

# La plural "enseñanza" de la literatura



## Guillermo Bustamante

Licenciado en Literatura e Idiomas. Magister en Lingüística y Español (1984). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Cofundador y codirector de la revista Ekuóreo de micuentos.



DISPONIBLE EN PDF

Los maestros del área respondemos de muchas maneras a la pregunta ¿para qué sirve la literatura en la escuela? Y cada manera señala a alguna propiedad relacionada con la literatura, o con la formación, o con el hecho de poner ambas cuestiones en contacto. Con todo, en pos de cualquiera de esas opciones, los estudiantes trabajan (y la *tarea* es la actividad por excelencia de la escuela), se ocupan de algo considerado digno de enseñar (el arte) y ejercitan la lecto-escritura (indispensable para todas las asignaturas). Pero, respectivamente, un ejercicio indiferente al tema tocado, unos efectos básicos que no parecen estar a la altura de los contenidos tratados y unos mínimos culturales... ¿son los máximos aportes de la literatura a la formación?

## Tópicos

Los tópicos alrededor de los cuales gira el trabajo en la asignatura de literatura son: A.- Creación. B.- Historia. C.- Objeto de la ciencia. D.- Aplicación de una teoría. E.- Disfrute. F.- Recurso para instruir en temas no literarios. G.- Mínimo cultural.

### A. La clase de literatura como creación

1. Al asumir que la asignatura enseña a hacer literatura, nos asiste la razón, por ejemplo, para apuntar a la libertad como parte de la formación. No obstante, creer que tal propósito solo es posible en relación con ciertos espacios educativos, es creer que el resto de asignaturas carece de creación y de libertad. A nombre de

combatir ciertas metodologías (que no comprometen la especificidad de las asignaturas), se eliminan otros asuntos importantes.

2. Pero, ¿se puede enseñar a hacer literatura? Nos parece distinto lograr que alguien aprenda a sumar (con instrucción formal para cualquiera), a que aprenda a hacer literatura (no depende de instrucción formal). Además, ¿es el maestro un creador literario?; y, en caso negativo, quien no es escritor, ¿puede propiciar la creación literaria?; ¿qué efectos produce intentarlo bajo esa condición?; ¿se sostiene la especificidad de la literatura en ese tipo de tarea?; ¿se logran los propósitos de educar a partir de la creación literaria? El maestro no puede ser formado como creador literario [Saramago, 1993:190]; y eso no es un defecto de su formación profesional. Y, de otro lado, ser escritor no faculta para enseñar creación literaria. Los artistas son los primeros sorprendidos por el acto creativo y no tienen por qué saber dónde radica la clave de su arte [Freud, 1907]. Y si bien la técnica es enseñable, ella llega solamente a la puerta del fenómeno creador.
3. Se piensa que el aprendiz es creativo *per se*, pero ellos no conocen el campo literario. Así, en ausencia de este, los productos logrados en la escuela corren el riesgo de ser estereotipos (se recurre a lo que se conoce) que se inscriben en el circuito profesor-estudiante, que no completa las condiciones de posibilidad del campo literario. En el Prologuillo a *Platero y yo*, Juan Ramón Jiménez dice: «Yo nunca he escrito ni escribiré nada para niños, porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre»; es decir, hay que poner a los niños a la altura de los textos (no tratar de cautivar la cada vez más esquiva atención de los estudiantes).

### B. La clase de literatura como historia

Al enseñar literatura como historia de los acontecimientos literarios (períodos característicos donde inscribir obras y autores), también nos asiste cierta razón, pues la escuela tiene una orientación histórica. Asignaturas como física, química, biología, etc. también suelen referirse a la dimensión temporal de sus conceptos. Es importante la dimensión histórica como *perspectiva* necesaria para toda la educación: nada escapa a la posibilidad de ser abordado históricamente [Mockus *et al.*, 1994], caso que sirve como antídoto contra la enseñanza dogmática.



La literatura es parte de la historia y la aborda de forma singular [Barthes, 1978]; hasta cierto punto, podemos explicar la literatura a partir de la historia. Ahora bien, quien elige este legítimo proceder, prescinde de la especificidad de la literatura, o sea, de lo que la hace ser distinta a otra manifestación social y que justifica, de algún modo, su presencia autónoma en la educación. La literatura no se agota en la época (los procesos sociales tienen una deuda con el arte), de manera que explicarla desde la historia sería parcial. Además, un profesor que toma la literatura como historia, también pasa a responsabilizarse —aunque no lo sepa— de la especificidad del estudio de la historia (que es una disciplina rigurosa).

Entonces: si la clase de literatura se orienta históricamente, aunque perdamos la especificidad de

la literatura, al menos ganamos la historia para la formación; sin embargo, ¿la clase de literatura prolonga la clase de historia?, ¿estudiar literatura para actuar como maestros de otra disciplina en la que no nos hemos formado? Y si la orientación histórica no es teóricamente fuerte (es cuando se percibe como una clase para aprender fechas, títulos de obras, nombres de autores, movimientos literarios), perdemos por partida doble: perdemos la literatura y la historia.

### C. La clase de literatura como estudio científico

Al enseñar categorías relativas a la literatura (narratología, retórica, semiótica, estética, poética, estilística...), también nos asiste cierta razón, pues gran parte de la labor docente es introducir disciplinas teóricas (instrumentos suministrados por la escuela), en tanto representantes del saber: no en vano, también tenemos geometría, historia, física, gramática, química, álgebra, etc. Quien opta por esta modalidad de trabajo no hace nada distinto de quien enseña biología. Es una decisión legítima, solidaria de una dinámica escolar centrada en el saber [Antelo, 2005], lo cual no implica el descuido de dimensiones no cognitivas.

La disciplina se estudia en sí misma, más allá de sus aplicaciones, las cuales se utilizan con propósitos 'pedagógicos' o 'didácticos': enganchar la atención, ejemplificar, asignar un ejercicio, facilitar la

comprensión, etc. La ciencia trasciende las necesidades y los contextos. La química, por ejemplo, es irreductible al ejercicio de hacer jabón, aun cuando sea indiscutible la pertinencia de dicho ejercicio en el campo escolar. De igual modo, la teoría literaria es irreductible al llamado "análisis literario" hecho en el aula, no obstante las bondades pedagógicas de tales ejercicios.

Así, si la enseñanza toma la literatura como objeto teórico apunta más a la especificidad literaria... y, sin embargo, a tal perspectiva se le critica su asepsia: se la tilda de "academicista" (como si la escuela no fuera el lugar por excelencia de la academia) y se la acusa de excluir aspectos lúdicos, de educación moral, etc. Tal vez esta acusación tenga lugar —y eco— en una época como la actual, en la que no está de moda pensar [Cruz, 2006] y, en consecuencia, toda la labor escolar cae bajo el imperativo de reducir la exigencia, disminuir el tiempo, evaluar bien a todos, aumentar el número de imágenes, etc. De tal manera, podemos tener profesores de literatura sin formación en relación con los conceptos y los procedimientos de una o varias disciplinas científicas cuyo objeto es la literatura.

### D. La clase de literatura como aplicación de una teoría

Al asumir que la asignatura de literatura aplica conceptos de una teoría, también nos asiste razón.



Ahora bien, esta modalidad puede colaborar con la pregunta utilitaria “¿para qué sirve ese conocimiento?”, y buscar no transmitir saber sino ‘habilidades’, ‘competencias’. Ahora bien, la aplicación es incomprensible para quien todavía no se ha ocupado de aprender la disciplina correspondiente. Si el saber amplía las aplicaciones, ¿no será *después* de saber que podría considerarse la aplicación? *Nada hay más práctico que una buena teoría*, dijo James Clerk Maxwell. Además, no hay relación directa entre ciencia y “aplicación” [Hjelmslev, 1943]; hay que trazar puentes conceptuales para entender la discontinuidad entre modelación (ciencia), y contingencia instrumental y de variables (aplicación). La física y la química, por ejemplo, son distintas a la tecnología que las usa.

Idénticas inquietudes surgen frente a la pretensión de aplicar las ciencias que se ocupan de la literatura, mediante el análisis de obras (los cuales, además, supuestamente tendrían que “tener sentido” para los usuarios y sus contextos): se cae en la aplicación de un mismo método (en el mercado se consiguen los “análisis” ya hechos). Y, de otro lado, si tal análisis atañe al lugar dado por un modelo teórico a los objetos específicos, pues lo más interesante, desde esa perspectiva, es, de un lado, la conceptualización; y, de otro, el análisis singular de cada obra.

Les asiste la razón a quienes piden una aplicación concomitante con la teoría (si se trataba de evitar la teoría, vuelve a aparecer como fundamento); y a quienes critican las aplicaciones invariables del mismo modelo... pero, muchas veces, la alternativa es eliminar los modelos teóricos, en lugar de hacerlos hablar de la especificidad de las obras. Y quien plantea que la aplicación de modelos malogra la satisfacción de la obra literaria, desconoce la satisfacción de la labor conceptual y no puede transmitirla.

Cuando le suministramos al estudiante maneras de hacer lecturas más acordes con lo que sabe, con sus expectativas, ¿acaso no usamos modelos pobres y repetitivos?, ¿acaso no sacrificamos el horizonte escolar de una formación cuyo eje es el saber, al requerir poca fortaleza conceptual y mucha tenacidad ideológica?

#### E. La clase de literatura como disfrute

Al enseñar literatura con el fin de ofrecer una “sana diversión”, también nos asiste cierta razón, pues la literatura tiene una dimensión específica de ‘goce’. Pero, ¿en qué consiste ese goce? ¿Para qué el escritor produce obras y para qué las leemos? La literatura está por fuera del régimen utilitario. Si muchos escritores viven de su labor, no la realizan por eso: quien escribe para ganar dinero no es forzosamente un escritor reconocido en el campo literario; y un escritor reconocido en el campo no forzosamente escribe para ganar dinero... y si lo hace por eso, no es por eso que se lo reconoce (sino por lo que efectivamente hace). El escritor obtiene algo del orden de la satisfacción. No puede dejar de escribir, en tanto es *su modo de tramitar la falta de sentido de la existencia humana*, encarnada en él de un modo singular. La satisfacción en juego no es sencillamente “placer”, pues lector y escritor muchas veces sufren la obra, algo que solo un escritor sabe hacer de manera atractiva. Y, del lado del lector, se trata de algo distinto, pues mientras el primero arma, el otro desarma.

Pues bien, a veces, al maestro le place la literatura. A veces es su razón para estudiar esa carrera. Y, entonces, cuando la enseña, quiere ver replicada en los estudiantes esa satisfacción. Pero, como esta es intransferible: o entendemos que se necesitan ciertas condiciones para degustar esos productos, y por consiguiente, trabajamos en pos de crearlas; o nos quejamos, pues los estudiantes no reciben nuestro desinteresado tesoro, que solo podría



beneficiarlos; entonces, abandonamos el canon literario a cambio de la “literatura de autoayuda” (Coelho, Chopra, Cuauhtémoc, etc.) que no le concierne a la formación escolar.

Finalmente, si esgrimimos la satisfacción contra el aburrimiento, hay que preguntarse por las múltiples posibilidades de ese “aburrimiento”: ¿qué es traer a cambio lo “satisfactorio”, lo “no aburrido”?, ¿hasta qué punto son compatibles la búsqueda de la satisfacción de los estudiantes y el rigor inherente a las asignaturas?; las ganas de hacer algo, ¿son incompatibles con la necesidad de trabajar duro en los asuntos escolares?, ¿no tiene historia el aburrimiento?

El imperativo de satisfacción de la época (dirigido al sujeto del consumo), no coincide con la dimensión de *goce* asociada a la obra literaria (exigente de esfuerzo). Barthes [1973] introduce el concepto *goce* para oponer un imperativo de satisfacción exterior a la literatura, y una satisfacción inherente a la literatura. En ese mismo sentido, Nietzsche [1872:116] decía: *el arte no sabe provocar efectos dispersivos o estimulantes*.

#### F. La clase de literatura para instruir en temas no literarios

También nos servimos de la literatura para instruir en tópicos de orden histórico, gramatical, moral, lexical, ideológico, morfológico, ortográfico, social, político, etc. En tal caso, también nos asiste cierta razón, pues el docente suele buscar la manera de «hacer fácil lo difícil», de ‘motivar’, de hacer ‘atractivo’ el conocimiento, de ‘sensibilizar’, etc. Se supone que la literatura permitiría enseñar cualquier cosa de forma lúdica. Estos usos pueden presentarse a propósito: de los contenidos del área; de otras asignaturas; o del sentido global de la formación:

1. En el área: usos gramaticales (buscar en las obras las frases subordinadas adjetivas), semánticos (comprensión de lectura), morfológicos (encontrar los tipos de palabras.), ortográficos (usar las nuevas palabras en escritos propios)... Se sale al paso a las dos cuestiones del área (la pedagogía de la lengua y la pedagogía de la literatura), pero evadiendo la especificidad de cada una, pues si bien la literatura está hecha de palabras y estas son objeto de la asignatura, no para allí el ejercicio literario (comienzo, más bien), de un lado, y, del otro, en

principio, textos de cualquier naturaleza servirían para hacer idénticos ejercicios para el dominio de la lengua.

Una clase así acierta con una función de la escuela (enriquecer el vocabulario) pero le usurpa la especificidad a la literatura, pues si bien esta se sirve del vocabulario, no es su asunto mismo. Otros textos rendirían iguales frutos.



2. En otras áreas: tomar las obras literarias como testimonio histórico, sociológico, antropológico e, incluso, geográfico. Algo legítimo en la asignatura correspondiente. Tales usos le restan espacio, esfuerzo y rigor a las ciencias sociales, lo cual va en detrimento de la formación escolar (algo del “efecto escolar general” se producirá, pero la especificidad de las asignaturas no está para eso). Perdemos la literatura y la ciencia social. Ahora bien, la literatura es portadora de saber: los poetas «suelen saber de una multitud de cosas entre el cielo y la tierra con cuya existencia ni siquiera sueña nuestra sabiduría académica» [Freud, 1906:8]. Pero se trata de un saber inédito.
3. En la formación general. A veces se trabaja con la literatura para inducir una postura moral, ideológica o política. Pretensión propia de la tradición escolar. Y así como las fábulas culminaban con una moraleja, hoy se pregunta al estudiante cuál es la ‘enseñanza’ del cuento, o el propósito del novelista. Pero la moraleja era un *paratexto*, eliminado o ironizado en las fábulas

de hoy (Italo Svevo, Guillermo Cabrera Infante, Ambrose Bierce). Así mismo, los escritores declaran no tener propósitos con su escritura: «pertenezco a esa clase de autores que al empezar a escribir un libro no tienen otro propósito que librarse de él» [Nabokov, 1955:381].



### G. La clase de literatura como mínimo cultural

Si enseñamos literatura con el fin de dar “cultura general”, también nos asiste cierta razón, pues la labor docente está emparentada con esa función. La educación termina dando algún barniz cultural (cada vez más delgado). Pero no es el objetivo mismo de la educación, sino un “valor agregado” de la formación. Según Kant [1803], se puede informar a una persona formada, no al contrario.

La literatura como información para programa de concurso (o para evaluaciones masivas) es compatible con una enseñanza que, al no entender la especificidad en juego, toma lo que está a la mano, hace una lectura literal y superficial de las obras. Cuando se usan fragmentos de obras (en los textos escolares), se asegura que los estudiantes queden más informados. Pero, si queremos formar a alguien, es necesario retirar ese barniz [Nietzsche, 1872:49], obtenible por otras vías: no se necesita la escuela para ganar en el programa «¿Quién quiere ser millonario?». Se trata de una apropiación social del producto literario, no de su filiación con la condición humana.

## A manera de conclusión

La especificidad de la literatura no es simple ni fácil. Como a cualquier objeto que interese realmente entender, es necesario dedicarle tiempo y esfuerzo. Por su parte, la enseñanza tampoco es algo sencillo, pues debe enfrentar la especificidad de los objetos sobre los que ejerce su acción, así como la especificidad del contexto en el que los expone. El estatuto de la enseñanza es poder dialogar con estas dos *especificidades distintas*. Pero, si el maestro se deja ganar por el contexto, su acto ya no es de enseñanza, pues pierde especificidad desde la cual introducir ese otro objeto del saber que no es connatural al contexto. Y si se deja ganar por el saber, ya no puede dialogar con un contexto que tiene una naturaleza distinta.

Ahora bien, tenemos una debilidad ante los siguientes mandatos de la época:


- \* Introducir la igualdad en relación con el saber... pero el saber es ajeno a la noción de ‘igualdad’.
- \* Obedecer a las necesidades de los estudiantes... y entonces renuncia a crear otro tipo de necesidades para esas personas.
- \* Responder al contexto de los estudiantes... y así renuncia a cambiar ese contexto.
- \* Brindar esparcimiento, pues los estudiantes se quejan del trabajo... pero la consigna puede ser esforzarse para encontrar la satisfacción propia del saber (que antes no se tenía, que no se podía vislumbrar).
- \* Suplir las fallas de la sociedad... pero no tiene las condiciones para hacerlo posible.

Todo esto dificulta el proceso formativo de la escuela (lo cual no niega que pueda constituir un proceso formativo de otra especie). Por eso, la recontextualización de la literatura en las aulas hoy en día le escatima la especificidad a la literatura y a los estudios que la toman como objeto. Se produce, entonces, la pretensión de hacer literatura sin adentrarse en las complejidades de ese arte; se denigra de la teoría; se vale cualquier cosa a nombre de una “creatividad” indefinida e indefinible; se utiliza la literatura para sacarle jugo desde otros intereses; se condena el canon literario al olvido y, en su lugar aparece la “literatura” de auto-superación.

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



BIBLIOGRAFÍA Y  
REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-23/referencias>