

La escuela como «campo» y la enseñanza de la literatura: entre marcos y desafíos

Steven Bermúdez Antúnez

(Universidad del Zulia)

En un punto del horizonte

En EE.UU, específicamente en Carolina del Norte, se aprobó en el año 1830, una ley que prohibía enseñar a los negros esclavizados a leer y a escribir. Esta legislación castigaba con multas y cárcel al hombre blanco y libre que enseñara, y, al esclavizado que aprendiera, con treinta y nueve latigazos. El texto de la ley comenzaba así: «En vista de que enseñar a los esclavos a leer y a escribir tiende a excitar el descontento de sus mentes y produce insurrección y rebelión...» Leer y escribir, desde siempre, han sido reconocidas como actividades que incitan, dan ideas, ponen alerta, transportan, revelan mundos, construyen mundos, nos hacen comprender el mundo, nos liberan del mundo, nos sujetan al mundo... Y lo sabían los esclavistas: aprender a leer y a escribir significaba la adquisición de un bien simbólico perturbador. Creo que los blancos, en esa época, nunca se preguntaron si la forma de enseñar a los esclavizados era la conveniente, o si los contenidos eran los adecuados a su situación. Según parece, la única valoración sobre este acto estaba dirigida a inquietarse por lo que podría provocar en la persona esclavizada y el desenlace que tal aprendizaje producía en su vida y en los que les rodeaba.

La didáctica como disciplina, la escuela como campo social en una sociedad «líquida»

La didáctica, en general, se ocupa de saber cuáles contenidos, pertenecientes al saber científico, deben ser trasladados a la enseñanza, el modo en que este proceso de escogencia puede hacerse de manera medianamente exitosa y de la manera en que, luego, puede intercambiarse con los alumnos (Alzate, 2000; López & Encabo, 2002; Cañón, 2002; Poppel, 2004; Ramírez, 2006; Moreno & Carvajal, 2007; Fernández, 2008; Martín Vegas, 2009, por ejemplo). Sobre esta idea Yves Chevalard (1991) desarrolla el concepto de *transposición didáctica*. La noción de *transposición didáctica* quedaría expresada, en corto, así: las ciencias, dentro de sus marcos de referencias, producen saberes y conocimientos que

generan un *objeto del saber*. Dado que no todo puede ser (física y moralmente) enseñado, la didáctica selecciona, entre esa diversidad y multiplicidad de conocimientos, aquellos que se consideran *aptos* y *necesarios*. Es evidente que en esta discriminación intervienen condicionantes históricas, sociales, ideológicas, psicológicas y culturales. El resultado de esta etapa produce el *objeto que debe enseñarse*. Una vez obtenido este corpus de saberes, estos son *transformados* y *adaptados* para que formen parte de cada programa escolar según los niveles, las áreas, los grados de dificultad, las características de sus destinatarios, etc. De allí se genera el *objeto de la enseñanza*.

En el caso de una didáctica específica como la de la literatura, sus atribuciones surgirían a partir de plantearse preguntas como: ¿qué concebimos y aceptamos por literatura o que es lo literario?, ¿existen propiedades exclusivamente literarias?, ¿cuáles son los discursos literarios que más y mejor representan, en el tiempo, nuestra capacidad para imaginarnos mundos?, ¿en qué consiste interpretar una obra literaria?, ¿cómo se produce y distribuye, en la dinámica social, la literatura?, ¿en qué consiste la relación que se establece entre los lectores y los textos considerados literarios?, ¿qué criterios se presentan para la escogencia de las obras que deben leerse en la escuela?, ¿para qué leemos literatura?, ¿cómo decidimos cuál obra es buena y cuál no lo es?, ¿qué conocimientos nos aporta, para nuestra vida, la lectura de obras literarias? Gestionar respuestas a interrogantes como los anteriores hace que se transite, entonces, desde el *objeto del saber* de lo literario hasta el *objeto de la enseñanza* de la literatura.

La enseñanza de la literatura, sobre todo en el ámbito de los subsistemas de educación básica y media, ha estado rodeada de arduas controversias. Los docentes suelen incomodarse por los métodos que aparecen como modas en los programas escolares. También se riñe por los temas seleccionados para el currículo y, sobre todo, por el poco ardor que muestran los alumnos hacia esta asignatura. No obstante, si es cierto que de un lado de la relación didáctica (el alumno) se evidencia delicadas privaciones, no pareciera ser distinto en la otra orilla. El docente del área de literatura, en educación media (por ejemplo), presenta las mismas oportunidades y las mismas penurias formativas-situacionales que muestran los docentes de otras áreas. En general, los automatismos profesionales con que muchas veces ejercen su práctica docente ofrecen poco espacio para la reflexión o para la innovación y, en consecuencia, para la selección de oportunidades didácticas que estimulen al alumnado. En muchos casos ni siquiera cumplen con el mínimo moral: ser entusiastas lectores, cuando las han leído, de aquellas obras que quieren asignarles a sus alumnos. Se ajustan, en estos casos, a lo que sentenciaba Jorge Luis Borges: «Hay personas que sienten escasamente la poesía; generalmente se dedican a enseñarla».

Por otro lado, la noción de «enseñanza/aprendizaje» nos sitúa en la realidad del espacio escolar; ese espacio «artificial» de bisagra relacional, sistematizado, preconcebido, dirigido y jerarquizado a través de conexiones socio-afectivas en el que el alumno invierte una alta cantidad de su vida social y en el que entran en disputa y tensión diversos intereses. La escuela, vista así, es un «campo» en el sentido de Bourdieu. Un lugar determinado de la acción social que propicia relaciones sociales tuteladas a sus miembros y en el que se materializa relaciones objetivas entre las posiciones que ocupan. Estas relaciones están estructuradas y son estructurantes de la producción y reproducción de un determinado capital simbólico.

La enseñanza de la literatura es parte del entramado del campo escolar (en sus diferentes niveles) y sus contenidos constituyen el capital simbólico que se pone en circulación. Entonces, la escuela (como campo) es un espacio estructurado pero también estructurante de los sentidos de las instituciones, los actores y las prácticas sociales. La enseñanza de la literatura se entenderá como una serie de opciones, relaciones y oportunidades que se activan (entre las muchas otras alternativas para operacionalizar un currículo) con la finalidad de que los sujetos del hecho escolar (profesores y alumnos) intervengan e intercambien un capital simbólico en disputa.

La dinámica de la didáctica de la literatura prescrita en el campo escolar asigna que el acercamiento a los textos literarios se realice a través de un corpus previamente seleccionado y que el contacto directo con el texto, sea el vehículo de acceso. Sin embargo, en el caso de la escuela básica y media, las obras literarias siempre llegan mediadas por el docente, el programa o el libro de texto. En general, ellas son un entramado complejo (histórico, lingüístico, social, filosófico, cultural, etc.) que puede alzarse como barreras para el alumno. El docente funge como el desentrañador de esa maraña con el propósito de que el alumno pueda alcanzar el goce estético (Garrido, 321). Las variables que intervienen en el qué y el para qué enseñamos literatura, no están desconectadas, finalmente, de las elecciones y de las decisiones que los sujetos asumirán como hábito una vez constituidos en lectores autónomos. Pero, ¿lectores literarios en dónde? ¿Para cuál sociedad?

Zygmunt Bauman (2003) construye una metáfora interesante: nos categoriza como una *sociedad líquida*. La *sociedad líquida* es aquella que se responsabiliza por poco, en la que prevalece la transitoriedad y la fragilidad de los vínculos humanos; esa donde se estimula la fugacidad y caducidad de lo material, donde lo individual y la privatización se ofrecen como virtudes constructivas del ser y en la que todo se «amolda». Frente a esta *fugacidad* y este *amoldamiento*, la escuela

no queda exenta de desconfianza. Sus saberes reposan en el cuestionamiento. Si lo útil no dura, cambia, caduca, mucho más todo aquello sobre lo que no se precisa con plenitud su finalidad. La literatura (como asignatura en un currículo escolar) es una de las áreas más difusas para establecer, con absoluta precisión, qué obtienen los alumnos de ella. De todos modos, la escuela como espacio de relaciones sociales determinadas y el currículo como una guía prescriptiva, aspirarían a que ella (como asignatura) proporcione «algo».

Desde nuestra perspectiva, pensamos que su alcance debería estar dirigido a, por lo menos, la formación de lectores (literarios) autónomos, y a que los estudiantes, desplieguen su capacidad para interpretar, valorar y disfrutar con el acto lector frente a la pluralidad de discursos (literarios, paraliterarios y no literarios) que habitan en nuestras sociedades.

Cuatro «marcos» orientadores de la práctica docente en cuanto a la *enseñabilidad* de la literatura

La práctica docente, la estructura de los programas, la selección de métodos de enseñanza, la inclusión o la exclusión de obras para la lectura y el comentario, la hegemonía o el equilibrio entre los géneros, etc., todo eso viene enmarcado en *visiones* sobre cómo se entiende esta área disciplinar. En torno a la presencia de la literatura en los programas escolares, en 1974 una encuesta, dirigida por Lázaro Carreter entre estudiosos españoles, mostraba dos grandes irradiaciones conceptuales que, de manera positiva o negativa, acechaban su enseñanza (Larrosa; 2007: 511 y ss.). Por un lado estaban los que se preocupaban por el aporte (o no) que a nuestra humanidad (lesionada por muchos otros factores sociales) podría alimentar (o no). Por otro lado, los que la visionaban más por su utilidad (o no) en la vida social práctica. Por tanto, dado que:

El aprendizaje de los alumnos y de las alumnas no puede entenderse independientemente de las características del contenido de la materia enseñada, de las concepciones del profesor o profesora o de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje. (Camps, 19)

Es a este fenómeno lo que decidimos asumir como «marcos». Debe quedar claro que estamos asumiendo la noción de *marcos* tal como la propone Lakoff. Para este autor, los *marcos* son:

[...] estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones. (Lakoff, 2004: 17)

Los *marcos* serán propuestos como una categoría para explicar el modo de *pensar* (de seguir una *lógica*) un tipo de práctica social (la docente en cuanto a la enseñanza de la literatura), el cual genera una serie de acciones (didácticas), en un «campo» (el escolar) y con las que el docente considera «resuelta» la situación de enseñanza-aprendizaje que cada día enfrenta como mediador de un tipo de saber disciplinar.

Primer marco: La enseñabilidad de la literatura desde una visión recursiva

Este *marco* podría expresarse de la siguiente manera: la didáctica de la literatura depende de la definición de literatura. De esa definición depende cuáles obras entran en la categoría de «literarias». Pero distinguir unas obras como literarias y otras no, está consustanciado con qué se considere literatura y, sometido a qué se considere literatura, se seguirá su didáctica. Y esta didáctica obedecerá a qué se considere literatura, y así giraremos sin reposo. José Álvarez (2004) piensa que cuando enseñamos literatura damos por sentado que sabemos de qué se trata, qué trata y qué está dentro de su campo de afectación. Damos por sentada, «con perversa naturalidad» (p.13), su definición.

Esta resistencia a reflexionar expresamente sobre la condición del fenómeno literario tiene repercusiones tanto en el proceso de enseñanza como en la conceptualización de la disciplina. (p.15)

Muchas veces se descuida el hecho de que la historicidad afecta de modo decisivo todo lo anterior, es decir, el qué trata, de qué se trata, y qué está dentro. Así, un docente antes de plantearse «enseñar literatura», habría de tener claro en qué consiste este «saber literatura». Esto último está directamente consustanciado con una reflexión previa del hecho literario. Visto así, más bien el asunto se convierte, casi, en un asunto ontológico: habría que asegurar la existencia de la literatura como un hecho cultural.

Pese a lo expuesto, lo que manifiestamente ocurre es que los docentes, en la escuela media sobre todo, no asumen esta discusión dado que parten de concepciones pre-establecidas en los manuales y programas. «Literatura» sería las obras y los autores señalados en los manuales y programas como tal. Cuando el docente y el alumno entran al aula, ya tienen «pre-constituida» esta realidad y muchos se limitan a experimentarla a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos también por los manuales y programas⁴⁷.

47. De igual modo, hay que sumar la ebullición de la cultura de masas, la cual genera una diversidad de productos para el consumo social en la que, en la mayoría de los casos, se producen procesos de hibridaciones, fronterizos y, trastrocamientos de los parámetros de evaluación en torno a los productos literarios mismos.

Segundo marco: La enseñabilidad de la literatura sometida a la didáctica de la lengua

Este marco se origina desde una aceptación previa: La literatura se materializa sobre la base de la lengua como estructura semiótica primigenia. Lotman (1970), decía que era un sistema modalizado en segunda instancia. Dado este principio, lo substancial es enseñar bien la lengua desde su impacto interaccional. Por añadidura, todos los productos que se deriven de ella y de sus funciones (incluida la literatura como consecuencia de la función poética o estética) serán, indirectamente, también aprendidos.

En este caso, las propuestas de enseñanza de la lengua han estado agrupadas en dos grandes paradigmas: el formal y el funcional (Nieto, 2001). En el paradigma formal, la didáctica de la lengua se concentra en la enseñanza de la estructura gramatical como un saber en sí mismo (normas morfológicas y sintácticas, fundamentalmente). En el paradigma funcional, la enseñanza de la lengua es para entrenar al alumno en la comprensión y producción de textos en contextos reales de comunicación (Cassany; Luna; Sanz, 1994).

La relevancia que la lectura tiene en ambos paradigmas ha propiciado una reiterada vinculación de la didáctica de la lengua con la literatura. Nosotros aceptamos la tesis según la cual el gusto por la lectura (en general) se desarrollará, fundamentalmente, a partir de que genere una experiencia placentera en el acto de leer.

Debido a esta asociación natural entre la literatura y la lectura, las obras literarias son incorporadas en los distintos planes y propuestas de didáctica de la lengua materna como «textos auxiliares» para la promoción de la lectura. Se ha hecho más como soporte para los ejercicios de escritura y gramática o como textos para ejercitar la comprensión lectora y para el desarrollo de la competencia cognitiva. El papel de las obras literarias, en la planificación, es así un recurso instruccional más para la enseñanza de la lectura y la escritura (Colomer, 1995; Alzate, 2000).

Tercer marco: La enseñabilidad de la literatura como contagio

Los que se ubican en este marco consideran inviable (y hasta innecesaria) la enseñanza de la literatura. Ellos parten del criterio de que las *sensibilidades* (elemento clave en la comunicación literaria) no pueden enseñarse. «La intuición estética y el entusiasmo exaltante ante el placer del texto es algo que puede mostrarse, pero no enseñarse, si se me permite el juego de palabras», dice el teórico español Miguel Ángel Garrido (2000: 324). En consecuencia, se consi-

dera la lectura directa de obras literarias como el único medio (o por lo menos el medio fundamental) a partir del cual es posible la propagación de este contagio. El argumento central de esta lógica se basa en la convicción de que la experiencia de goce y de disfrute de una obra es intransferible. Nadie puede hacerle experimentar a nadie lo que se siente al leer un poema, una novela, una obra dramática o un cuento:

[...] retomaré entonces la problemática que ha sido establecida acerca de la 'enseñabilidad de la literatura' porque reitero nuevamente, desde la experiencia que he vivido y desde la perspectiva en que me fue mostrada, no considero que la misma se pueda enseñar... (Poppel, 2004: 02)

En este sentido, el aula se convierte en un espacio de iguales en la que todos son lectores. Lo que se hace en la clase es compartir impresiones y experiencias de lectura. El docente no se reconoce como el sujeto que maneja, anticipadamente, un conocimiento que transmitirá. Más bien es una persona cuyas lecturas previas de determinadas obras literarias le da cierto *mérito* sobre el grupo y que lo aprovecha para proponer a los estudiantes una agenda.

Las clases de literatura, bajo las directrices de esta concepción, son disertaciones designadas previamente en las que los participantes dan cuenta de sus impresiones, pareceres e interpretaciones (todas válidas) de las obras leídas.

En el fondo de esta lógica está la convicción de que en la enseñanza de la literatura solo es posible la comunicación de ideas, pareceres e interpretaciones. No hay verdades absolutas ni interpretaciones objetivas. Quienes creen firmemente en la *enseñabilidad* de la literatura por contagio consideran que todas las explicaciones sobre determinada obra son subjetivas y mutables de acuerdo con las expectativas y los estados de ánimo del lector.

En parte, de estas razones se vale el ya multicitado Daniel Pennac (1992) para considerar que el gusto por la lectura se contagia y que nunca debería ser una imposición. "El verbo *leer* no tolera imperativo", dice una también multicitada frase del autor. Pennac insiste en que si de verdad deseamos que el gusto por la lectura se instale en los jóvenes, deberíamos comenzar por aceptar que ellos tienen los mismos *derechos* que se auto concede todo lector adulto. De allí la declaración de su famoso y, otra vez, multicitado decálogo: 1) El derecho a no leer. 2) El derecho a saltarse las páginas. 3) El derecho a no terminar un libro; 4) El derecho a releer. 5) El derecho a leer cualquier cosa. 6) El derecho al *bovarismo* (enfermedad de transmisión textual). 7) El derecho a leer en cualquier sitio. 8) El derecho a hojear. 9) El derecho a leer en voz alta. 10) El derecho a callarse.

Este enfoque tiene que enfrentarse a ciertas obstinaciones: ¿quién y cómo se escogen las lecturas?, ¿se siguen o no los manuales y los programas preestablecidos?, ¿cómo se negocia entre los intereses de cada individuo o grupo en particular y las directrices predestinadas en los programas escolares?, ¿cómo se cumple con las estructuras escolares ya canonizadas: exámenes, calificaciones, fechas de entregas de trabajos, supervisiones, etc.?, ¿cuántas obras se pueden leer a vez?, ¿toda escogencia es válida?, ¿cuál o cuáles criterios orientan las apreciaciones de las obras?

Es por eso por lo que, a pesar de las muchas simpatías que pudiera generar esta lógica, no puede eludirse su riesgo. Sobre todo dada la sospechosa tendencia nihilista por la que podría inclinarse el docente, la cual lo estimularía a moverse en un contexto de improvisaciones y anarquía en la que se abandona la estructuración de metas claras. Las clases se podrían condenar al ritmo del azar. Si bien es cierto que el papel activo de los estudiantes es determinante en su aprendizaje, este no debe acrecentarse en detrimento de la pasividad del docente. Por el contrario, este tipo de enfoque, para su éxito y aunque no lo pareciera, exige docentes de una altísima calidad didáctica, lectora, crítica y estratégica, dado que requiere activar una variabilidad de recursos que estimulen y encausen el proceso.

Cuarto marco: La enseñabilidad de la literatura desde la empatía emocional

Cuando en 1996, Giacomo Rizzolatti (2006) identificó, por primera vez, las *neuronas espejo*, no estaba pensando en la literatura ni el arte en general. En primer lugar, lo que hizo fue sorprenderse de esa capacidad que mostraba el cerebro de los monos cuando sus células no solo se encendían al ejecutar ciertos movimientos, sino que las mismas células también se activaban al contemplar a otros hacer esos movimientos. Ahora sabemos algo más poderoso:

Existen ciertos grupos de células especiales en el cerebro denominadas neuronas espejo que nos permiten lograr entender a los demás: algo muy sutil. Estas células son los diminutos milagros gracias a los cuales atravesamos el día. Son el núcleo del modo en que vivimos la vida. Nos vinculan entre nosotros, desde el punto de vista mental y emocional (Iacoboni, 2009: 14).

Las conductas socialmente inaceptables (las que amenazan la integridad física y moral de los demás), están asociadas a cómo gestionamos este tipo de neuronas. El mismo Iacoboni agrega más adelante que «En mi opinión, estos momentos constituyen los cimientos de la empatía y quizá de la moralidad, una moralidad profundamente enraizada con nuestras características biológicas» (idem.)

No resulta descabellado suponer que la capacidad creacional de mundos ficcionales por parte de los escritores está relacionada también con ellas, es decir, la capacidad que tienen los escritores para imaginar y escribir tan fielmente sobre emociones ficcionales. Del mismo modo, en el extremo del lector, la capacidad de entender la obra tiene mucho que ver con nuestra capacidad en *re-recrear* en nuestra mente la propuesta material-emocional que la obra despliega ante nuestros ojos: «(...) Tenemos empatía por los personajes de ficción –sabemos lo que sienten– porque literalmente experimentamos los mismos sentimientos que ellos» (ídem.)

La consideración y la valoración de las experiencias emocionales, no en el sentido banal y estereotipado en que nos las ofrecen la cultura de masas, sino en su valor profundamente cooperativo y comprensivo, indudablemente nos puede ayudar a profundizar nuestra condición humana. La capacidad de empatía que debemos a las neuronas espejos tiene el firme propósito de ahondar en nuestra propia comprensión. En esa medida, la literatura, dentro del campo escolar, aporta tantas experiencias y vivencias que posibilita a los alumnos alcanzar, aunque sea a través de esos procesos de re-semiotización mental, tales experiencias. En este caso, aprovechar la literatura para el desarrollo y afinamiento y ensanchamiento de nuestras neuronas espejo produciría un gran provecho en la formación escolar. ¿Por qué? Porque la lectura literaria es un poderoso ámbito para afinar nuestra empatía y nuestras emociones, talentos cruciales para la adecuada socialización y convivencia humana. Sobre todo, porque lo que ahora también sabemos con los aportes de la neurociencia, es que aunque el cerebro humano tiene una poderosa plasticidad (no deja de aprender a lo largo de la vida), presenta *períodos críticos*: períodos en los que se producen las bases sinápticas para la posteridad. Según las investigaciones, esto suele acontecer durante la niñez y parte de la adolescencia. De allí que considerar la formación en buena literatura durante este período, a través de adecuados hábitos de enseñanza, de la apropiada selección de obras de alta calidad estética, de hondos debates y diálogos en el aula supone una ganancia más difícil de alcanzar en otro momento de la formación escolar del individuo.

El marco anterior y este comparten la necesidad de requerir a un docente que se muestra ante sus alumnos con una profunda pasión por la obra literaria. La diferencia radica en que, en el primero, el docente se siente incapacitado para enseñar y solo espera que su entusiasmo sea transmitido, por contagio, al alumno. En esta otra concepción, el docente se compromete con los alumnos, de forma cooperativa, en la selección de las obras, en su intercambio interpretativo y en el disfrute y valor que de ellas se obtenga.

Vivir otras vidas no es sólo un juego –aunque sea primordialmente un juego–, sino una conducta provista con sólidas ganancias evolutivas, capaz de transportar, de una mente a otra, ideas que acentúan la interacción social. La empatía. La solidaridad. Qué lejos queda la idea de la ficción como un pasatiempo inútil, destinado a la admiración embelesada, al onanismo estético (Volpi, 2011: 12).

¿Qué nos proporciona leer literatura ficcional? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Qué desafíos la atraviesan?

Considero prudente finalizar con un asunto angustiante que nunca ha dejado de estar presente en la cabeza de la sociedad burguesa capitalista: ¿Para qué nos sirve leer literatura ficcional? Una de las tesis sociológicas en cuanto a nuestra interacción con los productos estético-literarios, tal cual la entendemos en nuestra sociedad, es que estos nacen, circulan y son «útiles» en tanto y en cuanto se producen ciertas condiciones históricas y sociales. Si Lukács consideraba que la literatura tenía la función social de estar conectada con la realidad y ser «popular» en el sentido de ahondar en las grandes preocupaciones humanas del modo más elevado posible, para la sociedad capitalista, la literatura en particular (y el arte en general) solo tiene cabida en la medida en que el ocio se convierte en un valor gestionado desde la llamada sociedad de bienestar orientada al consumo de lo que puede comercializarse. El gran poeta portugués, Fernando Pessoa, declaraba lo siguiente: «La literatura existe porque el mundo no basta». Si nos simpatiza más la idea de Pessoa, entonces, la literatura nos sujeta al mundo, crea mundo y nos libera del mundo.

La teoría de los mundos ficcionales, heredera inmediata de la teoría de los mundos posibles, plantea que la literatura nos ofrece mundos alternativos y potenciales (bajo ciertas condiciones), a la experiencia empírica. Toma de la vida, pero no copia o imita a la vida. Cada experiencia literaria (narrativa, poética o teatral) elabora, semióticamente, una posibilidad no actualizada en el mundo empírico que abre, muestra o recrea alternativas humanas. Gracias a ello, tiene la voluntad de hacernos entrar y comprender experiencias que no requerimos vivir de forma directa ni que pongan en riesgo nuestra integridad física. Precisamente esta «voluntad de ser» es lo que la coloca como una experiencia nada despreciable. Tomas Pavel (Pavel, 2000) asegura que la literatura llega hasta desafiar a la vida misma dado que nos gestiona experiencias que nos son, humanamente, imposibles. Piénsese, al respecto, en las narraciones fantásticas o en el llamado Realismo Mágico latinoamericano o los inquietantes mundos prospectivos de la Ciencia Ficción. Todos son pensables, posibles y accesibles, gracias y por la gracia de la literatura; o como titulé mi libro: gracias al privilegio de la invención.

Esto se enmaraña más si se toma en consideración la irrupción de los formatos digitales. La aparición y desarrollo de las TIC proponen nuevas materializaciones literarias y nuevas rutas lectoras. Martín Barbero (2010: 56) exige que, dado el caso, se abandone la idea del «libro» como único recurso para la realización de la lectura literaria (idea que cree impulsada por la herencia de la «ciudad letrada») y que se enfrente la hibridación texto-lectura con la que pueden y deben enfrentarse los jóvenes en la actualidad. Si esto es así, también lo es la necesidad de entender que una definición de literatura pasa por el reconocimiento de que, en la actualidad, sus «rutas» de escrituras proponen nuevos desafíos. Esto hace que reconozcamos que uno de los más grandes desafíos que enfrenta el gusto por la lectura de obras literarias (y la lectura en general), tal como la conocíamos hasta los años 60 o 70 es, sin duda, su confrontación con la imagen *mass media*.

La sociedad de consumo actual, a través de los *mass media*, ha promovido y defendido a la imagen como la mejor y casi exclusiva vía de acceso del hombre al mundo. Su hegemonía material en todas las manifestaciones dirigidas al consumo es elocuente. Es cierto que el joven de hoy es un nuevo sujeto social, expuesto a realidades casi inimaginables hace 50 años. Vive con cierta facilidad en esa nueva y dominante dimensión que Javier Echeverría (1999) ha denominado el «tercer entorno» en el que se generan alternativas de acción y de relación en un «paisaje» construido a partir de hipervínculos infinitos. Para ello, se requieren nuevas habilidades. En este «tercer entorno», el tiempo y la distancia se desmoronan. El joven vive saltando de imagen en imagen. Nunca como ahora se ha revitalizado el viejo adagio «una imagen vale más que mil palabras». Es común que las pocas obras literarias ficcionales que nuestros jóvenes mejor acogen (sean por las razones que sean, aunque son las que todos sabemos), antes o después, están condenados a su presencia en la gran pantalla como un camino de legitimación y realización estética irrenunciables. Ejemplos como *Harry Potter* o *Los Juegos del hambre* son apenas la punta de *iceberg*. En todos los casos, la hegemonía de la imagen *mass mediática* sobre la palabra escrita hace olvidar al texto mismo.

Ahora bien, las tecnologías de la información y la comunicación tienen su invaluable cuota en este espectáculo. Aunque ellas no han renunciado a la palabra escrita, han agregado formatos híbridos en los que, prácticamente, pasa a un segundo plano. Entonces, ¿el reto es pelear con las nuevas formas y formatos de interacción social que generan las TIC? ¿La lucha es cómo quitarle dedicación y entusiasmo a la mensajería de texto, al *wasap*, al *facebook*, a *instagram*, para desplazarlos hacia la lectura de libros de ficción, poesía o dramaturgia? Es indudable que la polimodalidad discursiva (impresa-visual-sonora), la instantaneidad, la movilidad de la comunicación y el fragmentarismo los hacen más

atractivos frente a la pasividad y tranquilidad que exige la lectura convencional. ¿Tiene el libro y la lectura convencionales que plantearse esta lucha en busca de un vencedor y un vencido? Esa lucha ya se dio y todos sabemos cuál es el resultado. El libro y la lectura convencionales tienen y van a convivir con las nuevas formas y los nuevos formatos, a mi parecer, todavía por mucho más tiempo. Así ha sido siempre en el *continuum* histórico. Antes que luchar como si fueran los únicos habitantes merecedores de una habitación propia, el libro y la lectura convencionales tienen que asumirse como unas alternativas más entre la variedad de recursos semióticos con los que se cuenta. La riqueza de producción e interacción semiótica del ser humano le abre posibilidades a la integración, a la inclusión y la acumulación. El reto está en procurar develar qué ofrece o qué proporciona cada recurso y cada experiencia de interacción.

Por ejemplo, este año se nos han ofrecidos datos que nos avisan de que la imagen (la fotografía, en particular) no beneficia a la memoria. La doctora Linda Henkel realizó un estudio interesante (publicado en la revista *Psychological Science*). La investigadora tomó a veintiocho estudiantes universitarios y los llevó a una visita guiada en un museo de arte. Durante el recorrido, les solicitó que observaran quince objetos y que fotografiaran a otros quince. Al día siguiente del paseo, debieron describir, con todo detalle posible, cada uno de los objetos vistos (tanto los fotografiados como los únicamente observados). ¿Cuál fue el resultado? Los estudiantes recordaron con mucho mejor y con mayor precisión los objetos que solo observaron y bastante menos los fotografiados. Por otro lado, también este año nos encontramos con otro experimento sugestivo. Los investigadores de la Universidad de Stavanger, en Noruega, realizaron un trabajo para comprobar la retención de información entre lectores que utilizaban soportes digitales y los que recurrían a los soportes convencionales (papel). El resultado proyectó que los jóvenes lectores en un dispositivo como el *kindle* se quedaron con menos información que quienes lo hicieron en libros físicos. Parece que leer sobre papel proporciona la oportunidad de construir un *mapa mental* sobre lo leído más completo que hacerlo sobre un soporte digital.

Lo anterior no pretenden ser anécdotas para regocijar a los tradicionalistas. Solo muestra que los nuevos formatos y los nuevos soportes también están ofreciendo incomodidades a sus usuarios frente a los ya consolidados. Tampoco pueden estos experimentos considerarse como conclusivos. Si algo tiene el ser humano perfeccionada es su capacidad de adaptación y mejoría. Esperemos y veremos.

Ante todo lo expuesto, cabe interpelarse sobre el hecho de que si está comprobado que la experiencia emocional no se reduce a un simple respingo sensitivo; sino que, por el contrario, es un producto desencadenado por el cálculo racional,

que ha ayudado, poderosamente, a la madurez y supervivencia de nuestra especie y que la relación con los textos literarios nos entrena en dicha experiencia, ¿por qué nos ha costado tanto construir una acción didáctica que avale y se apoye, de modo sistemático y coherente, en ello? Aunque la didáctica de la literatura no pueda ser asumida sino a través de lo difuso de sus probables resultados, no debe temerle a enmarcarse en un sano eclecticismo y a una permanente revisión de sus recursos. El desarrollo y la consolidación del estudiante como lector literario autónomo siempre será un desafío. Constantino Bértolo (2008: 98) nos dice que existen cinco tipos de lectura y, en consecuencia, de lectores: la lectura inocente, la lectura adolescente, la lectura sectaria, la lectura *letra-herida* y la lectura civil. ¿Cuál deberíamos estimular en nuestros estudiantes? El mismo Bértolo nos da pista diciendo: «Cabe entender la lectura como una conquista irreversible, incruenta, a la que no acompaña ni explotación ni esclavitud alguna» (pág. 3). Garrido (2000) afirma que solo queremos saber aquello que nos cubre alguna necesidad y, por tanto, «...leeremos sólo si vemos que en ese acto nos va la vida» (p. 317). No obstante la anterior cita, no tenemos interés de acompañar el extremismo vital de Garrido. Más bien pensamos que leeremos en la medida en que consigamos el momento oportuno, la necesidad intelectual-emocional necesaria, el libro adecuado, el interés social conveniente, la singularidad humana motivante. Compartimos con Pennac (2001) la tesis de que la lectura debe ser un acto de libertad. Pero también es cierto que, mientras exista, la escuela puede incitarla adecuadamente a través algún tipo de sendero sistemático, flexible, cooperativo y afectivo. Así profundizaremos en el poderoso recurso simbólico que la lectura siempre ha sido. Ahora sin el riesgo de recibir treinta y nueve latigazos.

Bibliografía

- Alfonso, R. M. (2004). «Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas». En: *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Álvarez Amorós, J. A. (ed.). Pp. 65-85. Ariel: España.
- Álvarez Amorós, J. A. (2004). «Crítica y superación de la especificidad literaria». En: *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. José Antonio Álvarez Amorós (ed.). Pp. 13-62. Barcelona: Ariel.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2000). «Dos perspectivas en la Didáctica de la Literatura. De la literatura como medio a la literatura como fin». En: *Revista en Ciencias Humanas*. Mayo. Pereira: UTP.
- Barbero, M. J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bértoló, C. (2008). *La cena de los notables*. Madrid: Editorial Periférica.
- Bermúdez Antúnez, S. (2011). «La respuesta emocional como consecuencia del impacto narrativo de los mundos ficcionales. La consolidación de la paradoja ficcional». En: *Isla Flotante* (3), 3. Otoño 2011. Pp. 37-56.
- Bloom, H. (2001). *El canon occidental*. Anagrama: Barcelona (España). 1ra. ed. 1994.
- Bourdieu, P. & Wacquant, Loïc J. D. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cassany, D. (1999) *Construir la Escritura*. Barcelona: Editorial Paidós: Paidós Pedagogía.
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Camps, A. (2011) «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura». En: *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Ruiz Bikandi, U. (Coord.). Barcelona: Grao.
- Cañon, M. (2002). «Disputa o convivencia: Literatura y educación». Revista *Sapiens* (3), 1. Caracas: Universidad Pedagógica Libertador.
- Carrasco, J. B. (2004). Una didáctica hoy. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria en la educación literaria, 4*. Barcelona: Graó.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla- La Mancha: Madrid.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del Aire: Telépolis y el Tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Fernández Martín, P. (2008). «La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato». En: *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp-61-87.
- Garrido, M. Á. (2000). *Nueva introducción a la teoría de la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hesse, H. (2002) *Obstinación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Icoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Mallart, J. (2001). *Didáctica General para Psicopedagogos, Cap. I Didáctica: concepto, objetivo y finalidad*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín Vegas (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis Madrid.
- Moreno Torres, M. & Carvajal Córdoba, E. (2007). Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI. Revista *online* Redlecturas4. <http://www.faceducacion.org/redlecturas4/?q=node/33>.
- Lakoff, G. (2004). *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.
- Larrosa, J. (2007). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Literos Quintero, R. «Didáctica de la Literatura». Revista digital educativa Contraclave. www.contraclave.es.

- Lomas C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I y II. Barcelona: Editorial Paidós.
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Lotman, Y. (1988) *La estructura del texto artístico*. Primera ed. 1970. Madrid: Editorial Istmo.
- Pavel, T. (2002). *Fiction and Imitation*. Poetics Today (21). Pp. 479-541
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Primera edición 1992. Anagrama: Barcelona.
- Pizzolati, G. & Corrado, S. (2006). Las neuronas espejos: los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Poppel, H. (2004). "El saber literario ¿se enseña o se aprende?" En: *Literatura y Educación*, p. 130. Medellín: Comfama.
- Ramírez Molina, C. (2006). "Estrategias metodológicas utilizadas por docentes de séptimo año en la enseñanza de textos literarios". En: *Filología y Lingüística XXXII* (2), pp. 87-106.
- Rebuck, G. (2012). *Los humanos necesitamos leer*. En: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=143343>.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara.