaje se vuelva contra la visión logocéntrica del conocimiento científico en el que descansan las certezas de la escuela. La escritura literaria tiene un poder subversivo que atenta contra el régimen de verdad que instituyen los conocimientos declarativos. Por eso es más fácil formar en la recepción crítica que devuelve el poder de la palabra al control del logos que dejarla fluir en las tramas de la subjetividad en las puertas mismas de la experiencia literaria como acontecimiento, como salida de sí, como afirmación y también desencuentro y negación del mundo ordenado y naturalizado del discurso escolar.

Difícilmente puede enseñarse la escritura literaria en un espacio-tiempo que ha entendido la escritura sustancialmente para informar, para comprobar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuya lógica riñe con los registros artísticos del lenguaje que “dejan de convenir a los modos de comprensión que exige la eficacia del trabajo y del saber especializado” (Blanchot, 2005: 240)

Lo que llama particularmente la atención es que mientras gana terreno, aun con sus determinismos normativos, la perspectiva interdisciplinaria y se desdibujan las visiones totalizantes de la teoría, surja, en paralelo, la pretensión de hacer de la didáctica de la literatura una disciplina científica:

[...] es una ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos. (López, 1996: 525)

Esta pretensión cientista de la didáctica, que para desgracia de profesores y estudiantes está cada vez más cerca de la instrumentación técnica y cada vez más lejos de la sensibilidad artística, es la que aleja a los estudiantes y a los mismos maestros del “goce del texto” como diría Barthes.

Escritura de invención y experiencia literaria

Hacer de la escritura literaria parte sustancial de los contenidos de enseñanza es, como ya se indicó, una posibilidad pedagógica que tiene el doble propósito estético y político de ampliar el goce con la palabra y situar a profesores y estudiantes en el otro lado de la experiencia literaria: la de la producción de escritos de ficción.

La apuesta parte de la premisa plantada ya por Alvarado (1997) y Frugoni de “resignificar la escritura como una herramienta de conocimiento de la literatura, sin que esto signifique ahogar a los alumnos con saberes académicos” (Frugoni, 2006). La idea que soporta la apuesta pedagógico-didáctica de estos autores se sustenta en la tesis que anticipó Rodari cuarenta años antes de que:

[...] el arte de construir ficciones no depende de una capacidad indecible e imposible de tomar como objeto de reflexión, sino que responde a lógicas particulares. Existe una *lógica de la ficción* que puede ser parte de la enseñanza y aprendizaje escolar de la literatura. (Frugoni, 2006)

El valor de esta manera de entender el acercamiento a la literatura radica en la inversión del orden de su enseñanza que desplaza el “objeto literario” como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase, lo cual nos resulta una forma de empoderamiento de la escritura, distinta en su esencia, a los usos instrumentales o de simple consumo de la misma.

Además, esta perspectiva facilita el reconocimiento de distintas funciones de la escritura, pues no es sólo expresividad; sino función epistemológica (Ong, 1989) y tímica que permite que alumnos y profesores, puestos en el desafío de representarse retóricamente el ejercicio de escribir para “inventar” *mundos posibles* (Brunner 1989), descubran los mecanismos, las técnicas de la narrativa de ficción y apropien para sí “los secretos de la escritura” de invención, históricamente inadvertidos e ignorados cuando no venerados como actos demiúrgicos en el aula de clase.

Se trata de una propuesta profundamente reflexiva sobre la escritura y sobre la lectura pues, como afirma el nicaragüense Sergio Ramírez: “Voltear la tela al revés para examinar las costuras es solamente un vicio del lector que lee como escritor y quiere ver la calidad de las puntadas, o la trama al revés de la tela donde se esconden los secretos del procedimiento” (Ramírez, 2001: 91)

En este sentido hacer escritura de invención no es simple espontaneismo ni escritura ingenua. La *inventio*, nos recuerda Maite Alvarado era el momento en que el orador rastrea en su memoria, en lo que Umberto Eco llamaría hoy enciclopedia, para buscar los argumentos que más se ajustaban a su interés persuasivo. La invención es, entonces, un asunto de naturaleza retórica, una disposición del discurso para satisfacer la situación enunciativa. No es por lo tanto –insiste Maite Alvarado– una creación a partir de la nada sino un proceso cuidadoso de elección de recursos y procedimientos para la escritura que, en términos de literatura, supone el reconocimiento de ciertas técnicas, “secretos”

y prácticas del arte de contar historias, que son comunes a los escritores y, de manera particular, a los contadores de historias de todos los tiempos, herederos de Sherezade que perviven en las plazas públicas, en los zócalos y calles de nuestras ciudades. Ahí está el ejemplo novelado en la *Noche del pecado* del escritor marroquí Tahar Ben Jelloun.

La invención, así entendida, –agrega Frugoni– “posibilita el despliegue de los saberes sobre la lengua de los alumnos atendiendo a la esfera de uso requerida (restricciones retóricas) pero a su vez, a los usos particulares de toda ella”.

Lograr este cometido exige construir un contenido pedagógico sobre la escritura de ficción y proceder con el correspondiente tratamiento didáctico, esto es, hacer de la escritura literaria un objeto de conocimiento, enseñable; que puede ingresar en el currículo escolar como cuerpo teórico y saber práctico, cuya naturaleza ha estado virtualmente oculta a las tramas discursivas de la literatura en la escuela.

Los contenidos de esta propuesta de enseñanza estarían en los talleres de escritores que se organizan generalmente por fuera de las aulas escolares, en la lectura en clave desestructurante de textos literarios, (“en voltear la tela al revés”) como ya nos lo advirtió el escritor nicaragüense Sergio Ramírez para saber cómo están tejidos los hilos y en ese sentido, quizá tengan lugar las teorías de la enunciación, de la semiótica literaria y de la misma narratología desarmadas ya de su andamiaje metalingüístico y de su pretensión totalizante.

En este orden de ideas se articulan dos dimensiones estrechamente articuladas: una de naturaleza teórica, que se ocupa del acopio de teorías y saberes prácticos de la escritura literaria con los que busca consolidar un corpus teórico o de contenidos declarativos para formar profesores en la enseñanza de la *escritura de ficción* sobre la premisa de que son ellos mismos escritores de ficción, (que aunque no genios ni artistas profesionales) son conscientes de las posibilidades expresivas de las técnicas narrativas y de sus posibilidades lúdico expresivas; y una segunda de naturaleza práctica o empírica que a partir de situaciones y actores reales, experimenta en el aula con profesores y alumnos las posibilidades didácticas de la escritura literaria como parte de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la educación básica y media.

No se trata, como advierte Resweber para referirse a la formación de pintores o, en nuestro caso de escritores, grandes artistas, se trata de

[...] hacer emancipados, hombres capaces de decir yo también soy pintor, fórmula donde no cabe orgullo alguno sino todo lo contrario: el sentimiento

justo del poder de todo ser razonable. «No existe orgullo en decir bien alto: ¡Yo también soy pintor! El orgullo consiste en decir en voz baja de los otros: Y ustedes tampoco, ustedes no son pintores». Yo también soy pintor significa: yo también tengo un alma, tengo sentimientos para comunicar a mis semejantes. (Resweber, 2003: 52)

En síntesis a lo que se apuesta es a ganar la experiencia estética y pedagógica de *leer y escribir como escritores* para ganar la libertad, la confianza en sí mismos y la dignidad frente al ya insostenible intervencionismo del Estado, del mercado, de la publicidad y el consumo en la labor de los profesores y en la vida diaria de las escuelas, colegios y universidades.

Para terminar quiero presentar a ustedes el siguiente relato, escrito hace algunos años y que ofrezco como provocación y síntesis de lo hasta aquí expuesto.

El viajero y su sombra

Por **Pedro Baquero Másmela**

A Jean François Vincent, in memoriam

A veces, cuando me asalta la duda, se me ocurre que en realidad era un mago, pero de inmediato rechazo la idea; tal vez porque siempre asocié al mago con el prestidigitador, capaz de provocarle un parto de conejos infalibles a su sombrero de copa o remendar, sin huella, un pliego del periódico de ayer, previamente rasgado en veinte partes, y como él nunca hizo nada semejante, me apoyo en la ciencia-ficción y arguyo que se trataba de un náufrago del tiempo, a quien le fue dado, por alguna extraña circunstancia que alteró sus dimensiones de tiempo y espacio (y que ahora altera las mías), visitar todos los siglos y todos los rincones del planeta, desde las regiones etéreas de los rakshasas hasta la sordidez sin tregua de los ghettos. Sólo que no consigo conciliar su apariencia física con el engendro de mi imaginación. Entonces opto por explicármelo desde el hipnotismo, la metempsicosis, la brujería y las lujurias de la física teórica para aficionados, con lo cual consigo hundirme en un formidable pantano de indecisiones y la única conclusión que logro sacar a flote es la de asumir, sin escrúpulos racionales, que el hombre tenía la facultad de desplazarse por el tiempo, y no sé si ubicarlo más cerca del infierno de Dante o de los agujeros negros de Asimov. Puedo jurar que muchas veces lo acompañé en sus viajes, aunque apenas ahora descubro su secreto.

Nuestro primer encuentro fue contundente. Sin previo aviso me puso al mando de un bajel protohistórico en el que unos melencólicos hediondos a sangre y salitre, con los brazos arqueados como bielas, hundían al unísono sus largos remos en las aguas de un mar anónimo, infestado de monstruos y sirenas libidinosas, mientras el viejo Demódoco, al pie del mástil, cantaba mis glorias acompañándose de la forminga. Hablaba de mis guerras imposibles contra los dioses y contra mis nostalgias, y de un naufragio interminable que pronto me abatiría sin remedio. Por fortuna el aedo interrumpió su canto y juntos, el viajero y yo, pudimos regresar (quien sabe por cuál oscuro agujero del tiempo). Creí que había soñado; pero descubrí en sus manos la forminga y en las mías, un manto de lino pretérito y un casco de guerra. Me dijo, sin ninguna compasión, que ese era el instrumento de Demódoco, y que el casco y la túnica eran evidencias absolutas de la civilización Minoica. Un recuerdo de mi viaje por Eolia. “*Son un regalo para un aprendiz de mago*” añadió indiferente y me introdujo, para siempre, en sus laberintos que a otros les parecen estados intermedios entre la locura, la magia y el sueño.

Aprendí a seguir sus huellas por entre los intersticios del tiempo y creí descubrir el secreto de su poder en la hermosa decisión de sus palabras; pero la fascinación nunca me permitió explicaciones. Simplemente me limité a viajar, a viajar sobre los rescoldos del tiempo y del espacio, en una especie de ensoñación compulsiva sin solución de regreso.

Un día el hombre emprendió un viaje absurdo a través de un túnel equivocado, al que ahora me está vedado entrar; pero me heredó su secreto: esta infinita multitud de urnas del tiempo por medio de las cuales sigo sus huellas y continuo coleccionando pruebas inobjetables de mis viajes, para que nadie se atreva a dudar de mis afirmaciones. Aquí tengo la flecha con la que el traidor Hagen mató a Sigfrido, un rizo de oro de Iseo, el yelmo de Mambrino, el hacha de Raskolnikov, (por supuesto que aún guardo la forminga, el manto y el casco de guerra), la Piel de Zapa y el manto en el que una aristócrata, que nunca supo de amor, envolvió la cabeza heroica de Julián Sorel; guardo, además, las trenzas de María quien se dejó morir sólo para enseñarnos la imposibilidad de los amores vitalicios; las flautas de Yuruparí y estos testimonios de los aquelarres libertarios en los pantanos de Getsamaní en Cartagena de Indias. Son tantas pruebas que no terminaría de enumerarlas nunca, sobre todo ahora que estoy tan ocupado relejendo unos viejos pergaminos que me heredó el gitano Melquiades, a quien suelo visitar con mucha frecuencia porque tiene el poder de ayudarme a sobrellevar la soledad que me imponen mis viajes. Una

soledad que, con el olvido y la risa, también heredé del viajero a quien, cuando me asalta la duda, trato de comprender pero que, por falta de una explicación más precisa sobre sus extraños poderes, siempre concluyo que se trata de mi maestro de literatura.

1996

Bibliografía

- Alvarado, M. (1996). "La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción" en *Versiones*, 6. Buenos Aires.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. (1997). *Escritura e invención en la escuela, Los C.B.C. y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: A-Z.
- Alvarado, M. (2004). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Blanchot, M. (2005). *El libro por venir*. Madrid: Trotta.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Madrid. Siglo XXI
- Baquero, P. (1999). Enseñar lengua y literatura: un asunto serio. en: *Los niños y la literatura*. Bogotá I.D.E.P. Secretaria de Educación.
- Baquero, P. (2010). "La formación de los profesores de lengua para la escuela de hoy: Una mirada desde las prácticas docentes". *Revista Interacción*, 9. 2009-2010. Bogotá: Universidad Libre.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. México: Editorial Itaca.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bloom, H. (1986). *Los vasos rotos*. México: Fondo de cultura económica.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (1996). "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, Vol. I, 2.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la Literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Colección Relecturas.
- Bombini, G. (2001). "Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura" en LuluCoquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año I, 1. La Plata.
- Bourdieu. P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu. P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

- Bourdieu P. & Passeron J. (2003). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cañón, M. (2002). Disputa o convivencia: Literatura y educación. En *Sapiens*. Vol. 3 No 1. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41030101.pdf>
- Colectivo Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Centro Virtual Cervantes.
- Castagnino, R. (1974). *¿Qué es literatura?* Buenos Aires: UNA.
- Casarani R. (1992). Cómo enseñar literatura. En: Bombini, G. (comp.) *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.
- Comenio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Eco, U. (2002). *Sobre el estilo semiótica y crítica literaria*. eljineteinsomne2.blogspot.com/2011/07/ recuperado Sep. 30 de 2014
- Frugoni, S. (2006). *Escribir ficciones versión electrónica*. En: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Escribir_ficciones.pdf
- García Márquez, G. (2004). *Cómo se cuenta un cuento*. México: Random House Mondadori.
- López A. (1996). *La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión*. En: Cantero, F., López, A., Romea, C. (Editores) *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp. 525-527.
- Larrosa J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Muñoz, M. A. (2006). La disciplina de la imaginación versión electrónica en http://www.neuronilla.com/index.php?option=com_content&view=article&id=380/8
- Ong, W. (1989). *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Ranciere, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Ramírez, S. (2000). *Mentiras Verdaderas*. México: Alfa.
- Reswebr, J. P. (2000). *El método interdisciplinario*. Traducción de María E. Rodríguez. Bogotá: Universidad Distrital.
- Reis C. (1996). "Lectura literaria y didáctica de la lectura. Confrontaciones y articulaciones". En: Cantero, F., López, A., Romea, C. (Editores). *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp. 113-118.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. México: FCE
- Rosemblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock M. (comp.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zuleta, E. (1985). *Conferencia sobre la lectura* http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf, recuperado Sep. 2 de 2014.

Zuloaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. Las prácticas de enseñanza un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.