

VEINTE AÑOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN BOGOTÁ (1994-2014):
ACERCAMIENTO A LOS TEMAS Y DISCUSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA REFLEXIÓN ACADÉMICA.

MAURICIO ALBERTO GONZÁLEZ

MARÍA PAZ RODRÍGUEZ

JUAN MANUEL TOVAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, MAYO, 2014

VEINTE AÑOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN BOGOTÁ (1994-2014):
ACERCAMIENTO A LOS TEMAS Y DISCUSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA REFLEXIÓN ACADÉMICA.

MAURICIO ALBERTO GONZÁLEZ

MARÍA PAZ RODRÍGUEZ

JUAN MANUEL TOVAR

DIRECTOR

FANNY BLANDÓN RAMÍREZ

SISTEMAS DIDÁCTICOS EN EL CAMPO DEL LENGUAJE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, MAYO, 2014

Artículo 23, Resolución Número 13 de 1946

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación habría sido imposible sin la colaboración y apoyo de distintas personas que a lo largo del recorrido supieron orientar nuestra reflexión. Queremos, en primer lugar, agradecer la paciente tutoría de la profesora Fanny Blandón Ramírez, quién desde el principio ofreció todo su ánimo, disposición y compromiso para trabajar junto a nosotros en la construcción de este marco de referencia de la enseñanza de la literatura en Bogotá. A ella gracias, porque siempre supo suscitar lo mejor de nosotros.

También fue invaluable el aporte a esta investigación que generosamente nos proporcionaron todas y cada una de las personas entrevistadas: agradecemos al profesor Jorge Hernando Cadavid, que en un primer momento participó en el diseño de los instrumentos metodológicos, concediéndonos una entrevista piloto; del mismo modo, agradecemos a los profesores Fabio Jurado, Fernando Vásquez, Alfonso Cárdenas, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez Abril y Beatriz Helena Robledo, quienes a través de sus entrevistas ampliaron la reflexión que ya había sido consultada en sus publicaciones.

Agradecemos a los profesores de la línea de investigación en Sistemas Didácticos en el Campo del Lenguaje de la Maestría en Educación de la PUJ que enriquecieron nuestra propuesta inicial con valiosas preguntas, orientando de esta manera nuestro recorrido. Especialmente, agradecemos a la profesora Clara Cuervo, por su lectura juiciosa y crítica del escrito final.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	<u>9</u>
1. INTRODUCCIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	<u>10</u>
1.2 Justificación	<u>13</u>
1.3 Objetivos	<u>17</u>
1.4 Metodología	<u>18</u>
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 El supuesto de los estudios literarios	<u>38</u>
2.2 Antecedentes de la enseñanza de la literatura	<u>46</u>
2.2.1 España	<u>47</u>
2.2.2 Argentina	<u>51</u>
2.2.3 Colombia	<u>57</u>
3. VEINTE AÑOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN BOGOTÁ (1994-2014): ACERCAMIENTO A LOS TEMAS Y DISCUSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA REFLEXIÓN ACADÉMICA.	
3.1 Discusión legal	<u>61</u>
3.1.1 Política educativa y enseñanza de la literatura: Ley General de Educación como marco de los demás documentos.	<u>63</u>
I. Rol del docente	

A. Formación del docente	66
B. Intenciones formativas	82
C. Evaluación	99
II. Rol de la literatura	
D. Definición de la literatura	101
E. Literatura e interdisciplinariedad	115
F. Conformación del canon	121
3.1.2 Aspectos para destacar en la discusión legal	126
3.2 Discusión académica	130
3.2.1 Opinión de expertos	132
I. Fabio Jurado Valencia: La intertextualidad literaria como provocación pedagógica	133
II. Fernando Vásquez Rodríguez: una formación docente que se mueve entre el saber y el saber hacer literario	144
III. Alfonso Cárdenas Páez: La literatura como formadora de seres humanos	159
IV. Guillermo Bustamante: Sobre el retorno al amor por el saber en la escuela.	168
V. Mauricio Pérez Abril: La literatura como configuradora de la identidad y la estética de un país	176
VI. Beatriz Helena Robledo: el tejido de la literatura y la experiencia humana	185
3.2.2 Otras publicaciones	191

I.	<i>Crítica, literatura y pedagogía.</i> Dr. Cristo Figueroa (2001)	192
II.	<i>Los colegios, la literatura y viceversa.</i> Dr. Juan Carlos Bayona (2001)	198
III.	<i>Cultura y literatura: espacios audiovisuales, heterogeneidad y resurgimientos semióticos.</i> Dr. Cristo Figueroa (2004)	199
IV.	<i>Quehaceres de la literatura infantil en el aula.</i> Mónica Suarez (2011)	203
V.	<i>De la enseñanza de literatura a la formación de lectores.</i> Gabriela Cantor (2011).	206
	3.2.3 Aspectos para destacar en la discusión académica	209
4.	TEMAS PRESENTES EN ESTE RECORRIDO	220
	4.1 Proyecciones de la investigación	232
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
6.	ANEXOS	239

TABLA DE CONVENCIONES

EBCL: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje

LCLC: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PNLE: Plan Nacional de Lectura y Escritura

RDL: Referentes para la didáctica del lenguaje

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es hacer un estudio exploratorio de los temas y discusiones de la enseñanza de la literatura en Bogotá en el periodo 1994 – 2014 a partir de un análisis de los documentos de políticas educativas y de las reflexiones académicas. Para tal fin, se propone una ruta metodológica de enfoque cualitativo y carácter inductivo que, a través del análisis de contenido de algunos documentos orientadores para la enseñanza del lenguaje y la voz académica de expertos, plantea seis categorías temáticas. Se ofrece, además, un diálogo entre documentos que ayuda a identificar las tensiones, tendencias, áreas de trabajo y relaciones entre variables que constituyen un marco de referencia pertinente a la enseñanza de la literatura en la escuela. Por lo tanto, el presente trabajo se propone como una contextualización histórica indispensable para una posterior comprensión de las prácticas y el aprendizaje de la literatura. Aunque esto último no es objeto de discusión para esta investigación, se establece como una puerta abierta a búsquedas futuras.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Desde hace varias décadas, tanto en el contexto internacional como en el nacional, se han vuelto cada vez más frecuentes las alusiones a la pérdida de espacios dedicados al arte y las humanidades, no solo en la escuela sino también en la universidad. Se ha hablado, por ejemplo, del desplazamiento que —inspirado en un afán utilitario y comercial— han ocasionado las políticas educativas de países en busca de un mejor desarrollo económico:

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

Como consecuencia, el lugar de la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, otrora estrechamente relacionadas con el saber literario, ha sido ocupado por el desarrollo de competencias y habilidades funcionales en un ámbito técnico y productivo más inclinado al entrenamiento para suplir necesidades inmediatas que a la formación de ciudadanos que se relacionan con el mundo que los rodea, sujetos capaces de crear mundos posibles, de ponerse en el lugar del otro (Nussbaum, 2010).

Al tiempo que se fragua este proyecto global, a nivel local el lugar de la literatura en la escuela ha venido constituyéndose como un espacio en disputa, con las más disímiles posturas y con un sin número de tensiones sobre la manera en que debería abordarse su enseñanza. Se ha pensado que la literatura está en peligro y para *salvarla* se ha propuesto, incluso, su exclusión del ámbito escolar:

Esta señora [la literatura] al entrar en la escuela perdió su dimensión cultural. Se le olvidó de dónde venía, ¿para qué fue escrita y creada? Se puso los ropajes de la didáctica y de la enseñanza y se convirtió en objeto de estudio. Lo más triste es que se despojó de toda su dimensión artística y humana y de su capacidad de transformación de los niños y jóvenes lectores. (Robledo, 2007, p. 69-70)

La cita, además de su visión particular del problema, nos ofrece pistas sobre los escenarios en los que se desarrolla la disputa: el primero de ellos busca claridad sobre la naturaleza del saber literario; el segundo indaga sobre las formas de enseñanza de ese saber; el último, apunta hacia el desvelamiento de su función formativa. Con todo, independientemente de la respuesta que se tenga a cada una de estas cuestiones, el lugar de la literatura parece estar seguro por un tiempo más. Las políticas educativas ofrecen orientaciones en las que todavía se sugiere y se suscita la reflexión a propósito de su enseñanza.

Sin embargo, es en la reflexión donde queda mucho terreno por trabajar. Como profesionales en estudios literarios y a partir del trabajo en la escuela nos hemos preguntado por el lugar que la literatura ocupa en ella ¿Se puede enseñar la literatura? y si es así ¿cómo podemos hacerlo? Son preguntas que, incluso cuando se habla de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, no se resuelven fácilmente en la práctica. Si bien, la universidad hace un esfuerzo por definir a la literatura como

objeto de estudio, en la escuela aparece como medio de enseñanza de otras disciplinas, subordinada a los más variados propósitos. Pareciera haber una distancia insalvable entre teoría y práctica que impediría la consolidación de la enseñanza de la literatura como un saber propio.

Un cúmulo de preguntas han surgido de nuestra reflexión al respecto: ¿Qué conceptos de literatura han sido relevantes en las facultades de formación docente? ¿Es posible enseñar literatura sin ponerla al servicio de otros intereses (gramática, valores...)? ¿Qué concepto de literatura subyace a las políticas nacionales de educación? Un primer acercamiento al problema nos ha revelado un sinnúmero de discusiones y tensiones que son el sustrato de la reflexión sobre la enseñanza de la literatura en los últimos 20 años y dibujan las líneas generales de lo que se hace hoy. No obstante, dichas cuestiones se han elaborado de una manera dispersa, acudiendo pocas veces a la sistematización y dificultando la comprensión de la problemática.

Con estas cuestiones en mente, nos propusimos indagar sobre el lugar que ha ocupado la enseñanza de la literatura en la escuela en los últimos años. Así pues, el objetivo de este trabajo es hacer revisión de los temas y discusiones de la enseñanza de la literatura en Bogotá en el periodo 1994 – 2014 a partir de un análisis de los documentos de políticas educativas y de las reflexiones académicas.

1.2. Justificación

Trazar el panorama de la enseñanza de la literatura implica estudiar las distintas perspectivas y voces que han contribuido a la formación de este campo. Esta diversidad de perspectivas proviene de igualmente diversas fuentes, como las políticas del Ministerio de Educación reflejadas en algunas orientaciones (LCLC, EBCL, RDL), la voz de los académicos que estudian y definen la enseñanza de la literatura, y los relatos de los profesores y estudiantes que plantean unas condiciones para las prácticas de enseñanza.

Siendo nuestro interés la contextualización de la enseñanza de la literatura y aun existiendo grandes distancias entre la teoría y la práctica, un primer acercamiento a los discursos institucionales que configuran la práctica de los docentes resulta un marco de referencia estable para su construcción. En este sentido, los planteamientos de documentos orientadores del Ministerio de Educación, los desarrollos conceptuales de los expertos dedicados a la formación docente y la producción académica de distintos grupos que desde su práctica han reflexionado sobre la enseñanza de la literatura, conforman fuentes relevantes para contextualizarla. No se trata aquí de ofrecer una visión localizada del problema, antes bien, lo que se busca es construir un panorama amplio en el que después se puedan dibujar las prácticas particulares de los maestros y las experiencias de los estudiantes. Así pues, sin dejar de reconocer la importancia de las investigaciones que se han propuesto analizar las prácticas y a partir de ellas construir un estatuto de la enseñanza de la literatura -de hecho, así lo han propuesto Gustavo Bombini y

Fernando Vázquez en los antecedentes de este recorrido-, la presente investigación pospone dicho análisis en busca de los referentes teóricos que las han hecho posibles.

Asunto aparte constituye la periodización aquí ofrecida. La enseñanza de la literatura como saber propio es un asunto que ha sido de reciente preocupación en el contexto nacional. La promulgación de la Ley General de Educación (1994), que en nuestro país se sumó a una serie de intentos regionales por mejorar la calidad de la educación, posibilitó la formulación de nuevas preguntas en torno a la enseñanza del lenguaje y la literatura; simultáneamente, la escuela empezó a recibir a profesionales venidos de disciplinas específicas, no necesariamente orientadas hacia la enseñanza, pero que con su riqueza práctica y teórica supieron nutrir el espectro al interior de las aulas. Las facultades de literatura, de reciente creación en la capital del país (1970 Universidad Nacional de Colombia, 1987 Pontificia Universidad Javeriana, 1997 Universidad de los Andes) no fueron ajenas a este proceso e intentaron hacer un ejercicio académico que acercara las principales discusiones sobre la enseñanza de la literatura al ámbito local. En su práctica, los maestros desarrollaron iniciativas, ya desde sus investigaciones, ya desde su intuición, que hicieron posible la aparición de la literatura como objeto de enseñanza en la escuela durante los últimos veinte años.

Finalmente, la investigación que aquí se presenta se ha limitado a las reflexiones que en los últimos veinte años se han desarrollado sobre la enseñanza de la literatura en Bogotá; con todo, lejos de ser un sesgo que desconozca el trabajo que en otras localidades se ha realizado, lo que

busca es encontrar en la capital las generalidades de la discusión nacional en torno al mismo tema.

Tal intención se funda en la consideración de una doble vía de comunicación entre las reflexiones elaboradas a nivel nacional. En un primer sentido, se reconoce que en distintos lugares del país se han venido formando grupos de investigación que desde su particularidad regional reflexionan en torno a la enseñanza de la literatura; sin embargo, no podemos decir que esas reflexiones han permanecido aisladas en la provincia. Gracias a asociaciones como Red Lenguaje (Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje), las discusiones que tienen lugar en las distintas regiones del país logran tener eco en los trabajos realizados en Bogotá; en efecto, en el desarrollo de su trabajo ha tenido grandes logros en la promoción de encuentros nacionales en los que se socializan trabajos y se constituyen agendas de carácter nacional.

En otro sentido, hay que decir que los expertos consultados, aunque han trabajado sobre todo en el ámbito de la ciudad capital, son referentes nacionales en la investigación en torno al lenguaje y la literatura. De hecho, su labor académica los ha llevado a ser partícipes en la estructuración de orientaciones ministeriales o distritales sobre la enseñanza de la literatura -es el caso del Dr. Fabio Jurado Valencia, el Esp. Mauricio Pérez Abril y el Dr. Alfonso Cárdenas Páez- ; a ser consultores y asesores en la configuración de proyectos evaluativos en la área del lenguaje -como el Dr. Guillermo Bustamante y el Mg. Fernando Vásquez Rodríguez-; y a establecer guías para la promoción de lectura a nivel nacional -Mg. Beatriz Helena Robledo-.

Finalmente, podríamos destacar la publicación de los Referentes para la didáctica del lenguaje de los ciclos primero a quinto, por la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 2010, documento que presenta por primera vez un conjunto de orientaciones para la enseñanza del área de lenguaje, que representan una perspectiva de enseñanza de la literatura desde el campo de la didáctica, pensada en la capital.

En definitiva, lo que se presenta en esta investigación es una visión que desde Bogotá plantea los temas y discusiones sobre la enseñanza de la literatura de los últimos 20 años, con la aspiración de que en ella se reflejen los aspectos más relevantes que también en otros lugares del país se han discutido ampliamente.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Ubicar los temas y discusiones sobre la enseñanza de la literatura en Bogotá desde 1994 hasta el 2014 a partir de un análisis de los documentos de políticas educativas y de las reflexiones académicas.

Objetivos específicos:

- Identificar los temas relevantes de la reflexión sobre la enseñanza de la literatura en Bogotá durante las últimas dos décadas.
- Rastrear las discusiones sobre la enseñanza de la literatura desde las políticas nacionales y el ámbito académico.
- Evidenciar las tensiones presentes en la discusión sobre la enseñanza de la literatura.
- Generar un marco de comprensión en la discusión sobre la enseñanza de la literatura que ofrezca orientaciones para futuras investigaciones.

1.4 Metodología

Para abordar el problema planteado y en atención a los objetivos formulados, se propone en la presente investigación una ruta metodológica de enfoque cualitativo. Según Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006), dichas investigaciones se caracterizan por procurar expandir los datos en formación, moviéndose entre los eventos y su interpretación con el fin de reconstruir la realidad de la forma como la observan los actores del sistema (el investigador, los participantes y las relaciones de interacción entre ellos). Por tal razón, la investigación cualitativa tiene un carácter eminentemente inductivo, pues parte de la exploración y descripción de un mundo social, para luego generar perspectivas generales y refinar preguntas de investigación. A partir de preguntas sobre cuestiones generales y abiertas se busca obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, luego se describen y analizan para, finalmente, convertirlos en temas; como consecuencia, la investigación de carácter inductivo no verifica hipótesis propuestas *a priori*, sino que las genera durante el proceso. Finalmente, las investigaciones cualitativas apuntan a entender el todo sin reducirlo al estudio de sus partes.

Dentro del horizonte de la investigación cualitativa, lo que aquí se presentará es un estudio que busca construir un marco de comprensión de los temas y discusiones sobre la enseñanza de la literatura en la escuela de la capital a partir del análisis de los documentos de políticas educativas y la reflexión académica; como tal, se trata de un estudio exploratorio, pues aborda un problema de investigación poco estudiado y sobre el cual se tienen muchas dudas. Los propósitos, en este

sentido, no se agotan en la propia investigación sino que buscan abrir un campo de investigación, ampliar perspectivas para investigaciones futuras más puntuales:

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (Hernández, et al., 2006, p. 101)

Como consecuencia, el lector se encontrará con que las conclusiones planteadas por esta investigación apuntan más a la identificación de temas, tensiones, tendencias, áreas de trabajo, contextos y relaciones entre variables pertinentes a la enseñanza de la literatura en la escuela. Del mismo modo, lo que se busca es plantear un “tono” o “carácter” en las futuras investigaciones, que ayuden a la construcción de un estatuto profesional para la enseñanza de la literatura.

- Punto de partida: el supuesto de los estudios literarios

Es indudable que en toda búsqueda la mirada del investigador es la que configura el marco conceptual del trabajo; su formación, su práctica y su visión de mundo otorgan la base y el sentido al proceso. Es así como el marco teórico de esta investigación está definido por una construcción conceptual que desde los estudios literarios le brinda nuestra formación profesional. Los estudios literarios aparecen como supuesto en esta investigación porque es desde ellos que surge la pregunta por la enseñanza de la literatura. Consideramos, en un primer momento, que al preguntarnos por cuáles son los temas y las discusiones sobre la enseñanza de la literatura, debíamos convenir de qué se trata la literatura misma.

Es por esa razón que la primera parte de la investigación ofrece un marco teórico y conceptual que la contextualiza en el gran marco de los estudios literarios. Autores como Wellek y Warren (1966), Eagleton (1998) y López & Fernández (2005), permitieron establecer las distintas corrientes de estudio de la literatura durante el siglo XX y las concepciones que de ellas se desprenden. Lejos de sugerir que alguna de éstas es la más apropiada para la enseñanza, lo que se busca es reconocer la diversidad conceptual del saber literario de tal forma que se puedan referenciar las discusiones que entorno a la enseñanza se generan. Con todo, dicho apartado es el resultado de una síntesis conceptual de la lectura de los autores antes mencionados.

Con este supuesto, entonces, emprendimos la investigación sobre la forma en que el saber literario se relaciona con su enseñanza.

- Antecedentes

La presente investigación se desarrolló entre los años 2013 y 2014. En el primer semestre de 2013 se realizaron búsquedas bibliográficas para la elaboración del estado de la cuestión; el criterio de selección de los documentos se configuró sobre la base de la pertinencia del argumento en relación con nuestro tema de investigación. En ese entonces se acudió a búsquedas en bases de datos, bibliotecas e internet. Los criterios de selección en esta primera etapa se referían al tipo de publicación, es decir, se buscaban libros publicados y artículos en revistas especializadas que trataran el tema en cuestión. Por otra parte, siendo la perspectiva hispanoamericana aquella que más se acercaba a nuestros intereses, se seleccionaron

publicaciones españolas, argentinas y colombianas que abordaban la enseñanza de la literatura desde perspectivas pedagógicas y didácticas, y se excluyeron aquellas que tenían un origen norteamericano. Posteriormente, los contenidos relevantes de las publicaciones fueron consignados en formatos de Resumen Analítico Especializado (en adelante RAE), para tener una referencia de los textos. Con base en la información de los RAE, se socializaron las lecturas en reuniones y esto permitió acotar la bibliografía; en efecto, la discusión sobre la enseñanza de la literatura estaba presente en un número reducido de textos.

De esta forma, el marco teórico se estructuró con base en dos pilares: por una parte, está la síntesis teórica de los estudios literarios, y por otra, los antecedentes hispanoamericanos en didáctica y enseñanza de la literatura.

- ¿A quién consultar?

La lectura de los antecedentes fue el elemento detonador para estructurar la investigación y definir a quiénes se debía consultar para la construcción de un marco de referencia en la enseñanza de la literatura en la capital. Al analizar las publicaciones reconocimos que para la contextualización de la enseñanza de la literatura resultaba necesario escuchar las voces de quienes han construido tal saber. De esta forma, pudimos evidenciar que las políticas educativas, los docentes, los estudiantes y la comunidad académica son los actores recurrentes que intervienen en la configuración de la enseñanza de la literatura. Si bien es cierto que este es un campo poco estudiado en nuestro contexto, a partir de la década de los 90 se ha venido intensificando tanto la producción intelectual sobre el tema como las orientaciones políticas que

lo rigen. Por esta razón, la investigación se centra en los discursos institucionales que han dado forma a la enseñanza de la literatura en la escuela de Bogotá.

Sin desconocer la importancia de las voces de los docentes y estudiantes, las políticas educativas y las fuentes académicas se transforman en el insumo primario para comprender la situación de la enseñanza de la literatura en la capital. Por lo tanto, la investigación se propone como una contextualización histórica indispensable para una posterior comprensión de las prácticas y el aprendizaje de la literatura. Aunque esto último no es objeto de este trabajo, se establece como una puerta abierta a la investigación futura.

Así las cosas, el informe está compuesto por dos grandes capítulos donde se describirán, analizarán e interpretarán las políticas educativas y las producciones intelectuales de la comunidad académica.

- Políticas educativas

En la discusión legal, se consultaron documentos fundamentales para establecer un marco legal de la enseñanza de la literatura, que se publicaron en el periodo de 1994 hasta 2014.

En primer lugar se consultó la política educativa, representada en la Ley General de Educación, documento que organiza la educación colombiana en los distintos niveles de formación y establece específicamente los objetivos de la enseñanza de la literatura en los niveles de primaria y secundaria. En segundo lugar se consultaron documentos que se derivaron de la Ley General de Educación, como los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (1998) y los Estándares básicos de competencias en lenguaje (2004);

los primeros se publicaron con la intención de orientar el diseño de los currículos de la asignatura de Lengua castellana, los segundos establecen las competencias del área de lenguaje y se presentan como guía para la planeación curricular y el diseño de evaluaciones. En tercer lugar se consultó el Plan Nacional de Lectura y escritura (2011), presentado con la finalidad de mejorar los niveles de la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura de los estudiantes de formación inicial, básica y media. Por último, a los documentos mencionados se adicionaron los Referentes para la didáctica del lenguaje de los ciclos primero a quinto (2010), publicados por la Secretaría de Educación de Bogotá con la intención de ofrecer un conjunto de orientaciones para la enseñanza del lenguaje y la literatura desde el campo de la didáctica. Estos últimos, a pesar de no ser un documento de política educativa, representan una perspectiva de la enseñanza pensada en Bogotá, que resalta el rol de la didáctica en la enseñanza de la literatura y el lenguaje.

- Comunidad académica:

Los actores que componen el grupo de la comunidad académica fueron subdivididos en dos conjuntos que reconocen su trayectoria y aportes a la enseñanza de la literatura en Bogotá; obedeciendo a la delimitación del problema, no se incluyeron en este grupo los aportes que desde otras ciudades han nutrido la reflexión. En un primer conjunto, están clasificados aquellos expertos o especialistas que han desarrollado investigaciones relacionadas con el lugar de la literatura en la escuela y además tienen publicaciones que reflexionan sobre este asunto. Los autores escogidos como expertos en el tema de enseñanza de la literatura, cuyas trayectorias académicas serán presentadas más adelante, fueron: Dr. Fabio Jurado Valencia, Mg. Fernando Vázquez Rodríguez, Dr. Alfonso

Cárdenas Páez, Dr. Guillermo Bustamante Zamudio, Esp. Mauricio Pérez Abril y la Mg. Beatriz Helena Robledo; su escogencia, además de la revisión minuciosa de su *currículum vitae*, estuvo relacionada con la relevancia de sus aportes a la discusión; el acercamiento a este grupo se realizó a través del análisis de contenido de las publicaciones y a través de entrevistas semiestructuradas. En el segundo grupo fueron clasificados otros autores y equipos de investigación cuyo trabajo ofrece perspectivas alternas a las presentadas por los expertos y, sin embargo, proponen desarrollos menos amplios sobre la enseñanza de la literatura en la escuela. Los autores consultados fueron: el Dr. Cristo Rafael Figueroa y el Dr. Juan Carlos Bayona, además se consultaron los trabajos del Semillero de investigación en literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional. El acercamiento a este grupo se limitó al análisis de contenido de sus publicaciones.

- Técnicas de investigación

Gran parte del trabajo desarrollado durante la investigación consistió en la lectura, análisis e interpretación de los textos a los cuales acudimos. Para dicho estudio se siguió la técnica del análisis de contenido, que según Bernardo Restrepo Gómez (2002), consiste en la construcción de categorías que orientan el análisis de un documento. Dicho análisis nos permitió hacer inferencias válidas a partir del contenido y, en general, posibilitó el desvelamiento de las diferencias y similitudes conceptuales entre las fuentes de información, el examen riguroso de los contenidos y en última instancia, describir tendencias que se han perfilado para la enseñanza de la literatura.

El proceso de análisis consistió en un ejercicio de codificación, entendida como la transformación de las características relevantes de un contenido en unidades que permitan su descripción y análisis (Hernández, et al., 2006). Dicha codificación se desarrolló en tres momentos:

1. Definición del universo

Éste hace referencia a los documentos objeto de análisis dentro de la investigación, a decir, cada una de las orientaciones políticas, las publicaciones académicas y las entrevistas de expertos. Cada documento se caracterizó por tener una estructura establecida que permitió su lectura y análisis como un marco conceptual sólido e independiente (Hernández, et al., 2006).

2. Definir unidades de análisis

Fueron entendidas como la selección de las citas que se relacionaban con la enseñanza de la literatura y que permitían identificar los temas relevantes sobre los que se quería indagar. Las citas son parte de los documentos específicos que representan el universo descrito anteriormente (Hernández, et al., 2006).

3. Definición de categorías

Las categorías, finalmente, son una forma de clasificación de las unidades de contenido; en ellas se agruparon las citas puntuales de los distintos textos a partir del asunto o tema que trataba cada una de ellas. Se siguió también aquí un esquema inductivo: primero se determinaron sub-categorías y luego estas se agruparon en categorías más generales. Con todo, vale la pena aclarar que la definición de las categorías -como sistema de clasificación-, se construyó en el proceso,

no previamente, e incluso se fue modificando en el transcurso de la investigación (Hernández, et al., 2006).

En el siguiente ejemplo, mostramos cómo se hizo evidente cada uno de los momentos de la codificación en uno de los documentos trabajados; tomamos, en este caso, el documento de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana:

a. Universo

Como hemos dicho, los textos tienen su propio universo, dado por los propósitos que se plantean y la estructura que los organiza; en este orden de ideas, el universo de nuestro ejemplo se haría evidente en estos términos: Los LCLC son un documento derivado de la Ley 115 de 1994 que sirve como apoyo a los docentes para el diseño curricular en las instituciones educativas dentro de sus PEI. Se plantea también como propósito hacer explícitos los supuestos teóricos desde los cuales se articuló la propuesta de indicadores de logros. Este documento está estructurado de la siguiente manera: presentación, diagnóstico en lenguaje, literatura y educación, currículo y PEI, concepción del lenguaje, ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares y modelos de evaluación en lenguaje.

b. Definición de unidades de análisis

Hablar de cómo se definieron las unidades de análisis es dar cuenta del proceso detallado de lectura que nos lleva a decidir que una cita es relevante por la idea que expresa y su relación con la temática de investigación; así pues, consideremos uno de los párrafos de los LCLC:

Estamos seguros de que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran

medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente. (LCLC, 1998, p. 4 *El subrayado es nuestro*)

En el párrafo se presentan dos ideas claves: en la primera (sin subrayar), se está afirmando que el apoyo que ofrecen los lineamientos es más una guía sobre posibles enfoques u orientaciones para la enseñanza del lenguaje que una delimitación detallada de lo que se debe enseñar; hasta ahí, el discurso no es muy distinto de lo que ya se ha planteado en el universo del texto. Sin embargo, la segunda parte del párrafo (subrayada), plantea la necesidad de fortalecer los espacios de reflexión permanente sobre la enseñanza que permitan a los maestros formarse un criterio e incrementar su calidad pedagógica; esa idea resulta relevante, ya no por su relación con el universo textual, sino por las implicaciones en el campo de la enseñanza de la literatura, por su acotación de perspectivas del problema, por su riqueza como detonante de posibles interpretaciones. La idea subrayada, sería entonces, una unidad de análisis que deberá tenerse en cuenta para la posterior formulación de categorías.

c. Definición de categorías

Finalmente, la definición de categorías resulta del proceso mismo de análisis y clasificación a partir de un tema que es extraído de la unidad puesta en consideración; en este caso, el análisis consistió en plantearle preguntas al fragmento que dieran cuenta de su riqueza interpretativa. El proceso se muestra en Tabla 1:

Unidad de análisis	Enfoques explícitos	Enfoques inferidos	Posturas a favor	Posturas en contra	Rótulo o categoría
Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente. (LCLC, 1998, p. 4)	Finalmente, quienes hacen (ejecutan, desarrollan) los lineamientos son los maestros.	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar qué se entiende por calidad educativa. - Importancia de la formación docente. - Puede referirse tanto a la Auto formación como a formación institucional 	Empoderamiento de los maestros como sujetos privilegiados en la educación en tanto autónomos.	Se suele decir: “Sería mejor que los lineamientos me dijeran qué tengo que hacer, porque yo no sé de esas cosas”	Formación docente

Tabla 1: Ejemplo de análisis de unidad para obtención de categorías

Culminado el proceso de asignación de las categorías, se verificó su frecuencia para obtener las más relevantes. Finalmente se clasificaron y se definieron a partir de sus características, obteniendo como resultado un conjunto de categorías y subcategorías clasificadas en dos grupos. En esta etapa, fue de vital importancia volver sobre los pasos de nuestra búsqueda y recurrir al marco teórico y a los antecedentes; en ellos encontramos que, ya fuera implícita o explícitamente, se habían elaborado algunas clasificaciones para abordar el problema de la relación entre literatura y enseñanza. Con base en dicha revisión, planteamos una clasificación propia que permitió establecer un lenguaje común para analizar los documentos.

Tabla de definición de grupos, categorías y subcategorías	
Categorías y subcategorías	Definición de categorías
1. ROL DEL DOCENTE	En el triángulo de relaciones didácticas, son aquellas citas que se relacionan con el papel desempeñado por el docente.
1.1 Formación del docente	Está asociada al desarrollo profesional o a la formación universitaria de los docentes. Aquí se alude a las citas que nos hablan de los saberes que son necesarios, o que ya se tienen, o que se proponen como alternativa para la enseñanza de la literatura en la escuela; puede estar referido tanto a los saberes pedagógicos como a los de teoría literaria y de lenguaje. También se refiere a la configuración de un maestro ideal: los aportes que nos hablan de un "deber ser" y de un "deber actuar" del maestro de literatura, o puede estar expresado de manera negativa, como "lo que no se debe hacer".
1.2 Intenciones formativas	Hace referencia a las intenciones de formación de conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan con la enseñanza de literatura. Se expresan en las políticas y orientaciones para la enseñanza, en el currículo y en las referencias a las prácticas de enseñanza.
1.2.1 Formación del conocimiento literario	Se refiere a la formación en teoría y crítica literaria, así como al conocimiento y lectura de las obras. Además, se refiere también al carácter interdisciplinar de la literatura, es decir, a su relación teórica con otros saberes.
1.2.2 Formación en lectura y escritura literarias	Se refiere tanto a la formación del lector de literatura, que es capaz de analizar e interpretar los textos literarios, o la formación del gusto literario, como a la formación de escritores o de habilidades para escribir textos literarios.
1.2.3 Otras intenciones formativas	Se refiere al uso de la literatura con otras intenciones que no conducen específicamente al saber literario: puede hablarse de saberes que se valen de la literatura para construirse a sí mismos (Filosofía, Historia, Matemáticas, Geografía...); o de las intenciones de generar actitudes morales o éticas a partir de ella (Formación en Valores); o su uso para el desarrollo de habilidades y competencias per se (comprensión de lectura en general, ortografía, gramática, o habilidades de escritura no literaria).
1.3 Evaluación	Se refiere a las prácticas de evaluación en la enseñanza de la literatura.
2. ROL DE LA LITERATURA	En el triángulo de relaciones didácticas, son aquellas citas que se relacionan con el contenido disciplinar, con el saber literario.
2.1 Definición de la literatura	Se refiere esta categoría a las definiciones o concepciones sobre la literatura en su relación con la enseñanza.
2.2 Literatura e interdisciplinariedad.	Referencias a la relación teórica de la literatura con otras disciplinas, como la historia, la lingüística, la filosofía, la psicología, las artes, etc.
2.4 Conformación del canon	Se refiere a los criterios y las decisiones políticas de selección de las obras literarias que se leen en la escuela, incluyendo los géneros, autores, épocas, temas, lenguas, tradiciones y geografías privilegiadas.

Tabla 2, Definición de grupos, categorías y subcategorías

El resultado se presenta en la Tabla 2, en la que se clasifica, se nombra y se describe cada una de las categorías obtenidas del proceso de análisis de contenido. Al analizar los documentos objeto de estudio de esta investigación surgieron seis categorías que a partir de su definición fueron agrupadas en dos grandes grupos: rol docente y rol de la literatura. Estos dos grupos corresponden a los dos grandes enfoques en el estudio, es decir, la enseñanza de la literatura

focalizada en la figura del docente y el saber disciplinar específico. Si bien son dos marcos conceptuales con características propias, al hacer su análisis en los documentos se hizo evidente el hecho que no eran excluyentes, todo lo contrario, estaban estrechamente relacionadas pues la concepción de la literatura influía en sus prácticas de enseñanza y viceversa.

- Instrumentos de recolección y análisis de información

Fueron tres nuestros instrumentos para la recolección y análisis de información: los formatos RAE, utilizados en la construcción del marco teórico; la entrevista semiestructurada, aplicada en la etapa de consulta a expertos; y una rejilla de análisis de contenido, que se aplicó indistintamente a todos los documentos. A continuación se describen cada uno de ellos.

- Resumen Analítico Especializado (RAE).

El uso de este instrumento fue de vital importancia en el inicio de la investigación pues permitió condensar la información contenida en los documentos que constituyeron el marco teórico, para así facilitar su aprehensión y comprensión. En total se realizaron quince formatos RAE que dieron cuenta de una lectura rigurosa de los documentos a través del rastreo de conceptos clave, referentes teóricos y categorías emergentes relevantes para nuestra investigación. Después de su elaboración, cada RAE era sometido a socialización y discusión sobre la pertinencia de los planteamientos del texto.

FORMATO RAE	
Referencia bibliográfica completa según normas APA	
Consultado en:	
Fecha de consulta:	
Tipo de documento:	
Filiación institucional	
Nivel de circulación:	
Palabras clave:	
N° de Referencias citadas	
Tres referencias más citadas:	
Descripción	
Contenido	
Abstract	
Problema	
Metodología	
Referentes teóricos:	
Conclusiones:	
Autor del resumen:	
Citas relevantes:	
Categorías o conceptos claves emergentes del texto	

Tabla 3, Formato RAE

Si bien existen distintos diseños de este formato, para esta investigación se usó aquel proporcionado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

Un ejemplo de dicho formato puede observarse en la Tabla 3.

- Rejilla de análisis para otros documentos

Para el análisis de datos cualitativos como las políticas educativas y otras orientaciones, las publicaciones y las entrevistas a expertos, quisimos elaborar un instrumento que de manera sencilla y sucinta nos permitiera clasificar la información al tiempo que la relacionábamos con nuestras inquietudes interpretativas. En un principio, dicho trabajo pensó realizarse con el *software* Atlas Ti, sin embargo, teniendo en cuenta la dificultad para adquirirlo y el acceso limitado que a él se tenía, determinó la elaboración de un instrumento propio, es decir, una rejilla de análisis. Con todo, la capacitación recibida sobre el funcionamiento y manejo del *software* proporcionó pistas clave para nuestro propio ejercicio de análisis y categorización.

Como se observa en la Tabla 4, la rejilla de análisis consta de cinco columnas: la primera de ellas está referida a la estructura y propósito del texto, es decir, al universo en el cuál fue concebido por el autor; en la segunda se relacionan las citas textuales o unidades de análisis extraídas del documento; la tercera columna apunta a señalar la postura que cada autor expone de manera explícita o implícita en los temas tratados; enseguida se referencian las posturas con las que el autor coincide o aquellas con las que se opone; finalmente, en la última columna, la asignación categorial que obedece al tema con el cual está vinculada cada unidad.

Cabe aclarar que la información contenida en las tercera y cuarta columnas de las rejillas, estaba abierta a modificaciones producto de la discusión entre los investigadores.

Documento analizado: Vásquez, F. (2006). Alicia en el país de las didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura. En F. Vásquez. (Ed.), *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura* (pp. 43-57). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Contenido							
Estructura interna (Universo del texto)	Citas textuales (Unidades de análisis)	Temas		Posturas referenciadas		Sub-categorías	
		Enfoques explícitos	Enfoques inferidos	A favor	En contra		
El artículo propone un recorrido por algunas preguntas generales a las que se enfrenta un docente cuando pretende enseñar literatura. Las preguntas abordadas, en su orden, son: 1. Modelos 2. Formación 3. Canon 4. Géneros 5. Currículo 6. Creación.	[...] en su proceso de formación, el maestro no ha recibido o visto didácticas específicas sobre determinados campos literarios.(45)	Maestros mal preparados	-Necesidad de la formación docente en didácticas específicas de la literatura. -Deficiencia en los programas de formación. -Deficiencias en la selección de maestros.	-La formación didáctica -Revisión de los programas de formación docente.	No es necesaria una didáctica específica de la literatura.	1.1 Formación docente	
	El canon direcciona el aprender y evita gastar una cantidad de tiempo en producciones la mayoría de las veces livianas o con poco trasfondo. (45)	Se debe privilegiar el canon en la enseñanza de la literatura.	El maestro debe tener un conocimiento del canon	Importancia de las decisiones encaminadas a la conformación de un canon.	-Se debería leer cualquier tipo de texto literario sin importar su calidad. -“El niño debería escoger lo que quiera leer” -“Lo que importa es que lea”		1.31. Formación del conocimiento literario.
	[...] esos géneros son ciertas formas medianamente estables que configuran y refiguran tradiciones. Así que, los géneros no sólo ayudan al maestro a organizar su enseñanza, sino que le permiten al estudiante entender maneras o modos como el lenguaje circula y construye el sentido. (47)	Relevancia del género literario en la enseñanza de la literatura.	Hay una distancia entre el desarrollo de los estudios literarios y su enseñanza. Esa distancia está mediada por un ejercicio pedagógico.	Es necesario echar mano del saber literario para configurar su enseñanza.	Vivimos la "refundición" de los géneros, por tanto, no hay que enseñarlos.		1.31. Formación del conocimiento literario.
	Me atrevo a recomendar [...] que la literatura sea una asignatura cercana al mundo de las artes y no pegada, cuando no vicaria, de la enseñanza de la lengua. (48)	-La literatura como experiencia estética.	-Especificidad del saber literario en el amplio espectro de la lengua.	Potenciar el gusto por la literatura.	Usar la literatura para ilustrar o motivar el aprendizaje de la lengua.		1.31. Formación del conocimiento literario.

Tabla 4, Rejilla de análisis para documentos (Extracto)

- Entrevista semiestructurada:

La entrevista semiestructurada consiste en la elaboración de un guión con preguntas abiertas relacionadas con la temática tratada en la investigación. El diseño de la entrevista da la libertad para hacer nuevas preguntas que permitían profundizar en las ideas relevantes que surgían en el desarrollo de la misma (Blasco y Otero, 2006). Para la presente investigación se elaboró una entrevista piloto al Dr. Jorge Hernando Cadavid, profesor asociado del Departamento de Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, donde se tuvo una primera aproximación a la dinámica de una entrevista semiestructurada, y el tipo de respuestas que podían surgir. Posteriormente se diseñaron seis entrevistas semiestructuradas para el diálogo con los expertos seleccionados, con preguntas elaboradas a partir de la lectura de sus publicaciones y de su trayectoria profesional y académica, con la intención de plantear preguntas sustentadas en sus propuestas. De esta manera, las entrevistas permitieron profundizar en las temáticas trabajadas por los expertos, que representan diferentes perspectivas para abordar la enseñanza de la literatura. Las entrevistas se desarrollaron según la disponibilidad de tiempo de los docentes consultados y por este motivo la duración de cada entrevista varió.

La Tabla 5 presenta, a modo de ejemplificación, las preguntas realizadas en la entrevista al Dr. Alfonso Cárdenas: en una primera columna aparecen aquellas que se habían planeado con anterioridad, en la segunda, otras que motivadas por las respuestas fueron surgiendo en el transcurso de la entrevista. El orden en el que se realizaron varió según las oportunidades que ofreció el discurso de cada uno de los entrevistados:

Preguntas del guión	Preguntas surgidas a partir del discurso
¿La literatura está perdiendo un lugar en la escuela?	La pérdida del espacio de la literatura en la enseñanza, ¿tendrá que ver con el desconocimiento sobre qué es literatura, qué concepto de literatura se tiene?
¿Por qué enseñar literatura en la escuela?	¿La literatura debería estar fuera del currículo?
¿Qué problemas encuentra en la formación de los licenciados que enseñan literatura?	¿Por qué la autonomía docente puede llegar a ser problemática al pensar los problemas de la literatura en la escuela?
Enseñar literatura ¿qué forma?	
¿Considera válido que la literatura se use para enseñar otras asignaturas?	
¿Considera necesario tener un canon establecido de obras de referencia para leer en la escuela?	

Tabla 5, Modelo de preguntas para entrevista semiestructurada

○ Otras herramientas

Otra herramienta que facilitó el trabajo en grupo de los investigadores fue la plataforma Google Apps. Después de la creación de una cuenta de correo para el grupo (grupodidacticalit@gmail.com), se utilizó la aplicación Google Drive para centralizar, archivar y compartir toda la información obtenida por medio de los RAE, las rejillas de análisis, las entrevistas y todos los demás documentos relacionados con el trabajo de investigación. Adicionalmente, se hizo uso de herramientas colaborativas como Google Docs para la lectura comentada y edición simultánea de documentos en línea, facilitando el acceso

en cualquier momento y desde cualquier lugar. Como consecuencia, tales registros fueron para el grupo la memoria colectiva de su proceso de investigación.

- Comparación de datos y límites de la investigación

Hacia el final de la investigación, teniendo en cuenta que las categorías de análisis ofrecían un lenguaje común de interpretación frente a la diversidad de fuentes y, en cierta medida, una estructuración de los contenidos, se desarrolló una comparación de los mismos, evidenciando las cercanías, distancias, vacíos y tensiones entre las fuentes consultadas respecto de los temas propuestos. El proceso, consistió sin más, en hacer un seguimiento riguroso y transversal de cada una de las categorías en los documentos trabajados.

Si bien, tal abordaje nos proporcionó a todas luces cierta flexibilidad interpretativa y el descubrimiento de una polifonía muy compleja de distintas voces en la enseñanza de la literatura, también es cierto que los resultados no están libres de sesgos impuestos, no sólo por las fuentes mismas, sino incluso por los investigadores; la sujeción al juicio de unos y otros, en este sentido, se podría presentar como una desventaja. De esta manera, el vasto panorama que abre la investigación, y del cual solo fueron tocados algunos aspectos se presenta como una puerta abierta para la interpretación de relaciones no abordadas por los investigadores.

Del mismo modo, la riqueza de fuentes y métodos, que en su momento planteó la diversidad polifónica de la que se ha hablado y que es el fundamento de la visión holística de la

investigación, surgió después como dificultad adicional en cuanto a la complejidad de la interpretación derivada de la propia multidimensionalidad de los datos.

Con todo, conviene aclarar que el proceso de investigación fue una experiencia nueva debido a nuestra formación inicial como Profesionales en Estudios Literarios que incursionaron por primera vez en la investigación educativa, indagación que tiene distintas exigencias desde el punto de vista metodológico y temático. Si bien, no somos expertos en investigación cualitativa, el presente trabajo buscó seguir el marco que éste tipo de investigación requiere, con la intención de desarrollarlo de manera clara y coherente con los objetivos propuestos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El supuesto de los estudios literarios

El siglo XX es un siglo marcado por la crisis y la fragmentación, un siglo donde el sentido de la totalidad y la unicidad rivalizan, donde lo universal y lo local se enfrentan y la mismidad y la alteridad luchan por coexistir, fenómenos que no inventa este siglo pero que sí tematiza fuertemente. El desdibuje de los límites y los desplazamientos marcan la reflexión sobre un objeto de estudio, la literatura, que se esfuerza por trazar ella misma sus propias fronteras y se traslada a una discusión que incluye o excluye lo propiamente literario. La facilidad de la literatura para convocar otras disciplinas, pertenecientes a las ciencias humanas, enriquece a la vez que hace más compleja la discusión sobre lo literario. La antropología, la filosofía, la psicología, la sociología y, por supuesto, la lingüística se mezclan y contaminan el campo de lo que puede llamarse con un escaso margen de distinción: poética, teoría literaria, teoría crítica, estudios literarios o ciencia de la literatura.

Esta contaminación no resulta exclusiva del siglo XX, pues se conoce la impronta profunda del positivismo sobre el análisis literario en el siglo XIX. Lo propio de nuestra época es la ampliación y variedad de esta contaminación y la dificultad para evitar el equívoco y la confusión de clasificaciones y términos.

Es así como se evidencia que el centro del campo de estudio está delimitado: es la literatura; pero el concepto y objeto de estudio es impreciso y cambiante. Su preocupación por su materialidad o por su

carácter de arte verbal, la insistencia en su importancia como acto de comunicación y su relación con el sentido, la interpretación o la significación, o su concepción como discurso ideológico y su esencia como fruto de unas condiciones de producción dentro de un campo cultural, son algunas reflexiones sobre este objeto de estudio.

Los estudios literarios se han ido conformando gracias al autocuestionamiento y la superación de toda crisis que esto conlleva. La teoría resiste, se refuta y vuelve a necesitarse pues su fuerza reside en su capacidad natural de alimentarse de la práctica. Esta retroalimentación entre teoría y literatura, en la que intervienen autores, historiadores, investigadores, críticos literarios y, por sobre todo, lectores, sostiene la teoría. Aunque la definición etimológica de teoría es “contemplar” y su definición de diccionario es “conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación” (Araujo & Delgado, 2010, p. 12), no deja de ser en sí misma una forma de práctica. Esta práctica ha ido variando su función y su perfil en relación a su historicidad y conexión con las circunstancias de la época y en concordancia con los cambios exigidos por su propio desarrollo interno y determinados por el campo en que se insertan.

Si bien es cierto que la práctica lectora es en última instancia la que podría modificar cualquier definición de la literaria a través de su conceptualización, el lugar privilegiado para ello, la escuela, carece de criterios para expresar y poner en práctica su especificidad como disciplina. La literatura como práctica pedagógica se encuentra en un contexto en el que su teoría se deslinda de sus procesos de enseñanza, dejándola a la deriva de cualquier propuesta didáctica, desdibujándola como objeto de estudio específico.

Por lo tanto, resulta incomprensible la posibilidad de enseñar la literatura sin tener un conocimiento sobre lo que es y ha sido a lo largo de la historia ésta disciplina, paradoja que resulta muchas veces evidente en

el aula de clases. Al respecto Martina López Casanova y Adriana Fernández (2005) introducen su investigación afirmando lo siguiente:

A comienzos del nuevo siglo es fácil observar que la importancia de la literatura concebida como objeto de estudio y de enseñanza decayó notablemente en el currículo de la escuela media y la formación docente. Los modos de pensar su lugar y su función en la educación del ciudadano y, consecuentemente, su enseñanza cambiaron hasta desdibujarse totalmente. Más allá de esta *devaluación*, todavía no se ha logrado dar paso a una nueva conceptualización ni del objeto ni de la práctica. (p. 12)

Aunque esta investigación está situada en un contexto social y político distinto, las preguntas e inquietudes parecen sobrepasar cualquier límite extendiéndose como una preocupación generalizada entre aquellos que nos dedicamos a estudiar la literatura.

En consecuencia, consideramos relevante comprender la literatura más allá de una entretención o una ampliación de la cultura general del estudiante y esto es sólo posible gracias a los aportes de las distintas teorías literarias que permitirán actualizar los modos de leer y organizar la construcción de una didáctica con nuevos referentes. Es, por lo tanto, en la teoría literaria desde donde se puede estudiar lo propio del objeto para después entregarle a la didáctica ese conocimiento indispensable para producir los modos de enseñanza. Una revisión de las distintas teorías y sus concepciones de literatura favorecerá no sólo la ampliación del campo de estudio, evidenciará también las interferencias entre éstas y los discursos políticos y económicos.

El siglo XX es el momento en el cual se empieza a delimitar o al menos especificar el campo de la literatura y se inaugura con la publicación de un texto considerado el manifiesto de lo que se llamó “el

método formal”. Se trata de *El arte como artificio* (1917) donde Shklovski fundamenta los conceptos del formalismo ruso, a decir, la separación de la crítica literaria de su dependencia respecto de otras disciplinas; el cambio de foco, de las condiciones externas al texto, a su organización interna; el estudio de la literatura como un tipo especial de organización verbal y la diferencia entre lenguaje poético y lenguaje coloquial. Esta primera fase de los formalistas se caracterizó por su rigidez interpretativa pues al no considerar la literatura como un reflejo de la vida su abordaje era predominantemente lingüístico ya que no podía ser analizada desde puntos de vista distintos al lenguaje. Paulatinamente este aislamiento del fenómeno artístico pierde fuerza y los formalistas empiezan a reconocer las relaciones de las obras literarias con los hechos sociales.

Es así como una de las figuras fundamentales del formalismo ruso al investigar el lenguaje llega a su propia concepción de éste como red estructural de relaciones dinámicas. Jakobson en 1919 propone el término de “literariedad”, verdadero objeto de estudio de la ciencia literaria y no la literatura en sí misma pasando del énfasis formalista en la inmanencia de la obra poética, a una comprensión estructuralista de la obra como estructura autónoma que está en relación con otras estructuras significantes. Si bien la literatura sigue siendo una teoría de los signos y por lo tanto, un problema de semiótica general, el signo artístico empieza a ser considerado como un fenómeno social en relación con los demás campos culturales como lo definirá Mukarovsky en *El arte como hecho semiológico* (1934).

De esta manera se empieza a perfilar una estrecha relación entre la forma y el contenido en la obra literaria. Una de las figuras fundamentales de la teoría literaria en el siglo XX y que problematizó la dicotomía entre contenido y forma fue Mijail Bajtín. Interesado como los formalistas en la naturaleza del lenguaje literario y los géneros, Bajtín discute con el formalismo, pues era contrario a la idea de que el texto literario se contiene en sí mismo. El teórico retoma el concepto de signo lingüístico de Saussure

pero lo libera de su carácter neutro, por el contrario lo vincula con un carácter ideológico porque el signo no sólo da cuenta de la parte del mundo que está reflejando sino que, además, puede crear en el mundo nuevos referentes que nazcan del signo. Por consiguiente el discurso literario deja de ser sólo un sistema de signos lingüísticos para empezar a ser un sistema de signos ideológicos y artísticos, y así el “mundo se constituye también en la literatura en la medida en que esta representa, del modo más específico que supone el material artístico, los lenguajes sociales y sus conflictos.” (López & Fernández, 2005, p. 50).

Otro ámbito trabajado intensamente por Bajtín fue el de género. Estudiando el real proceso de la comunicación discursiva, el teórico advierte que en el habla los enunciados tienen similitudes importantes, sobre todo aquellos que se producen en una misma esfera de la actividad humana y su construcción no ha de ser arbitraria como afirmaban los formalistas. En efecto, tienen una composición y estructura estable, y a estas esferas del uso de la lengua Bajtín las denominó géneros discursivos (Bajtín, 1982). En este sentido la literatura pasa a ser un género discursivo más, con sus características particulares y a su vez el género literario se dividiría no sólo en la canónica tripartición de narrativo, lírico y dramático, pues dentro de cada uno de éstos es posible distinguir otros géneros.

Contemporáneos al Círculo de Bajtín y a los formalistas rusos, un grupo de teóricos se distanciaron del abordaje lingüístico de las obras literarias y se inclinaron por uno sociológico. De esta corriente teórica participaron figuras como George Lukács, Lucien Goldmann y los representantes de la Escuela de Frankfurt como Walter Benjamin y Theodore Adorno. Estos teóricos consideran que lo social y lo histórico es lo que le confiere significación a la obra literaria, y desde allí es posible analizar los vínculos entre escritor, texto, público y contexto cultural. Por lo tanto, la obra literaria se configura como la realización de un conjunto de valores, conflictos y modos de ver el mundo que provienen de los grupos o clases que leen o producen literatura. Cabe aclarar que no se trata de la simple plasmación de temáticas

sociales en las obras; es la construcción de saberes a través de características formales propias de un género dado. Es así como también reconocen la importancia de la articulación entre forma y contenido en los textos literarios.

Es indudable que hasta el momento el peso de la crítica literaria ha recaído en la estructura de la obra privilegiando en algunos casos la organización formal y en otros aquella temática, y el autor y el lector sólo son analizados en la medida en que, haciendo parte del contexto social de la obra, pueden llegar a ser útiles para su comprensión. Esta perspectiva cambia radicalmente en la segunda mitad del siglo XX con la incursión de una nueva teoría, la estética de la recepción, con su mayor representante Hans Robert Jauss. Bajo esta perspectiva el lector adquiere una mayor importancia pues se sitúa al centro del análisis literario y, por lo tanto, los objetos de estudio van a ser las interpretaciones que se producen y aquellas ya establecidas socialmente que pueden producir nuevos textos.

Retomando *Teorías del lenguaje literario* de Pozuelo Yvancos, Casanova & Fernández explicitan las cuatro instancias principales de la estética de la recepción. En primer lugar la literatura debe ser considerada como una determinada comunicación cuya realidad no se garantiza por sí misma sino por la experiencia de la lectura; en segundo lugar Jauss teoriza sobre la categoría de competencia literaria que se distancia de aquella lingüística introducida por Chomsky y la comunicativa por Hymes y Lyons, ya que se “focaliza sobre el lector (no sobre el hablante) que maneja una serie de saberes sobre convenciones literarias de índole textual, pero que se transmiten históricamente y que él actualiza en la tarea de leer” (López & Fernández, 2005, p. 78-79); como tercer punto se hace indispensable entender que el significado de la obra se crea en la interpretación que hace el lector de ésta; y por último, se plantea la necesidad de redefinir la historia de la literatura según una historia de las lecturas.

Vinculadas de forma estrecha con la estética de la recepción, se encuentran las teorías pertenecientes a los Estudios Culturales, los cuales surgen en los años sesenta en Inglaterra. El objeto privilegiado de esta corriente, más que el análisis literario es la subjetividad, los significados que determinados actores construyen o atribuyen a los sistemas de mensajes. Esta preocupación por la alteridad y la otredad ha movido el interés por los discursos, relatos e historias de estos grupos que muchas veces ha redundado en una cierta importancia de los géneros orales dentro del discurso literario, el valor del testimonio, la historia de vida y esa tendencia que lleva a valorar la interpretación que los actores del acontecer hacen de los hechos que viven. En estos términos, la literatura es considerada como un proceso carente de sentido estable ya que su significado oscila entre la realidad del texto y su recepción.

Si bien algunas teorías literarias se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX, fue sólo a partir de la segunda mitad que empezaron a tener eco en los países latinoamericanos. Las teorías lingüísticas fueron aquellas que primero obtuvieron un espacio en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela; de esta manera la gramática formal y estructural se instauró como objetivo primordial en el estudio de la literatura y éste se redujo al análisis de oraciones. Por otra parte, los libros de texto se modificaron para especificar la perspectiva textual de las obras donde su clasificación por tipologías textuales es más relevante que su contenido mismo. Así los planteamientos de Bajtín sirvieron para reducir la literatura a un tipo de texto más entre otros y diferenciarla sólo de aquellos que pertenecen al uso social. Bajo el empobrecimiento de esta perspectiva se relega la literatura a un lugar menor dentro del currículo (Bombini, 2006).

Bombini (2006) señala que a partir de los años ochenta, la lectura opresiva que se generó con la incursión del formalismo y el estructuralismo en la escuela obtiene nuevos aires ya que se intenta reivindicar la actividad del lector y la posibilidad de generar una lectura más placentera. De esta forma, es la estética de

la recepción la que va a dar paso a la creación de la idea de “la lectura como placer” contrapuesta a la práctica de memorización de fechas, autores y escuelas impuesta en los años sesenta. Sin embargo, el ejercicio de la lectura literaria bajo esta perspectiva conllevaría el empobrecimiento del análisis y la interpretación de las obras mismas, pues estarían sujetas al gusto y a las conjeturas de un lector poco fortalecido.

Es indudable que la actualización del saber literario en la escuela es indispensable, pero no es requisito suficiente para solucionar los problemas de la enseñanza de la literatura, ya que ésta puede ser entendida como una práctica de simple aplicacionismo academicista:

[...] se trata de una construcción compleja, pues frente a las certezas indiscutibles del campo de la ciencia y la investigación se erigen las prácticas, la enseñanza misma como lugar desde donde también se toman decisiones, campo de trabajo donde se construye conocimiento y en el que interviene un conjunto de voces que es necesario escuchar para que las decisiones tengan sentido. Campo que además acumula una historia de modos de hacer, de puntos de vista específicos y expertos en la tarea, de trayectorias singulares que han impactado ampliamente, de formas de producción, de circulación de conocimiento que son específicamente escolares.

(Bombini, 2006, p. 70)

Según estos planteamientos consideramos la enseñanza de la literatura como una situación problemática donde se articula la dimensión humana, el conocimiento específico y los marcos políticos y sociales. Por lo tanto, la enseñanza de la literatura debe dar cuenta del proceso histórico de producción y distribución de ese saber disciplinar y cómo este proceso ha transformado esta misma enseñanza.

2.2 Antecedentes de la enseñanza de literatura

Cuando se quiere hablar de unos antecedentes de la enseñanza de la literatura se debe referenciar para quien lee, sobre todo, el trabajo de quienes han trazado un camino *antes* que nosotros, construyendo paso a paso la reflexión de la que ahora nos hacemos partícipes; según esto, los antecedentes presentarían las consolidaciones a las que se han llegado en un saber, e inscritos en esa tradición, se haría necesaria una conciencia de que nuestras elaboraciones aparecen como el producto de “enanos sobre hombros de gigantes”. Sin embargo, en cierto sentido, para quien investiga también se podría hablar de los antecedentes como las influencias que han perfilado el desarrollo de la búsqueda al interior de la reflexión sobre la enseñanza de la literatura; en esta vía, se hablaría aquí de una selección de orientaciones teóricas y metodológicas que servirían de modelo u horizonte de comprensión de la búsqueda que se emprende; así entendidos, como influencia, dan cabida a lo que Harold Bloom denominó *misreading*, una posibilidad de desvío hacía la propia búsqueda.

Lo que aquí se ofrece intenta explorar esas dos vías. Por una parte, para quien lee, se presentarán los aportes de quienes ya han estudiado y trazado distintos caminos hacia el reconocimiento de la literatura como objeto de estudio en la escuela, construyendo un saber profesional en torno a su enseñanza; por otra parte, para quien investiga, se presenta aquí la selección de autores que constituyen el marco teórico y metodológico de referencia para la propia búsqueda.

Como ya se ha dicho, tal escogencia obedeció en un principio, a la cercanía conceptual —o por lo menos, no una radical oposición— de los autores con la idea de didáctica que se ha venido construyendo en el desarrollo de la investigación; es así como, por ejemplo no se incluyen aquí autores de la tradición pragmática-norteamericana. Con todo, tratándose de un tema sobre el que poco se ha hablado, y guiados además por los desarrollos teóricos que cada uno ha manifestado a través de sus publicaciones sobre el tema, los autores que aquí se referencian han sido seleccionados y clasificados en tres grupos según su lugar de procedencia: autores de España, autores de Argentina y autores de Colombia.

Antes que un estudio detallado de las obras leídas, lo que aquí se ofrecerá son los principales aportes teóricos y metodológicos que cada uno de los autores presentados desarrolla en sus propuestas.

2.2.1 España

La enseñanza de la literatura para los autores españoles se sitúa en un contexto de crisis; sus propuestas, en este sentido, parten de una reflexión pedagógica que da cuenta de la trascendencia que de suyo encierra la literatura en la construcción de un humanismo que se resiste a ser relevado como proyecto en las escuelas. Dos publicaciones dan cuenta de sus propuestas: *La experiencia de la lectura* (2003), de Jorge Larrosa y *Sobre lectura, literatura y educación* (2010), de Pedro César Cerrillo.

Larrosa sitúa el concepto de formación de lectores en el panorama de una educación humanística en crisis donde el estudio pragmático y tecno-cientificista ha llevado a controlar y reducir la experiencia de la cultura entre ésta la de la lectura. En efecto, afirma que los estudios humanísticos ya no son un campo homogéneo pues están ligados al campo de la política y la economía transformando así el concepto unitario de persona y la visión integral de la educación, y la confiabilidad del valor de la tradición cultural (Larrosa, 2003).

Bajo este contexto la relación entre pedagogía y literatura como objeto cultural, se torna problemática. El autor inicia la discusión con una serie de cuestionamientos que ponen de manifiesto esta tensión:

[...] si lo pedagógico de un texto literario depende de cómo se lee ¿qué es leer una novela cuando se recontextualiza como novela didáctica?, ¿de qué modo la pedagogía programa la actividad del lector con el fin de asegurar la univocidad del sentido?, ¿hasta qué punto la novela se resiste a su pedagogización?; si la pedagogía funciona dando a leer y tutelando la lectura ¿de qué modo se da a leer en las instituciones de enseñanza?, ¿cómo se seleccionan los texto? ¿Cómo se controla la relación legítima con los textos? (Larrosa, 2003, p. 386)

Dichas preguntas no se presentan lejanas a las inquietudes propuestas en la justificación de esta investigación. Sin embargo, Larrosa resuelve el interrogante focalizando el problema de la enseñanza de la literatura en la figura del lector, es decir, propone que la pedagogía de una obra literaria se derive de las posibles interpretaciones que el lector pueda evidenciar. Por lo tanto, el

valor de la enseñanza de la literatura no estaría tanto en el texto como en el modo de leerlo (Larrosa, 2003).

Como consecuencia Larrosa propone una educación literaria cuya virtud sea “su infinita capacidad para la interrupción, para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado (incluso de lo real y de lo dado de uno mismo) y para la apertura a lo desconocido” (Larrosa, 2003, p. 390). Se trata de una formación no prescriptiva sin desarrollos ni modelos dados para su realización, una formación libre que lleve a la auto-comprensión y a la auto-transformación.

A partir de una encuesta realizada en España en los años setenta a algunos profesores universitarios acerca del lugar de la literatura en la escuela, donde ya se hablaba de la crisis de la enseñanza de la literatura, Cerrillo inicia su texto evidenciando la progresiva desaparición de la literatura como disciplina a lo largo del sistema educativo. El estudio de la lengua normativa en la Educación Primaria y el estudio de autores, obras y movimientos, sobre todo en los últimos ciclos, han empobrecido la didáctica de la literatura:

La escuela puede lograr que los niños asuman que leer es importante, pero difícilmente podrá conseguir que la lectura sea una alternativa de ocio para ellos. Además, la lectura escolar es una lectura lastrada por su inclusión en un área como la que representa la unión de “Lengua y Literatura” y por la “prescripción lectora”, lo que la convierte en una lectura claramente instrumental: los escolares, que queremos que pronto y durante mucho tiempo sean lectores, deben enfrentarse a unos textos en los que se ejemplifican nociones y conceptos morfológicos, sintácticos y léxicos, o conocimientos y valores programados en el periodo educativo que

corresponda, siempre en detrimento de los valores literarios de esos textos. (Cerrillo, 2010, p. 113)

Cerrillo, en efecto, al hablar de enseñanza de la literatura específica dos tipos de competencias que se deberían desarrollar: la lectora y la literaria. La primera se refiere a la capacidad de comprender significados, sentidos y de relacionarlos con el contexto histórico de la obra. La segunda, por un lado, es la capacidad de decodificación del lenguaje específico que es la literatura, y por otro lado, “es la competencia que permite a la persona ejercer la libertad de palabra y de las ideas, y que le facilita la construcción de significados propios, que pueden ser contrarios a los que le son impuestos desde cualquier instancia o institución” (Cerrillo, 2010, p. 28). De esta forma la primera es el sustento de la segunda, pero es ésta el objetivo último de la enseñanza de la literatura pues así se logrará “un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y una capacidad para interpretar la realidad exterior” (Cerrillo, 2010, p.118).

Así la formación de lectores competentes, sea desde la escuela o en familia, es necesaria pues se encuentra en continua lucha por sobrevivir en una sociedad que valora el consumo, el espectáculo y el éxito efímero. La aprehensión crítica de la información prima sobre la lectura competente de la literatura y la posible comprensión y transformación del mundo a través de ésta.

2.2.2 Argentina

Los desarrollos en torno a la enseñanza de la literatura en Argentina son abanderados por un grupo de tres licenciados en letras que unidos por un común interés investigativo, se han dedicado a profundizar la noción de lectura y escritura literaria como práctica cultural en la que convergen múltiples voces que articulan la enseñanza de la literatura. En la actualidad, además de ser docentes formadores de maestros e investigadores, asesoran distintas instituciones en temas relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura, y conforman el comité editorial de la revista *Lulú Coquette*, dedicada a la promoción de la didáctica de la lengua y la literatura.

El profesor Gustavo Bombini es Licenciado y Doctor en Letras de la Universidad de Buenos Aires. No sólo por estar inscrito en una herencia de reflexión en torno didáctica entendida como saber sobre la enseñanza, sino por sus grandes aportes a la enseñanza de la literatura en particular, el Dr. Bombini es quizá uno de los más grandes referentes de la investigación en este ámbito. Sus numerosas investigaciones en torno a la didáctica de la lengua y literatura, así como su revisión de distintas prácticas de enseñanza han generado en Argentina una dinámica de producción académica acerca del lugar de la literatura en la escuela.

Su libro *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* es el producto de su investigación doctoral; como tal, surge de la constatación de una ausencia de estudios que den mayor claridad a la relación entre literatura y

educación atendiendo a múltiples aspectos: el lugar que el sistema educativo estatal reserva para la literatura, el análisis de las condiciones de circulación de la literatura en la escuela y los aspectos específicos de su didáctica observables en las situaciones de enseñanza (Bombini, 2004). Así pues, su propuesta traza un recorrido histórico de cien años a través de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina que busca ofrecer una mirada amplia que dibuje las líneas generales de las discusiones en torno a las cuales se fundaron las prácticas actuales de enseñanza que han de ser objeto de problematización:

Desde la mirada historizante de los problemas, desde la posibilidad de reconocer el espesor problemático de las prácticas que hoy percibimos como naturalizadas, esta investigación se ha propuesto construir un horizonte ampliado que permita mirar las prácticas actuales en perspectiva, que busque enriquecer los debates sobre ellas, y que considere a la enseñanza de la literatura como un campo de estudio problemático que reclama el desarrollo de nuevas investigaciones. (Bombini, 2004, p. 345)

Hablando, primero, de las sucesivas apropiaciones de diferentes saberes sobre la literatura provenientes del campo teórico que configuraron el establecimiento de currículos y textos para su enseñanza, y después, de la apropiación y manejo —en ocasiones contradictorio— de esos currículos y textos en el espacio concreto de la escuela, Bombini presenta sus reflexiones en tres capítulos: 1. *Currículum, saberes y textos*, 2. *Sujetos y prácticas* y 3. *La lógica de la práctica*, capítulo este último que da nombre a la investigación, en tanto en él se analizan —desde la perspectiva de Pierre Bourdieu—, todos aquellos materiales y herramientas que desde la periferia configuran la historia de la enseñanza de la literatura. En este sentido, se plantea un diálogo macropolítico y micropolítico en torno al saber literario en la escuela.

Haciendo hincapié en la idea de “entender la lógica del objeto como parte constitutiva de la práctica de su enseñanza” (Bombini, 2004, p. 349), el autor busca consolidar la enseñanza de la literatura como diferenciada de otras disciplinas. En esta vía, apoyado en el trabajo teórico de Roger Chartier, el autor argentino va construyendo un perfil de enseñanza en el que la lectura literaria, como parte de un tejido de relación entre distintas voces, objetos y subjetividades, se configura como una *práctica cultural* compleja que vendría a complejizar la teoría de la transposición didáctica:

[...] la literatura no es mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (las prácticas de lectura y escritura) que ocurre ahora en el escenario de la escuela, sujeta a la doble lógica de la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro. (Bombini, 2004, p. 351)

Para respaldar esta hipótesis, acude entonces al estudio riguroso de diversas fuentes (textos oficiales, programas, leyes, decretos, libros de texto, biografías de maestros, memorias, entrevistas, lecciones, diarios de clase... etc.) que puestas en diálogo, dan cuenta de la polifonía que compone la historia de las prácticas de enseñanza de la literatura.

En definitiva, su apuesta intenta avanzar en una teoría específica de las prácticas que pueda dar cuenta del *habitus* del profesor que enseña literatura, desde su experiencia cultural —como crítico o como lector no profesionalizado—, al tiempo que desde su práctica docente. En este

sentido, uno de los grandes valores de su investigación es el hecho de no desconocer que desde el dominio de la propia práctica y a lo largo de la historia distintos maestros han logrado construir una suerte de naturaleza de la enseñanza de la literatura que, finalmente, se convierte en autojustificación de la tarea, antes que la teorización académica (Bombini, 2004).

Una de las continuadoras de los trabajos de Bombini es la profesora Valeria Sardi, Licenciada en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En su libro *Historia de la enseñanza de la literatura y la lengua. Continuidades y rupturas*, publicado en el año 2006, busca reconstruir las prácticas de lectura y escritura en la escuela indagando en las fuentes históricas, escritas, orales y visuales, para comprender la complejidad que implica enseñar y aprender lengua y literatura.

La autora parte de resaltar que para comprender las prácticas actuales de enseñanza es necesario pensar en las maneras en las que se ha enseñado a lo largo de la historia y cómo estas han dejado huellas en las prácticas docentes; de este modo:

[...] la enseñanza de la lengua y la literatura –y la de todas las disciplinas escolares- es una práctica que va modificándose a lo largo del tiempo de acuerdo a las políticas, ideologías y proyectos de país que se van privilegiando en distintas épocas. (Sardi, 2006, p. 14)

La autora coincide con Bombini al definir las prácticas de enseñanza como una práctica cultural, inscrita en un contexto social y político que le ha dado un sentido en distintos momentos históricos.

Para Sardi, la historia de las prácticas de enseñanza está caracterizada por la discontinuidad, el azar y la transformación. Historiar las prácticas que se han mantenido a lo largo del tiempo y que han ido constituyendo el conocimiento escolar referido tanto a lo enseñado en el aula como a la recontextualización del saber proveniente de las teorías lingüísticas y literarias, es pues, el objetivo de su investigación. Orientada también por las propuestas de Roger Chartier, se propone estudiar las prácticas de lectura y escritura por parte de profesores y alumnos en distintos contextos históricos, sociales y culturales (Sardi, 2006).

En ese sentido, construir la historia de la enseñanza de la literatura, es construir la historia de una disciplina, conformada por una “diversidad de conocimientos, de prácticas y métodos que establecen una lógica propia” (Sardi: 2006, p. 22), por esta razón, se necesitan estudiar multiplicidad de fuentes como los contenidos, las explicaciones de los docentes, los libros de texto, las consignas, las prácticas, los objetivos y las planificaciones de clases, entre otras.

Todos estos elementos, siguiendo lo planteado por Ivor Goodson, representan un microcosmos, es decir, un conjunto de enunciados que se interrelacionan y que conforman una disciplina. Todo esto permite entender que una disciplina es una “invención social, cultural e histórica –es decir, imaginada, creada y construida por una comunidad determinada-, y no es algo dado y natural”. (Sardi, 2006, p. 22). Adicionalmente, construir la historia de la enseñanza de una disciplina, es también recuperar la vida cotidiana de las personas, comprendiendo sus modos de actuar en el espacio educativo (Sardi, 2006). Su reconstrucción histórica es polifónica, que busca recoger las

voces de los distintos sujetos involucrados en el proceso de enseñanza.

Sardi resalta que hay que recoger los testimonios orales y escritos de los profesores y de los estudiantes que reflexionan sobre la enseñanza, los libros de texto, los textos literarios que se leían, así como las fotografías e ilustraciones de libros, que dan una información valiosa sobre cómo se pensaba la enseñanza en un momento determinado.

En conclusión, la historia de la enseñanza de la literatura y la lengua apuesta por construir una historia que posibilite comprender las prácticas de una comunidad, para que esta reconozca los legados recibidos en momentos anteriores y así se afirme como parte de una tradición de enseñanza. Solo así, será viable su transformación.

En resumen, la reflexión desarrollada en España nos habla de cómo los sujetos se forman a partir de la experiencia de la lectura literaria en la observación del mundo y de sí mismos; una reflexión que acude a la enseñanza de la literatura desde la pedagogía. Argentina, por su parte, mediante el análisis histórico de las prácticas de enseñanza, nos ofrece todo un marco de discusión en el que la literatura aparece al interior de una trama de relaciones complejas que la constituyen como una práctica cultural. De cara a la discusión que se desarrollará en Colombia, veremos, estos antecedentes no encuentran eco, toda vez que las propuestas se concentrarán en la acogida de los planteamientos teóricos de la estética de la recepción.

2.2.3 Colombia

Posterior a la promulgación de la Ley General de Educación, el primer trabajo sobre didáctica de la literatura del que tenemos noticia en Colombia fue publicado en Bogotá D.C. en el año 1999. Bajo el título de *Didácticas de la literatura en la escuela*, el libro se presenta como el primer producto de la línea de investigación en Lecturas y Escrituras en educación, dirigida por Fernando Vásquez Rodríguez en la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Participó un grupo de 17 estudiantes coinvestigadores que asumieron el trabajo de análisis e interpretación de algunas prácticas de enseñanza de la literatura en 25 colegios —tanto públicos como privados— de la capital. La investigación se divide en tres partes: en la primera se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos en los que halló cimiento la investigación, en la segunda, se presentan estudios de caso sobre enseñanza de la literatura en distintos grados escolares, desde preescolar hasta undécimo, por último, la tercera parte plantea algunos retos y prospectivas.

Destacan en la primera parte los aportes sobre la aproximación a través de diversas perspectivas de lectura como pistas para una didáctica de literatura; a manera de catálogo de herramientas, los autores proponen cinco maneras de abordar la literatura en la clase, cada una de ellas, desde una perspectiva teórica distinta: simbolismo, estructuralismo, estética de la recepción, abducción y semiótica. No obstante, después del análisis de las prácticas, surgen como retos para la didáctica de la literatura en la capital dos grandes prospectivas: en primer lugar, una invitación a la innovación mediante el desarrollo de didácticas que se funden en una estética de la recepción; en

segundo lugar, se plantea como metodología para el abordaje de la literatura en el aula la elaboración de talleres que conviertan el salón de clase en un espacio creativo de construcción colectiva (Vásquez, et al., 1999).

Solo seis años después volvemos a encontrar una publicación que ofrezca pistas para la construcción de un panorama sobre la discusión en torno a la enseñanza de la literatura. En el contexto del Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las lenguas y la literatura, la Universidad del Valle decidió publicar una recopilación de conferencias ofrecidas por investigadores de todo el país titulada *Didáctica de la literatura. Estado de la cuestión en Colombia* (2005).

Un primer reclamo salta a la vista en algunos de sus textos con relación al lugar de la enseñanza de la literatura en la escuela: “a partir de la concepción de la literatura como un apéndice de la enseñanza de la lengua, se incluyen bajo el mismo título dos disciplinas que tienen particularidades y reclaman su autonomía” (Cárdenas, et al., 2005, p. 63); en estos términos, se señala un primer problema que será objeto de reflexión en lo sucesivo.

Hablando ahora de las propuestas, y no de los reclamos, se ofrecen artículos que vinculan la enseñanza de la literatura con la minificción, con la lúdica, como alternativa de acercamiento a otras áreas de conocimiento como las ciencias naturales y, sobre todo, propuestas que haciendo eco de las prospectivas sugeridas años atrás desde la Universidad Javeriana, desarrollan la

didáctica de la literatura en diálogo con la teoría estética de la recepción. Una revisión de las conferencias a la luz de un proyecto de investigación sobre las implicaciones didácticas de la teoría de la recepción como un aporte a la didáctica de la literatura es desarrollado por Mery Cruz Calvo en el artículo titulado *Ampliar el horizonte de expectativas: un desafío para la Didáctica de la Literatura* y publicado en 2006 en la Universidad del Valle.

Con todo, los antecedentes de la didáctica de la literatura en Colombia no han logrado consolidar una disciplina específica. Se han hecho algunas propuestas encaminadas a reflexionar sobre la didáctica de la literatura, sin embargo, aún no se logra que el asunto tenga relevancia en las prácticas de enseñanza de la lengua. La investigación titulada *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje: Prácticas destacadas de maestros colombianos*, realizada desde la Fundación Compartir y la Universidad Javeriana, y que investigó 2.120 propuestas recibidas por el Premio Compartir al Maestro en el área del lenguaje, durante el periodo 1998-2008 encontró, entre otras cosas, que si bien hay una amplia diversidad de prácticas de lectura y escritura, la literatura en el contexto escolar es leída, sobre todo, como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora; en este sentido, los autores proponen que:

[...] la literatura, otra gran ausente de las experiencias, debe ser trabajada como un objeto privilegiado en la escuela, pues además de formar en la dimensión estética, tan necesaria en nuestros tiempos, se trata del acceso al patrimonio de la humanidad registrado en textos. También tiene que ver con la idea de país que se promueve en la escuela. Una sociedad que no cuida su patrimonio literario y que no garantiza que sus jóvenes generaciones se vinculen con él, es simbólicamente débil, sin memoria. (Pérez, Barrios & Zuluaga, 2010, p. 8)

Así las cosas, el trabajo de investigación que aquí se presenta es también un intento por acoger los esfuerzos que se han venido realizando con miras a pensar la literatura como objeto de estudio en la escuela y abrir una puerta para la transformación de las prácticas en la próxima década.

3. VEINTE AÑOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN BOGOTÁ (1994-2014): ACERCAMIENTO A LOS TEMAS Y DISCUSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA REFLEXIÓN ACADÉMICA.

3.1 Discusión legal

En el presente apartado se presentarán la interpretación y análisis de los algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la *Ley General de Educación*, los *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (LCLC), los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (EBCL) y el *Plan Nacional de lectura y escritura* (PNLE). Estos documentos son complementados por los *Referentes para la didáctica del lenguaje* (RDL), publicados por la Secretaría de Educación de Bogotá. Para la lectura de estos textos se hace un análisis de contenido, siguiendo las categorías agrupadas en dos conjuntos, rol del docente y rol de la literatura.

Los documentos del Ministerio de Educación entran en el conjunto de políticas públicas, que se encargan de organizar y orientar a una sociedad. Según André-Noel Roth (2002), las políticas públicas son

[...] un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p. 27)

En este caso se analizarán aquellas políticas públicas que organizan la enseñanza del lenguaje en general, con el fin de buscar en ellas algunos planteamientos sobre la concepción de la literatura, orientaciones sobre su enseñanza, y los temas y tensiones que a partir de ellas se generan en este campo. Los documentos analizados, el contexto en el que fueron promulgados, y sus intenciones generales se presentan a continuación:

- a. La *Ley General de Educación*, promulgada en 1994 tiene la intención de regular la educación formal colombiana en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, a partir del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que trata sobre el derecho a la educación y el rol del estado en su organización y vigilancia; además se plantean los objetivos de la educación en los distintos niveles de formación, entre ellos, de la enseñanza de la literatura.
- b. Los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* fueron publicados por el MEN en el año 1998, con la intención de apoyar la planeación de los currículos de las asignaturas de lengua castellana y literatura, dentro del marco de los Proyectos Educativos Institucionales.
- c. Los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*, presentados en el año 2004 por el Ministerio de Educación, fueron elaborados con la intención de establecer las competencias - entendidas como un “saber hacer”- de las áreas fundamentales de la educación escolar, con la intención de desarrollar lo planteado en los LCLC. Los estándares se presentan como referentes para el diseño curricular, la producción de textos escolares, el diseño de evaluaciones y de programas de estudio (MEN, 2004).
- d. Los *Referentes para la didáctica del lenguaje* de los ciclos primero a quinto, fueron publicados en el año 2010 por la Secretaría de Educación de Bogotá. Representan un conjunto de orientaciones para los docentes desde el campo de la didáctica del lenguaje para la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela. Estos Referentes tienen como autores a Mauricio Pérez

Abril y Catalina Roa en el primer ciclo, Beatriz Helena Isaza Mejía y Alice Castaño Lora en el segundo, Jorge Arce Hernández y Sandra Varela Londoño en el tercero, Gustavo Adolfo Aragón en el cuarto, Cecilia Dimaté Rodríguez y José Ignacio Correa Medina en el quinto ciclo, respectivamente.

e. El *Plan Nacional de lectura y escritura*, presentado en el año 2011 por el MEN, se estructuró con el fin de cualificar la formación en lectura y escritura en las escuelas del país, con el objetivo de “fomentar el desarrollo de competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, básica y media” (2011, p. 32).

Desde su particularidad, cada documento aporta elementos relevantes a la discusión que se constituyen en un primer ejercicio de estructuración de la discusión y categorización. A continuación se presenta el análisis de cada documento.

3.1.1 Política educativa y enseñanza de la literatura: La *Ley General de Educación* como marco que permite la organización de los demás documentos

En la *Ley general de Educación* se plantean rasgos muy generales sobre la enseñanza de la literatura, y en ese sentido, son pocos los temas y categorías que han surgido de su lectura. No

obstante, por ser el marco de referencia en el que se inscriben las demás orientaciones, conviene hacer un breve análisis de sus pronunciamientos y sus silencios en torno a la temática trabajada.

Como objetivos para la educación preescolar la *Ley General de Educación* plantea, en su artículo 16, la formación en valores, el desarrollo de formas de expresión y comunicación, además de presentar el interés por “la motivación para la lecto-escritura”. Entre estos objetivos se destaca que la literatura no es mencionada como un conocimiento que se deba abordar en el inicio de la formación escolar, sino que debe reservarse hasta la educación primaria. En resumen, en los objetivos de la educación primaria (Artículo 21), la literatura aparece vinculada a la formación artística, junto a la música y la plástica, situación que se mantendrá como constante en los documentos posteriores.

Otro es el caso en la educación básica secundaria. En sus objetivos, consignados en el artículo 22, la literatura adquiere un rol explícito; allí se hace una diferencia entre el estudio de la lengua y el estudio de la literatura. Mientras el estudio de la lengua castellana es pensado para desarrollar la capacidad de comprender y expresarse de manera oral y escrita; la literatura se relaciona con un uso específico de la lengua castellana, vista “como un medio de expresión literaria y como estudio de la creación literaria del país y del mundo”. Aquí, además de concederle cierta especificidad, se reconocen dos dimensiones de la literatura como objetivos a desarrollar en el aula: la escuela no debería ocuparse solamente del saber sobre la literatura, sino que además debe destinar esfuerzos a incentivar la creación literaria como medio de expresión; no solo debería desarrollar un saber, también debería desarrollar un saber hacer. Más adelante, la

literatura aparece de nuevo recogida entre los medios de expresión artística que están para formar la apreciación estética, la comprensión artística y la creatividad.

En síntesis, en la *Ley general de Educación* la enseñanza literatura se presenta de una manera distinta a la enseñanza de la lengua castellana. Por un lado, al relacionarse con la formación artística, la expresión y la creación, se orienta hacia un saber hacer, que será constante en las demás orientaciones; por otra parte, y sin brindar mayores justificaciones, la propone como un estudio sobre el acontecimiento cultural.

Los LCLC son introducidos en el artículo 77 de la Ley General, con la intención de presentar orientaciones y criterios para los currículos, la función de las áreas y los enfoques para enseñarlas (MEN, 1998). Siguiendo lo planteado en los Lineamientos curriculares, posteriormente, los EBCL, proponen la formación de “sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento”, para consolidar “una cultura de la argumentación en el aula” (MEN, 2004).

En los RDL en el cuarto ciclo se hace referencia a los cánones que se sustentaban en los programas del MEN antes de 1994, situación que fue cambiada por la *Ley General de Educación* y por los LCLC, que dejaban al docente los criterios para la selección de textos que serán leídos en la escuela (Aragón, 2010). Por último, conforme a lo propuesto en la Ley, el PNLE plantea en sus fines el fomento del gusto por la lectura para contribuir al desarrollo de la personalidad, la

promoción de la adquisición y generación de conocimientos y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura (MEN, 2011).

Sin perder de vista la influencia de la *Ley General de Educación* en la constitución de las orientaciones que de ella se desprenden, es indispensable reconocer ahora mediante un análisis minucioso, las distancias y cercanías que se van estableciendo respecto a ese primer documento en la redacción de las posteriores orientaciones para la enseñanza de la literatura. A continuación se presenta el análisis y la interpretación de dichos documentos, destacando en ellos los temas que son objeto de este estudio.

La estructura presentada es producto de la posterior categorización de los temas. Se organiza en dos grandes grupos: Rol del docente y Rol de la Literatura; cada uno de ellos muestra las categorías según cada caso. En la Tabla 6, se muestran los temas presentes en cada documento con relación al primer grupo de categorías.

I. Rol del docente

	Lineamientos curriculares	Estándares de competencias	Referentes para la didáctica del lenguaje	Plan nacional de lectura y escritura
Formación del docente	X	X	X	X
Intenciones formativas	X	X	X	X
Evaluación			X	X

Tabla 6, Temas relacionados con el Rol del docente presentes en los documentos

A. Formación del docente

En los LCLC, en la sección 1, se destaca el rol crítico y analítico del docente, que está involucrado en la elaboración del plan de estudios:

La experiencia de la Renovación Curricular en nuestro país nos muestra que un avance hacia la calidad en las prácticas del lenguaje, y de las prácticas educativas en general, no se garantiza con contar con unos programas curriculares bien diseñados. Si la práctica pedagógica de los colectivos de docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad. En este sentido, este documento es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa. (MEN, 1998, p. 4)

Paralelo al acercamiento a planteamientos pedagógicos, el conocimiento de la teoría -literaria, si se quiere- es fundamental para la formación del docente de literatura, porque permite dialogar con los otros docentes sobre un problema común, apoyarse en ella, interpelarla y ampliar las maneras de explicar (MEN, 1998). De este modo, la teoría literaria es presentada como una respuesta a la necesidad de que los docentes estén formados críticamente, porque del profesor depende el estudio riguroso de la literatura.

Ese interés en la formación del docente de literatura se recoge en el desarrollo de la competencia literaria, entendida como el saber surgido de la experiencia de lectura directa de un número significativo de obras por parte del maestro, quien debe demostrar “que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión” (MEN, 1998, p. 53).

Específicamente, la competencia literaria es presentada como propia del docente, más que de los

estudiantes, porque está orientada hacia la coherencia que debe tener como formador, por eso es presentado más como un lector que como un escritor, porque para formar lectores, el mismo docente debe ser un lector.

Esta competencia es destacada como necesaria para enseñar literatura de manera rigurosa, porque invita a que el docente esté formado teóricamente. Por esta razón la competencia literaria es descrita en dos dimensiones: por un lado, el reconocimiento del canon literario, es decir las obras representativas de la literatura; y por otro, la apropiación de enfoques teóricos-analíticos como la semiótica, la filosofía, la estética, la historiografía, la sociología y la retórica, entre otras (MEN, 1998). De esta manera, el énfasis en la formación teórica literaria debe orientar la práctica docente y es rectora de la enseñanza de la literatura.

En lo referente al canon, no se hace explícito cuáles son aquellas obras que deben considerarse representativas, dejando al criterio del docente la selección de obras y reafirmando así su papel autónomo; este tema será retomado en toda su dimensión más adelante. Por otra parte, la segunda dimensión es importante en los Lineamientos, porque permite hacer lecturas más críticas y profundas, al poner en juego “la red de saberes” de la escuela. En ese sentido se expresa la intención de involucrar en la lectura los saberes de las demás áreas del conocimiento, para relacionar a la literatura con las perspectivas de otras disciplinas, es decir, la interdisciplinariedad aspecto que será retomado por documentos como los RDL, como se señalará más adelante.

En los LCLC se plantea un docente autónomo, caracterizado por ser un modelo de lector, coherente para formar los lectores ideales. En el documento, se menciona reiteradamente un deber ser del maestro y la manera como enseña, relacionada estrechamente con su formación. El docente se destaca por su papel crítico y analítico involucrado en la elaboración del plan de estudios. Además plantea que si el docente es un lector crítico, debe formar a los estudiantes como lectores críticos y autónomos, que las obras sean “bien leídas” (MEN, 1998).

El docente tiene un rol activo como mediador con los estudiantes en la acción educativa caracterizada por ser una práctica de interacción simbólica y de reconstrucción cultural mediada por el lenguaje. Por eso la responsabilidad del docente de reconstruir y re contextualizar se traduce en su rol activo, que se expresa en su enseñanza. Sobre la enseñanza de la literatura, particularmente, los Lineamientos dicen que no se enseña literatura, sino que se enseña su necesidad (MEN, 1998), lo que significa que el docente debe despertar la necesidad de la literatura en los estudiantes, intención que debe orientar sus acciones.

Un problema complementario en los Lineamientos, es la construcción de un maestro ideal, presentado al hacer una crítica a los prejuicios de los docentes frente al rol de la teoría en la enseñanza de literatura. Los prejuicios de los docentes frente a la teoría literaria son mencionados en los LCLC, al criticar la resistencia de algunos docentes frente a esta:

Son muchos los profesores –de ayer y de hoy– que creen que las teorías son un obstáculo para la imaginación. Afirman que las teorías los vuelven “racionalistas” y poco creativos, lo cual no deja de ser un exabrupto porque sin racionalidad nadie puede pensar y sin potencial creativo no se puede interactuar, y porque desde luego si alguien es profesor en un determinado campo del saber, como el lenguaje y la literatura, sus argumentos estarán mediados siempre por alguna teoría. En el contexto académico, ¿quién puede estar virgen de teorías? (MEN, 1998, p. 6-7).

La teoría literaria tiene el valor de dar sustento y argumentos a las posiciones de los docentes, por eso su desconocimiento es grave para los autores de este documento, porque en esos prejuicios “convergen en inconsistencias, pobreza de criterios, poco desarrollo analítico, fastidio por *tener que pensar tanto*” (MEN, 1998, p. 6-7). El docente logra tener una autoridad en lo que propone si está apoyado en una teoría y no en el desconocimiento de ésta, porque la teoría representa la posibilidad de hablar con otros sobre un problema, para interpelar o apoyarse en ella (MEN, 1998).

Más adelante los Lineamientos hacen una tipología de profesores con sus características, que describen la relación con la teoría, los contenidos y la manera en que son enseñados. Así, está en primer lugar, el docente que hace énfasis en lo lingüístico de una manera normativa y sigue lo que plantean los libros de texto; en segundo lugar los docentes que se quedan en la lectura de algunas obras literarias y las usan para enseñar valores y apreciar su belleza; después están los docentes que estudian el lenguaje de manera pragmática, haciendo énfasis en los modos de lectura, escritura y expresión oral de los estudiantes, más que de la literatura. Finalmente se presenta al docente ideal, que analiza las obras literarias apoyado en las teorías lingüísticas y literarias. En esta tipología de docentes se señala a los primeros dos como docentes

conservadores y resistentes al cambio, que se centran en lo normativo, o que terminan llevando a la literatura a un lugar marginal en la enseñanza. Los siguientes dos son descritos como docentes críticos, que leen y escriben, pero que son una minoría (MEN, 1998).

Otro tema que preocupa a los autores de los LCLC es la distancia entre teoría y práctica; según ellos, tal distancia puede darse debido a las exigencias de los currículos que provocan una separación entre lo que se dice y lo que se hace. Los *Lineamientos* señalan que para la calidad pedagógica importa más el conocimiento conceptual de los docentes que un currículo rígido (MEN, 1998). Así, por ejemplo, un currículo que no fue elaborado por el mismo docente puede llegar a limitar su autonomía para tomar decisiones en la práctica.

Esta distancia entre la práctica y la teoría, se presenta a través de una referencia a la “esquizofrenia de la escolaridad” descrita por Juan José Arreola, que consiste en la separación entre lo planteado por los programas institucionales y la práctica docente; el maestro vive en una posición doble y contradictoria en la que está “instalado entre los programas y un deber que no es suyo sino de la institucionalidad, de los ministerios o de las secretarías de educación, porque el maestro no participó en discusión alguna sobre la conveniencia o no de tal o cual contenido, estrategia pedagógica o axiología” (MEN, 1998, p. 10). Se puede entrever aquí una invitación al docente a constituirse como profesional autónomo capaz de proponer prácticas que, más en concordancia con su quehacer que con una política lejana, contribuyan al mejoramiento de la enseñanza.

Los *Lineamientos* destacan el rol activo del maestro, que interviene en las discusiones de manera argumentada, que evita su posición pasiva frente a lo que exige la institución. No obstante, para lograr ese objetivo, la formación del docente es fundamental. Si el docente no sabe intervenir “con altura epistemológica”, es posible que en su formación no haya alcanzado la altura crítica esperada; es posible que su formación no se haya orientado hacia la elaboración de propuestas, sino a la repetición de contenidos:

[...] entonces cuando tiene alumnos prosigue con el ritual en un círculo vicioso que nunca se cierra; pero como los jóvenes no son tontos sospechan de la hipocresía cuando les hablan de la importancia de la lectura y la escritura, cuando les citan el mismo libro siempre y nunca reciben de los maestros escritos suyos (MEN, 1998, p. 10).

De esta manera, el asunto ya no es un reclamo al currículo, sino a la pertinencia y coherencia de la formación que están recibiendo los docentes para el desarrollo de su práctica; del mismo modo, se interpela a los maestros para que guarden una coherencia en su práctica de enseñanza, siendo lectores y escritores que forman además con el ejemplo, sin desdibujar su práctica. De esta manera, el tipo de relación que tenga el docente con la lectura y la escritura influirá en la formación de los estudiantes.

El énfasis que venía poniéndose en los LCLC en la formación teórica del maestro de literatura, da un giro en los en los EBCL hacia una visión estética concentrada en el desarrollo del gusto. El docente en este sentido, tiene que preocuparse por desarrollar:

[...] el placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan

enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (MEN, 2004, p. 25)

La intención de potenciar la estética del lenguaje se muestra cuando la enseñanza está al servicio de propiciar el placer de leer y no de su estudio teórico, contradiciendo la apuesta por la teoría literaria y la lectura crítica de la literatura que se presentaba en los Lineamientos. En lugar de darle énfasis a la teoría, como se hizo evidente en los lineamientos, la propuesta de los Estándares se lo da al fomento a la creatividad. Entonces, el docente tiene la responsabilidad de acercar a los estudiantes a las obras literarias para que estas sean apropiadas de una manera “lúdica, crítica y creativa”. Para lograrlo, los estándares recomiendan “leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática [...]” (MEN, 2004, p. 26). En esta vía, los criterios de selección de textos literarios que van más allá de las regiones, las épocas y los géneros se aproximan a lo planteado por los LCLC con la diferencia en que ya no se lee literatura para desarrollar una competencia literaria, sino para desarrollar el pensamiento, la creatividad y la imaginación (MEN, 2004).

Los RDL están orientados por la política que garantiza el derecho a la educación de los niños y jóvenes de Bogotá. En la introducción a éstos Referentes, el secretario de educación de ese entonces, Carlos José Herrera Jaramillo, considera a los maestros como “los baluartes de una institución educativa de excelencia” (Herrera, 2010, p. 7), por esta razón la Secretaría de Educación presenta a estos referentes como herramientas que permitan transformaciones pedagógicas para que los estudiantes logren adquirir aprendizajes para la vida y la sociedad (Herrera, 2010). De esta manera, los Referentes son pensados como herramientas para la

formación del docente de lenguaje para lograr transformaciones en el aula, al resignificar la enseñanza de la lectura y la escritura (Herrera, 2010). Estos Referentes se destacan de los demás documentos porque al orientarse hacia la didáctica, expresa una preocupación por el sentido de la enseñanza de los docentes en los distintos ciclos, al destacar la importancia de la formación docente en didáctica del lenguaje, para poder transformar sus prácticas. Sin embargo, por estar inscrito en la didáctica del lenguaje, es necesario describir el rol del docente de literatura, saber que, aunque tiene un lugar en estos Referentes, no se llega a plantear en una didáctica específica.

a. Primer ciclo: en los RDL del primer ciclo se plantea al docente como un mediador en el encuentro con la literatura, en el que el texto literario debe protagonizar y articular los procesos de lectura y escritura. El documento resalta que la literatura tiene unos modos específicos de ser escrita y leída, en consecuencia tiene una forma específica de ser enseñada, por eso los autores hacen una apuesta por “hacer visibles *las formas* de los textos narrativos literarios” de manera que se renueve su mediación y se contribuya al aprendizaje de estrategias que permitan a los niños acercarse a la lectura y a la escritura de estos textos (Pérez & Roa, 2010, p. 43).

b. Segundo ciclo: El rol del docente como mediador continúa en los RDL en el segundo ciclo, en el que las autoras señalan que el abordaje de la literatura en el aula implica la discusión sobre la esencia humana y las posibilidades del lenguaje (Isaza & Castaño, 2010). De manera explícita, y coincidiendo con lo planteado en los Lineamientos, se describe al docente como un modelo de lector y de escritor. Por un lado, el docente es un lector experto que muestra las posibles interpretaciones a los estudiantes para que ellos se apropien de ellas: “los niños encuentran

sentidos ocultos, y para sus lecturas se apropian del modo que este les muestra” (Isaza & Castaño, 2010, p. 51).

Por otro lado, el maestro es un modelo de escritor que sabe lo que significa escribir, acompañando a los estudiantes en la escritura: “Cuando desarrollamos con antelación la tarea que pedimos nos damos cuenta de las dificultades que trae consigo y podemos brindar una ayuda más efectiva en el proceso.” (Isaza & Castaño, 2010, p. 51). El docente como lector acompaña a los estudiantes a comprender el sentido del texto, el docente como escritor entiende la complejidad del proceso de escritura. De esta manera el docente comprende la complejidad que implica leer y escribir literatura, y así acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estos procesos.

c. Tercer ciclo: En los RDL en el tercer ciclo se plantea la escuela como la que debe propiciar una experiencia literaria a los estudiantes (Rodríguez, Arce & Londoño, 2010). El docente es un acompañante en el proceso de lectura, para interpretar las figuras literarias, acceder al vocabulario y observar las imágenes literarias, para ayudar en la comprensión de los textos literarios (Rodríguez, Arce & Londoño, 2010). El docente tiene que presentar las obras literarias a los estudiantes de manera significativa.

d. Cuarto ciclo: En los RDL en el cuarto ciclo el docente es presentado como el que posibilita el acceso a la literatura como un patrimonio, que debe ser presentada de manera “atractiva,

desafiante y efectiva” a los estudiantes (Aragón, 2010, p. 64). Esa intención de presentar la literatura de manera atractiva se relaciona con el conocimiento que el docente debe tener sobre sus estudiantes y el diálogo que establece con “el entorno contractual” (Aragón, 2010, p.69), es decir, con la institución en la que están y que media en sus relaciones. De todo lo anterior surgen los criterios para seleccionar las lecturas que se van a estudiar. Es a partir de este ciclo cuando la literatura empieza a aparecer como objeto de saber y no como mediación para la consolidación de habilidades de lectura y escritura.

e. Quinto ciclo: En los RDL en el quinto ciclo, descrito como el que recoge toda la experiencia obtenida durante la escolaridad, se resalta que aunque la literatura es libertad y goce, pasa por el aprendizaje (Dimaté & Correa, 2010, p. 41). Esto quiere decir que la enseñanza se mueve entre propiciar el disfrute de la literatura y la intención de tomarla como objeto de aprendizaje. El placer por la literatura se convierte, entonces, en la intención que el docente debe tener en cuenta en su práctica, sobre todo si los estudiantes llegan sin una experiencia previa con la literatura:

Pero si esa infancia literaria ha estado ausente o no ha sido tan rica en sensibilidades y nuestros estudiantes del último ciclo no han encontrado el placer para entrar en ella y quedarse, tampoco es tarde, en este momento también se puede encontrar un camino, camino que comienza con el amor, la devoción y la libertad con la que el maestro viva la literatura, y no solo el maestro de lenguaje, sino el de cualquiera otra área, pues la literatura no acepta fronteras ni exclusiones. (Dimaté & Correa, 2010, p. 42).

Así, el maestro también se debe convertir en un modelo de amor a la literatura, para poder ser un ejemplo para los estudiantes.

Dimaté Rodríguez y Correa Medina resaltan la especificidad de la lectura literaria, que es entendida como goce estético; por eso se muestran en contra de usarla como recurso para enseñar otras asignaturas, porque “se puede matar el placer de sentirla en la lectura, se coarta la libertad de entrar en ella, de vivirla y aprovecharla para sensibilizar el alma, profundizar el sentido y mejorar el gusto por la belleza de la palabra” (Dimaté & Correa, 2010, p. 42-43). Aunque advierten que esto no quiere decir que la literatura no pueda entrar a otras asignaturas, porque la literatura tiene el potencial de ponerse en diálogo con otros saberes (Dimaté & Correa, 2010). La literatura puede relacionarse con otras asignaturas, pero sin perder su especificidad, porque esta no puede dejar de ser el centro de la enseñanza.

Posteriormente el profesor aparece como el que ayuda a los estudiantes a expresar sus emociones y sensibilidad en la literatura:

Asimismo, a los maestros podría ayudarles [la literatura] a encauzar las energías, los sueños, las frustraciones, las rabias que el alumno vive en su cotidianidad. Por lo tanto, entrar la literatura al aula y convertirla en parte de nuestro libreto diario, nos ayudará a encontrar caminos para su sensibilidad y, a la vez, para sensibilizarnos nosotros mismos. (Dimaté & Correa, 2010, p. 43-44).

De esta manera, el profesor trata a la literatura como un medio para propiciar la *catarsis* de las emociones de los estudiantes en la escritura; los autores se muestran aquí a favor de una escritura creativa, que es entendida como medio para imaginar y expresarse.

En el PNLE, dirigido a la formación de lectores y escritores en el país, hay una preocupación por la formación docente. En el objetivo general del plan se plantea a la escuela como el espacio fundamental para la formación de lectores y escritores. Por eso la formación docente representa una de las estrategias fundamentales para que los maestros se reconozcan como lectores y escritores, y en su rol de mediadores, apoyen el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita (MEN, 2011).

En la formación de los docentes se reconocen unas carencias que necesitan ser resueltas para que la enseñanza sea ideal. Por ejemplo, se mencionan problemas como la dificultad de que circulen textos literarios de calidad en la escuela, la deficiente coordinación de los colegios para la elaboración de proyectos pedagógicos basados en la literatura, la valoración relativa de la literatura como discurso lingüístico y humanístico, la falta de conocimientos y competencias necesarias para enseñar literatura, los problemas para el acceso a libros, la falta de hábitos lectores de los docentes y la polémica por la lectura de “los clásicos” en bachillerato (MEN, 2011).

Esta formación requiere la concepción de espacios en los que los docentes formen redes y comunidades, espacios donde el diálogo entre maestros se destaque como medio de intercambio de saberes y experiencias para cualificar las prácticas. De manera complementaria, se resalta la formación de una actitud reflexiva sobre su enseñanza, como posibilidad de relacionar la teoría con la práctica, expresada en una actitud investigativa, que le permite a los docentes distanciarse de sus prácticas, analizarlas y aprender de estas (MEN, 2011).

En el PNLE el docente tiene el rol de mediador, que genera la comprensión y el diálogo frente a distintos textos. En ese sentido, tiene la responsabilidad de crear ambientes en los que los lectores se puedan formar, en los que distintas modalidades de lectura (silenciosa, en voz alta) permitan compartirla y hacerla una experiencia. El plan concibe al maestro como un escritor modelo, al decir “Necesitamos menos escribanos y más autores” (MEN, 2011, p. 17), esto es, que el docente sea un escritor auténtico y no un reproductor; por eso es necesario que los docentes escriban y que la institución a la que pertenecen los valore como escritores. En síntesis, el PNLE se centra en la formación de lectores y escritores entendida desde la formación docente, para la elaboración de proyectos pedagógicos que involucren la literatura, pensados para desarrollar estrategias que cumplan las intenciones propuestas (MEN, 2011).

También se apela a la formación y a la reflexión sobre el propio quehacer como medio para superar la disyuntiva entre la teoría y práctica, problema que es reconocido cuando señala que los docentes deben saber vincular los elementos conceptuales, pues “es bien sabido que hay maestros que son capaces de construir discursos teóricos pero que no pueden utilizar esos discursos para resolver los problemas a los que se enfrentan en su práctica docente” (MEN, 2011, p. 55). Así, se aboga por un docente con una formación teórica, crítica y pedagógica, que pueda pensar su propia práctica y elaborar teoría sobre ella.

Para destacar:

El reconocimiento de la formación docente como base de las buenas prácticas de enseñanza es un tema fundamental para los documentos en cuestión. Mientras los lineamientos curriculares destacan, por ejemplo, una formación muy precisa en el saber literario, los otros documentos (EBCL, RDL, PNLE) plantean una formación que lleve a la revisión de la propia práctica con miras a su mejoramiento. Así pues, los Lineamientos desarrollan una competencia literaria específica a través del dominio de temas como el conocimiento del canon y la teoría literaria, complementados por otras disciplinas que coadyuven a la ampliación del horizonte conceptual del maestro; en ese sentido, sugiere también el acercamiento a disciplinas como la sociología, la filosofía, la semiótica, la historia, la lingüística... etcétera. El PNLE, los EBCL y los RDL, por su parte, se orientan más hacia la motivación de prácticas que revisen el propio ejercicio de enseñanza, al tiempo que proponen al docente como modelo de lector y escritor para sus alumnos, buscando de esta manera la máxima coherencia entre lo que se sabe y lo que se enseña. En definitiva, los documentos apuntan a crear una comunidad docente, académica, que esté en la capacidad de discutir críticamente los temas relevantes para su enseñanza y construirlos a partir de la reflexión.

Estas dos dimensiones de la formación, la específicamente literaria y la didáctica, son pues los dos pilares sobre los que se funda la práctica de enseñanza; sin embargo, los documentos aquí reseñados no logran una continuidad y una coherencia que garantice un plan claro de formación para los docentes de literatura. Se esperaría, por ejemplo, que el tema de formación teórica en

literatura y del conocimiento del canon planteado por los lineamientos fuera un asunto recurrente en todos los demás documentos; en lugar de eso, el tema es desplazado y relativizado en cada uno de los ciclos de la escuela, pues el interés se desplaza, casi con exclusividad, hacia la formación de lectores de todo tipo de textos, no necesariamente literarios, no necesariamente canónicos; en esta vía, la especificidad de la formación docente para la literatura se pierde. Como consecuencia, parece haber un divorcio entre teoría y práctica, pues según lo que se lea, el énfasis estará situado en uno u otro campo.

No obstante, cabe aclarar que dicha disyuntiva es franqueable sólo desde la reflexión de la propia práctica, y en este sentido, queda en manos del maestro el ejercicio de conectar estos dos mundos y hacer coherente en el aula la relación entre teoría literaria y la didáctica de la misma.

La tensión existente entre teoría y práctica se ha señalado en los documentos; por una parte, se propone vincular a los docentes en la formación de políticas que orienten su práctica, por otra, se reclama una formación con más altura epistemológica que posibilite dicha participación. En resumen, los documentos quieren resaltar su calidad de orientaciones, de guías, con la confianza en que maestros -que al parecer no han sido bien formados-, asuman la responsabilidad de un giro hacia la calidad de la educación.

B. Intenciones formativas

Para la presente investigación se ha planteado una división al interior de esta categoría. Se ha querido diferenciar aquellas orientaciones que buscan poner al centro de la formación el saber literario y aquellas en las que la literatura aparece como medio en la formación de habilidades para la lectura y la escritura. Con todo, la orientación teórica de los documentos analizados en este apartado ha hecho imposible que se establezca tal categorización. En ese orden de ideas, a continuación se presenta un análisis que vincula estas dos clasificaciones. Sin embargo, al momento de destacar las ideas más relevantes de esta sección, volveremos sobre esta división y señalaremos algunos puntos sobre los que habría que discutir.

- “Formación del conocimiento literario” y “Formación en lectura y escritura”

En los LCLC se define a la lectura “como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27). Esta definición de lectura tiene implicaciones en la manera en que es enseñada, porque al tomar en cuenta la relación del lector con el contenido de su lectura y el contexto, es como se piensa la formación de lectores. Así frente a la idea del modelo perceptivo motriz, según la cual el significado podría encontrarse aisladamente en el texto, en el contexto o en el autor; se plantea aquí la interacción de todos los

factores como constructores de la comprensión (MEN, 1998), en las que el lector tiene un rol activo en la construcción del sentido en el proceso de lectura.

La configuración del sujeto lector como se ha planteado, abre la puerta a la definición de un lector literario que no sólo desarrolla habilidades de pensamiento crítico y conjetural, sino que siente un gusto genuino por la lectura. Es así que aparece la idea de lectores competentes y autónomos, de los cuales se deseará un acervo prolijo de lecturas literarias. Si bien no es primordial la cantidad de textos leídos, su Enciclopedia personal habrá de generar nuevos modos de lectura, enriqueciéndola y favoreciendo su comprensión crítica (MEN, 1998). De esta manera la lectura de literatura se presenta al servicio del desarrollo de competencias lectoras como la comprensión y el pensamiento crítico, en resumen, la lectura de literatura se desarrolla con fines prácticos, situación que se amplía en los Estándares.

Los EBCL plantean la formación estética de los estudiantes, con el propósito de conocer las posibilidades recreativas del lenguaje (MEN, 2004). En este documento se propone una pedagogía de la literatura, que refiere a la potencialidad educativa de la literatura, concepto que no se había presentado en documentos anteriores. De esta manera los Estándares manifiestan una intención de darle a la literatura un rol formativo, intención que se concreta en los procesos propuestos para cada grado. La pedagogía de la literatura que se presenta, tiene la intención de formar una tradición lectora que desarrolle el gusto por leer, entendido como:

[...] el placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan

enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (MEN, 2004, p. 25).

No obstante, si bien el punto de partida es el goce, la formación en literatura busca además el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En esta vía, la lectura adquiere un amplio sentido humanista en el que la experiencia se enriquece, por una parte, a través de la creatividad y sensibilidad poética, y por otra, a través del acceso a la cultura, lo cual implica formar lectores activos y críticos, con capacidad para interpretar los textos, pues esto se convierte en garantía de poder “reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas” (MEN, 2004, p. 25-26). Para desarrollar esas habilidades se recomienda leer distintos tipos de textos, “de cualquier época, región, autor, género y temática” (MEN, 2004, p. 26), porque lo que importa es el desarrollo de procesos psicológicos como la creatividad y la imaginación.

Pasando a los estándares de competencias por cada nivel, se destaca en los grados de primero a tercero la lectura de distintos textos como fábulas, poemas, obras de teatro, mitos y leyendas. Con la lectura de estos textos se plantea que se puedan establecer diferencias entre los géneros literarios, establecer hipótesis predictivas sobre el contenido y la identificación del inicio y del final de algunos textos narrativos (MEN, 2004).

En los niveles de cuarto a quinto se continúan con los mismos géneros literarios y objetivos anteriores profundizándolos más. En estos niveles el lector tiene que elaborar hipótesis de lectura de los textos literarios, relacionando los elementos que los componen en su interior con el

contexto. En los textos literarios leídos se deben identificar elementos como el espacio, el tiempo, los personajes y la acción. También debe proponer hipótesis predictivas tomando en cuenta el título, el tipo de texto y la época. El lector también debe identificar las diferencias entre textos líricos, narrativos y dramáticos, según sus características (MEN, 2004).

En los estándares de sexto a séptimo hay un contraste con los anteriores, porque se le da importancia a la tradición oral y su influencia en la configuración de ciertos géneros como las coplas, las leyendas, los mitos, proverbios, refranes y parábolas, junto con el rol de la oralidad en la formación de géneros literarios. En lo referente a la formación del lector se plantea como objetivo la comprensión de las obras literarias de diferentes géneros, para desarrollar la capacidad crítica y creativa. Para lograr ese objetivo se leen obras literarias de los géneros lírico, narrativo y dramático, se comprenden los elementos que los componen como el lenguaje, las escenas. También se debe poder identificar los géneros gracias a su comparación y formular hipótesis de lectura según el género, la temática, la época y la región en la que fue escrita (MEN, 2004).

En los estándares de octavo a noveno se plantea la formación de un lector más crítico porque éste debe determinar las características históricas, sociológicas y estéticas de las obras que lee. En estos niveles se lee literatura latinoamericana que es estudiada en el sentido histórico, ubicando al autor, la geografía y la época. En una lectura textual de las obras se debe poder identificar los recursos del lenguaje de los autores y compararlos con otros (MEN, 2004).

Del contexto latinoamericano se pasa a un contexto universal en los estándares de décimo y undécimo. El lector en estos niveles debe ser capaz de analizar de manera crítica y creativa las obras de la literatura universal. Para esto se busca identificar las características de los estilos, escuelas, géneros, autores y épocas. En estos textos la lectura es más compleja porque el lector debe comprender los aspectos éticos, estéticos y filosóficos. En estos niveles se destaca que aparece la teoría literaria como recurso para interpretar los textos (MEN, 2004).

En síntesis, los *Estándares* piensan la formación en literatura como la configuración de un lector con habilidades comunicativas. Se forma un lector competente, que comprenda los textos, identifique el lenguaje de las obras, las diferencias entre los géneros literarios y posteriormente desarrolle un pensamiento crítico, gracias a las lecturas que involucran los aspectos contextuales de las obras y la identificación de rasgos filosóficos y estéticos. En otras palabras, a lectura de literatura en los *Estándares* se presenta vinculada a la formación de competencias lectoras y a un conocimiento general de los textos y de las obras literarias, cercana a concebir a la literatura como cultura general, que prevalece sobre los aspectos estéticos, históricos y sociales de las obras literarias.

En los RDL el primer ciclo es la iniciación del niño en la lectura, por eso se resalta la intención de que la experiencia de lectura sea variada; la formación de lector se relaciona con el acceso al patrimonio cultural representado en los textos literarios, y esto se expresa en la intención de que

los estudiantes estén en contacto con una considerable diversidad de textos y de prácticas de lectura (Pérez & Roa, 2010).

Hablando del tipo de lector que se quiere formar, ya aparece en las orientaciones para este ciclo, y en línea con lo propuesto en los Lineamientos y los Estándares, la doble intención de formar tanto a nivel crítico “con elementos para asumir un punto de vista, un juicio sobre lo que leen, se irán formando para *no tragar entero*” (Pérez & Roa, 2010, p. 17), como a nivel estético y emocional, es decir, la lectura como experiencia gratuita “en la medida que se lee por leer, por experimentar vivencias estéticas” (Pérez & Roa, 2010, p. 39).

Sobre la calidad estética de las obras, no se hace una amplia descripción. Para la formación lectora de la primera infancia, es muy recomendable –dicen- la aproximación a la “buena literatura, incluso se pueden elegir segmentos de obras clásicas, poemas, etcétera” (Pérez & Roa, 2010, p. 40). Más adelante, siguiendo a Teresa Colomer, se valora el género del libro-álbum como texto ideal para la adquisición del código escrito pues a través de ellos, existe cierta aproximación a la experiencia estética provocada por la conjunción de imágenes y texto, que desemboca en la fascinación por contar historias (Pérez & Roa, 2010). No obstante, mediante una metáfora a la formación del oído musical, sí se hace referencia a la formación del gusto: “[...] así como se educa para escuchar diversas clases de música, pues si un niño crece escuchando géneros musicales distintos, conversando y reflexionando sobre sus características, cuando adulto no tendrá problemas en respetar y comprender diferentes producciones musicales” (Pérez & Roa, 2010, p. 39-40).

En los RDL en el segundo ciclo, se parte de que cada obra de arte es una totalidad y por eso no puede ser fragmentada, haciendo una crítica a la lectura de fragmentos de textos literarios, que no permiten apreciar su totalidad: “Por esto hay que hacer una selección adecuada de la obras y garantizar, en lo posible, que sean leídas en clase; es mejor leer pocas y con profundidad, que dar una ojeada a los fragmentos de muchas.” (Isaza & Castaño, 2010, p. 49-50). Por eso los géneros literarios que se abordan en este ciclo son el poema y el cuento. Más adelante se plantea que la lectura de literatura potencia la lectura de textos no literarios debido a las relaciones intertextuales que se pueden establecer (Isaza & Castaño, 2010).

Daniel Pennac abre la reflexión de los referentes para el tercer ciclo, en la que se describe lo maravilloso que es leer y como los verbos amar y soñar, no pueden ser obligatorios, porque hacen que lo maravilloso se pierda, porque leer es una aventura caracterizada por la espontaneidad y el placer, es decir, leer es una experiencia, y volverlo obligatorio hace que estas características se pierdan (Isaza & Castaño, 2010). Por eso se resalta el riesgo de volver la lectura un imperativo en la escuela; en ese sentido, la escuela debe procurar que la lectura como experiencia se pueda desarrollar, para que se puedan formar verdaderos lectores que relacionan sus lecturas con su vida cotidiana y buscan los libros con libertad (Isaza & Castaño, 2010).

Además, en relación con la literatura se propone un acercamiento espontáneo, y siguiendo este camino, se aconseja la apertura de espacios en los que los estudiantes compartan sus experiencias

de lectura junto a las actividades que el profesor desarrolle con los textos. Se propone en este apartado las competencias de lectura, un modelo de lector que conoce las características editoriales de un libro, que hace anticipaciones en su lectura, que relacione con otros textos y con su vida cotidiana, en resumen, que comprenda de manera literal, inferencial, intertextual y crítica (Isaza & Castaño, 2010)

El cuarto ciclo marca una diferencia metodológica respecto a los anteriores. Se parte de que los estudiantes siempre hacen distintas lecturas: leen lo que escribe el maestro, la bibliografía, las consignas de un trabajo y los textos producidos; también leen el aula y los gestos, los estudiantes leen productos de la lengua y productos del lenguaje. En este ciclo la práctica de lectura es más compleja, porque involucran la relación con el contexto histórico, ideológico y social, con la intención de formar sujetos críticos, que se pregunten: “¿Quién y cuándo enunció? ¿Con qué propósitos o intenciones? ¿De acuerdo con qué posición ideológica o social se dice lo que dice?” (Aragón, 2010).

Por eso, para la formación del lector se propone como metodología la agrupación textual, que favorece las relaciones intertextuales al reunir un grupo de textos en torno a un problema, o pregunta, lo que implica la formación de “redes textuales”. Así, el docente se encarga de la selección de unas lecturas determinadas que respondan al problema planteado. Leer los textos para construir relaciones entre ellos lleva a que el lector sea activo en la construcción de los conocimientos que surgen por la lectura (Aragón, 2010).

El lector del quinto ciclo se presupone ya formado en su infancia en el gusto por la lectura; no obstante, si no ha tenido esa experiencia, se pretende que la escuela sea el lugar donde el lector se puede formar. Por una parte, el docente tiene el rol de seleccionar lecturas cercanas al mundo de los jóvenes como un cuento urbano o un poema, textos que puedan ser leídos completamente en voz alta; la intención es formar un lector con gusto estético. Por otra parte, se recomienda que los estudiantes lean libros escogidos por ellos de manera individual “de tal forma que no solo los acerque a la lectura literaria sino que también les ayude a ampliar y formar su gusto estético”.

(Dimaté & Correa, 2010, p. 42)

En el documento del PNLE, la formación de lectores está orientada por una intención comunicativa y es uno de los objetivos principales. En la introducción se cita al Esp. Mauricio Pérez, que define al lector ideal como aquel que “[...] logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información”, lo que para los autores del documento implica, a su vez, la formación de lectores a los que no solamente se les garantice la disponibilidad de la información, sino que comprendan lo que leen “y toman de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos” (MEN, 2011, p. 2).

El Plan busca la formación en competencias del lenguaje como la comprensión de lectura. El plan tiene el objetivo de formar lectores para que ubiquen las prácticas de la lectura “*en su vida*

académica”, en el “*ámbito social*” y también en lo íntimo, en “*la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta*” (MEN, 2011, p.12).

La lectura como experiencia es abrirla a la libertad, esto es, permitir que el sujeto se enfrente de manera personal al texto y sin ningún otro propósito preestablecido que el goce mismo. El papel del docente consiste, entonces, en crear condiciones para que los estudiantes lean buena literatura “con nivel estético”. El goce de la experiencia estética a través de la lectura es la referencia que tiene el documento a la literatura. (MEN, 2011).

La lectura literaria es destacada en el plan por su influencia en el desarrollo de la imaginación y la comprensión de la complejidad del mundo (MEN, 2011). El documento resalta la especificidad que tiene la lectura de textos literarios para desarrollar determinadas destrezas y saberes, expresados en el documento en un conjunto de razones para leer literatura. La lectura literaria es destacada por razones como el acceso al patrimonio lingüístico y cultural de la humanidad, el fortalecimiento de las competencias lingüísticas básicas como el estímulo de la escritura creativa, el enriquecimiento del léxico, el desarrollo de la argumentación razonada, la introducción de la dimensión estética en la existencia, la creación de la identidad y el, fortalecimiento de la memoria histórica (MEN, 2011). En definitiva, la finalidad de la formación del lector en el plan es pasar de uno heterónimo a uno autónomo, es decir, que “el estudiante acude a la literatura sin ser presionado por nadie y encuentra en los libros literarios un modo de ocio enriquecedor” (MEN, 2011, p. 38).

Hablando ahora de la escritura, en los LCLC la formación del escritor aparece vinculada a la competencia literaria, en la que la escritura deviene del proceso de lectura y expresa la formación de un saber literario. Se alude también a la formación del escritor en la competencia poética, que se refiere a la capacidad de inventar mundos e innovar en el uso del lenguaje y que además se relaciona con la búsqueda de un estilo personal (MEN, 1998). Llama la atención que en este documento hay una evidente división conceptual entre lo que se refiere a la competencia literaria y lo que se refiere a la competencia poética: mientras que la primera alude al conocimiento que se tenga sobre literatura, la segunda hace referencia a la capacidad creativa del estudiante al momento de producir textos escritos. En esta división, cabe aclarar, las competencias no son excluyentes, pues si el estudiante está en la capacidad de crear mundos, esto en parte es consecuencia del acervo literario que él mismo posea. Más adelante en el documento, la literatura es considerada una tipología textual más, junto a los textos informativos, explicativos y argumentativos (MEN, 1998), haciendo que lo literario pierda su especificidad y las competencias que se le atribuyen.

En los EBCL se plantea que junto al interés de formar una tradición lectora “se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc.” (MEN, 2004, p. 26). Así, la escritura de textos literarios se plantea como posibilidad de formación. En efecto, en los estándares de primero a tercero, la lectura propicia el desarrollo de la creatividad y, por ejemplo, se propone la elaboración de guiones para el teatro de títeres (MEN, 2004). En los estándares de los demás niveles hay una tendencia más acentuada hacia la formación del lector, en los cuales la escritura en un sentido creativo y lúdico no aparece de manera explícita.

En los RDL en el primer ciclo, la literatura es uno de los ejes de la escritura, asumiendo la especificidad de la escritura de literatura, implicando la especificidad de la forma de enseñarla. Por este motivo el docente tiene el deber de mediar con los estudiantes para “hacer visibles” las formas de los textos narrativos literarios, que son presentados como los ideales para tratar en este nivel. En ese sentido, la enseñanza alude a la aproximación a la manera específica de escribir textos literarios, con la intención de conocer las características que los conforman (Pérez & Roa, 2010).

En el segundo ciclo, el cuento y el poema son propuestos como posibilidades de escritura. El cuento es abordado no sólo desde lo emocional, sino desde el estudio de su composición para poder escribirlo:

Con el cuento, se puede explorar el universo de sentidos y emociones y, al mismo tiempo, develar la estructura, el armazón textual que posee. Para lograr esto último, es deseable que en clase el maestro modele y propicie diferentes formas de elaboración y composición, formas de saber hacer con la escritura. En el caso específico del texto que nos ocupa, elementos como clases de narradores, tipos de diálogo, maneras de focalizar, características de la descripción, marcas textuales del paso del tiempo transformaciones en los personajes, entre otros, serán objeto de estudio. (Isaza & Castaño, 2010)

Entonces, en la escritura de un cuento se reúne lo teórico con lo práctico, porque implica el conocimiento de sus características y de sus componentes, lo que hace referencia a un conocimiento la teoría literaria, que permite comprender la estructura de un cuento y su significado.

En los *Referentes* para el tercer ciclo, la escritura es definida como un sistema simbólico de representación (Arce & Varela, 2010). Al igual que la lectura, la escritura es una formación que es compartida por los profesores de las demás áreas como manera de expresión. La escritura es destacada en el proceso de formación por las posibilidades creativas que abre, al poder plasmar los pensamientos e ideas. En ese sentido el aspecto creativo de la escritura no incluye sólo a la literatura, sino que abarca las demás producciones escritas que hacen los estudiantes. El carácter interdisciplinario de la escritura aparece también al mencionar la biografía y la carta como textos que unen la escritura con el área de historia. En este documento, el poema, el cuento, la novela y la historieta aparecen referenciados como textos literarios para trabajar en este ciclo, por su carácter descriptivo y narrativo (Arce & Varela, 2010).

La separación entre la práctica de escritura y el imaginario que entorno a dicha práctica se tiene, se efectúa a partir del cuarto ciclo. Tomando lo dicho por Delia Lerner, se amplía el concepto de escritor, llevándolo más allá de lo literario: “El término “escritores” es utilizado aquí en un sentido general: no se refiere sólo a los escritores profesionales sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes” (Lerner, citada en Aragón, 2010, p. 46). Así, todo estudiante estaría en la capacidad de convertirse en escritor y todo tipo de escritura es entendida como un proceso de depuración para llegar a una versión final.

Estos Referentes proponen el trabajo en grupo para formar en escritura a los estudiantes, distanciándose de la idea de la escritura como un trabajo forzosamente solitario. El trabajo en grupo o en parejas implica que se dialogue sobre el proceso de escritura:

Esto implicaría asumir lo oral, en el sentido de una auténtica conversación sobre lo que se escribe y cómo se escribe, como una estrategia metacognitiva, algo que permita no solo escribir sino razonar acerca de cómo se escribe; en otras palabras, hacer del proceso de escritura en el aula un diálogo vivo y formativo. (Aragón, 2010, p. 47)

En los *Referentes para la didáctica de lenguaje en el quinto ciclo* la escritura se relaciona con su función comunicativa y social, por eso se recomienda que los estudiantes practiquen la escritura desde diferentes textos, porque estos:

[...] tanto en la cotidianidad como en la formalidad, facilitarán al estudiante su acceso a la cultura, su incorporación al mundo de la palabra que se escucha, que se lee, que circula socialmente, es decir, a la palabra que vive en la medida en que construye pensamiento, comunica, representa, configura identidades, consolida comunidades, una palabra que no está muerta, que no duerme en los escritorios de los maestros esperando ser “corregida” y no socializada. (Dimaté & Correa, 2010, p. 36)

Así, la literatura está asumida entre la diversidad de textos que se pueden escribir en este ciclo. Adicionalmente, se sugieren textos que desarrollen la capacidad argumentativa y crítica de los estudiantes, como los ensayos, las reseñas y las crónicas.

La formación del escritor en el PNLE hace parte de los objetivos del documento. La escuela, según este documento, debe formar en la escritura para expresar la subjetividad, y en este

sentido, se privilegia la escritura creativa, entendida como “la producción de textos estético-literarios” como cuentos fantásticos, poemas, un guión para teatro, etc. (MEN, 2011). En términos generales, el propósito del plan es lograr la democratización de la cultura escrita, lograr la formación de escritores críticos y autónomos (MEN, 2011).

- Otras intenciones formativas

En los documentos presentados se encuentran intenciones formativas que se derivan de la lectura y la escritura, o que complementan éstas formaciones. En los RDL en el tercer ciclo, aludiendo a una función cultural de la literatura, se destaca que ella influye en el respeto por la diversidad cultural, porque las obras ponen en contacto con “otras cosmovisiones, otros mundos, otras vidas diferentes a la propia y que pueden inducirnos a hacer reflexiones sobre nuestra vida y nuestra posición frente al mundo.” (Arce & Varela, 2010, p. 49). Así, se espera que la literatura ayude al entendimiento de otras culturas y de la propia, formando ciudadanos con amplio sentido de respeto a la diferencia y con gran valoración de lo propio.

En los RDL en el cuarto ciclo se le da importancia a la lectura contextual, histórica e ideológica de la literatura para la formación de sujetos críticos “que puedan tomar posición frente a la historia, frente a la información, frente a la vida”. (Aragón, 2010, p. 38). La formación de sujetos críticos, gracias a la lectura de literatura, nos habla de su potencial simbólico; al tiempo que la

literatura surge de una lectura del mundo, vuelve al estudiante -y al maestro- un sujeto transformador y crítico.

Para destacar:

Hablando ahora de las intenciones formativas, se distinguen en los documentos dos propósitos distintos que de una u otra forma se relacionan con la literatura: la formación de lectores y escritores, y una intención que apela al carácter integrador e interdisciplinar de la literatura. El desarrollo de la lectura, por su parte, aparece enmarcado dentro de una amplia intención humanista, que busca formar no sólo en el gusto estético sino también en la comprensión e interpretación crítica de los textos; se puede decir que, en esta vía, todos los documentos son coherentes en la propuesta de un lector que cada vez más complejiza y enriquece su experiencia lectora desde distintos enfoques y con diversos fines. La escritura, muy de la mano del ejercicio de lectura, aparece como grado último de la comprensión y, en ocasiones, como manifestación creativa o *poiésica*; sin embargo, su desarrollo es menos amplio que el anterior. Finalmente, y en consecuencia con el espíritu humanista con el que se pensó la competencia lectora, se propone una intención integradora e interdisciplinar de la literatura que apoyada en su potencial simbólico, apunta al diálogo con otros saberes relacionados con la comprensión y transformación del mundo y de otras culturas a través de ella.

No obstante, conviene aquí señalar algunas cuestiones que no resultan totalmente diáfanas en las orientaciones ofrecidas. En un primer momento, los *Lineamientos* señalan una distinción entre lo que se refiere a la competencia literaria y lo que se refiere a la competencia poética: mientras que la primera alude al conocimiento que se tenga sobre literatura, la segunda hace referencia a la capacidad creativa del estudiante al momento de producir textos escritos (MEN, 1998). Sin embargo, en el mismo documento, posteriormente, la literatura se desdibuja en pos de la adquisición de competencias en lectura y escritura, abandonando la idea de un saber literario.

Así pues, refiriéndose a las tipologías textuales -que finalmente son las que se podrían evaluar-, la literatura aparecería vinculada a la narrativa y al ensayo, al lado de los textos informativos, argumentativos y explicativos; en tal clasificación, el teatro es también una narrativa, y la poesía, simplemente, no existe. Así se fundan los pilares de lo que se desarrollará en adelante.

Pasando a los *Estándares*, el enfoque comunicativo no permite grandes desarrollos para el saber literario, que se ve desplazado casi en su totalidad, y reemplazado por el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Los Referentes, por su parte, aunque reconocen un saber literario, intentan vincularlo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura que, además, reconocen como responsabilidad de las demás asignaturas curriculares. Finalmente, la escritura literaria aparece tanto en los RDL como el PNLE, sin embargo, con poco desarrollo didáctico.

C. Evaluación

La evaluación de la literatura es uno de los aspectos más complejos de tratar en la escuela, porque convencionalmente la literatura está asumida dentro de la enseñanza del lenguaje y es evaluada como tal. Por ejemplo, en los LCLC no se plantea una manera específica de evaluar la literatura, sino que ésta es evaluada junto a los demás tipos de textos tratados.

En contraste, en los RDL del tercer ciclo se señalan aspectos para evaluar la lectura y la escritura de los estudiantes como el conocimiento del formato de los libros que son evaluados mediante comentarios sobre el título, el autor y la editorial. En la lectura se plantean criterios para evaluarla como la capacidad de los estudiantes para hacer anticipaciones “con ejercicios en grupo, pidiendo a los estudiantes que hagan estas anticipaciones oralmente, exponiendo las razones por las cuales las hacen y discutiendo sobre ellas” (Arce & Varela, 2010, p. 63).

También se evalúa la relación que hacen los estudiantes entre la lectura y su vida cotidiana mediante preguntas sobre esas relaciones. Otro criterio de evaluación de la lectura son las relaciones intertextuales que pueden establecer, mediante proyectos en un área o que integren varias asignaturas, abordando las distintas posiciones de los autores. La comprensión de lectura es evaluada en tres niveles, inferencial, crítica e intertextual. La comprensión inferencial es evaluada con cuestionarios o con representaciones gráficas como los mapas conceptuales. La comprensión crítica es propuesta para ser evaluada en debates donde se argumenten las posiciones de los estudiantes frente al texto. Por último, la comprensión intertextual se evalúa

con el establecimiento de relaciones entre los puntos de vista de varios autores o de varias disciplinas sobre un tema (Arce & Varela, 2010).

En el PNLE se hace referencia a las competencias que el ICFES evalúa: la textual, que se refiere a la capacidad de comprender y producir textos y la sociodiscursiva, que lleva a la competencia textual en contextos reales de comunicación. Por eso el plan pretende que los estudiantes desarrollen esas competencias en situaciones auténticas de comunicación (MEN, 2011).

Para destacar:

Frente a la amplia diversidad de intenciones formativas que se plantean en los documentos, llama la atención la ausencia de desarrollos más profundos sobre cómo podrían evaluarse dichas intenciones. Mientras que algunas de ellas pueden ser asumidas dentro de la evaluación de habilidades comunicativas (como la comprensión de lectura), otras simplemente parecen dejarse al criterio apreciativo (valoraciones estéticas, algunas interpretaciones). Así, mientras que la literatura aparece completamente asumida y dependiente de la enseñanza del lenguaje, su evaluación se limita sólo al ejercicio verificable de la semiótica y la lingüística.

II. Rol de la literatura

A continuación, en la Tabla 7, se señalan las categorías tratadas y su presencia en los documentos analizados.

	Lineamientos curriculares	Estándares de competencias	Referentes para la didáctica del lenguaje	Plan Nacional de Lectura y escritura
Definiciones de la literatura	X	X	X	
Literatura e interdisciplinariedad	X		X	
Conformación del canon	X	X	X	

Tabla 7, Temas relacionados con el Rol del docente presentes en los documentos

D. Definición de la literatura

Saber qué es lo que se entiende por literatura es uno de los asuntos más problemáticos al abordar los documentos de políticas educativas y orientaciones sobre la enseñanza. Las distintas dimensiones que subyacen a una definición, como las que estudian a la literatura desde el lenguaje, la estética, y la historia, entre otras; complejizan su apropiación por parte de los docentes haciendo casi imposible un acuerdo entre sus propósitos formativos. Sin querer llegar a una definición, lo que aquí se propone es un recorrido por las distintas dimensiones que en los documentos objeto de nuestra investigación configuran las definiciones de literatura.

En los LCLC no hay desarrollo de una definición de literatura; sin embargo, en él se presentan las dimensiones que se espera configuren las estrategias pedagógicas y las definiciones de literatura de los demás documentos. Los Lineamientos consideran a la competencia literaria como la “capacidad de poner en juego en los procesos de lectura y escritura un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas”, al lado de una competencia poética, entendida como “la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos” (MEN, 1998, p. 28-29).

Los Lineamientos postulan tres dimensiones que siempre deben estar presentes en el estudio de la literatura, a saber: 1. la literatura como representación cultural y suscitación de lo estético, sustentada en un paradigma estético; 2. como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de las ciencias y las artes, sustentada en un paradigma historiográfico y sociológico; y 3. como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras, sustentado en un paradigma semiótico (MEN, 1998). En la práctica de enseñanza, tanto las orientaciones pedagógicas como las definiciones de literatura dependerán del énfasis que se ponga en cada una de estas dimensiones.

En la Tabla 8 se clasifican los subprocesos presentados en los EBCL según los paradigmas de la literatura planteadas por el documento de los LCLC.

	Paradigma estético	Paradigma historiográfico y sociológico	Paradigma semiótico
1° a 3° Enunciado identificador: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica	Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.		Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
	Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro.		Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
	Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.		
	Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.		
4° a 5° Enunciado identificador: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto	Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.	Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.	Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.
			Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.
			Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.
6° a 7° Enunciado identificador: Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura	Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.	Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.	Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.
		Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.	Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.
		Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.	Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
			Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.
			Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.

8° a 9° Enunciado identificador: Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.	Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.	Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.	Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
	Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.	Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	
10° a 11° Enunciado identificador: Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal	Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.	Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.	Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
			Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Tabla 8, Subprocesos clasificados según el paradigma que desarrollan (Elaboración propia)

En la tabla se puede observar la inscripción de cada subproceso en un paradigma específico, lo que permite apreciar sobre qué característica de la literatura se pone el acento y cómo va variando a través de los grados. Los subprocesos están dentro de un enunciado que los identifica y que los recoge en un objetivo.

En el enunciado identificador de los estándares de literatura de 1° a 3° se enuncia: “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica” (MEN, 2004, p. 33). Para lograrlo, se plantean los subprocesos consignados en la tabla. Una primera lectura nos indica que en este ciclo, se desarrollan las dimensiones relacionadas con el paradigma estético y semiótico, dejando completamente de lado el paradigma histórico. De los dos paradigmas que configuran la definición de literatura en este ciclo, es el estético el que tiene más peso.

De 4º a 5º el objetivo planteado es “Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto” (MEN, 2004, p. 35). La definición de literatura que se configura en este ciclo a partir de los subprocesos propuestos para lograr el objetivo, está compuesta por las tres dimensiones. Aquí aparece el paradigma historiográfico y sociológico, que repite casi las mismas palabras que el enunciado identificador, lo que indicaría que es la noción más importante. Sin embargo, el énfasis en este ciclo está puesto en el paradigma semiótico, concentrándose en aspectos como la estructura de las obras, las inferencias al interior de los textos y la intertextualidad. El paradigma estético disminuye notablemente, refiriéndose sólo ampliamente a la lectura de un grupo de obras literarias.

En los 6º y 7º se propone lograr dos metas relacionadas con el campo literario: la primera de ellas, abre un espacio para el reconocimiento de la tradición oral, dice “Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura” (MEN, 2004, p.36); la segunda, se orienta hacia la comprensión y valoración de los textos literarios “Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa” (MEN, 2004, p. 37). La definición de literatura en este apartado tiene, igualmente, dos ejes: el paradigma historiográfico y sociológico, y el paradigma semiótico. Mientras que el primero de ellos busca rescatar la tradición oral detrás de las obras literarias, el segundo de ellos analiza, estructura, interpreta y pone en diálogo con otros contextos los contenidos hallados en las lecturas; cabe aclarar que es este paradigma el más influyente en la definición de la literatura

para este ciclo. Por último, el paradigma estético sólo aparece como lectura de un grupo de obras.

Los grados 8° y 9° marcan el inicio de una lectura circunscrita al espacio latinoamericano: “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (MEN, 2004, p. 38). Es evidente en este ciclo, incluso desde la formulación del enunciado identificador, que hay un equilibrio de todas las dimensiones que compondrían la definición de literatura. La lectura estética se concentra tanto en la aproximación puntual a la literatura latinoamericana, como al estudio juicioso de los recursos estéticos de la obra misma; en cuanto al paradigma historiográfico y sociológico, se sigue la línea de oralidad que se había planteado en 6° y 7°, además de incorporar la especificidad del contexto latinoamericano. Finalmente, el paradigma semiótico se focaliza en la intertextualidad.

El último ciclo es una síntesis del trabajo desarrollado durante toda la escolaridad, por eso el objetivo es más amplio: “Analizo y crítico creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (MEN, 2004, p. 40). Su definición de literatura es equilibrada y pone en juego todas las dimensiones que se habían descrito en los lineamientos. Cabe destacar la interdisciplinariedad que a nivel semiótico se introduce; pues, como ejercicio autónomo, la literatura aparece en completa capacidad para entrar en diálogo con otros saberes.

Otra lectura, dentro de un mismo paradigma pero a lo largo de los distintos ciclos arroja también hallazgos interesantes: el paradigma estético, por ejemplo, está presente a lo largo de toda la formación escolar, haciendo un gran énfasis en la lectura de distintas obras y de diversos géneros; sin embargo, la escritura con propósitos estéticos sólo es señalada en los primeros niveles de educación (1° a 3°); así mismo, el juego y la recreación con el texto como mecanismo para propiciar un efecto estético, desaparecen al llegar a 4°. La dimensión estética, en este sentido, no parece hacer aportes significativos a la configuración de la literatura como saber en la escuela.

En referencia al paradigma histórico y sociológico, es evidente que sólo se entiende como un propósito de trabajo a partir de 6°, atendiendo sobre todo, al acercamiento a la tradición y la cultura escrita, con una breve inclusión de la tradición oral. Hacia el final de la escolaridad, a partir de 9° se evidencia un interés por proveer de distintas periodizaciones que ayuden al lector a reconocer otros rasgos más propios de la literatura. La dimensión histórica y sociológica hace un aporte significativo a la definición de la literatura, sobre todo, en la educación básica secundaria. A pesar de esto, se extraña una propuesta que en lugar de volver sobre la periodización histórica de la literatura, permitiera configurar clasificaciones más cercanas al desarrollo cultural de la literatura, atendiendo por ejemplo, a la evolución de las formas.

Por último, el paradigma semiótico aparece como gran protagonista en la configuración de la definición de la literatura en la escuela. En todos los grados, la literatura se involucra en el desarrollo de distintas habilidades cognitivas: clasificar, hacer estructuras, comparar, definir,

interpretar, inferir, relacionar... evidenciando un claro desbalance respecto a los otros paradigmas. La literatura, entonces, se define como un sistema de representación; un aparato de signos y significados en relación con el lenguaje. En otras palabras, el predominio de la lingüística sobre la literatura, conduce a que ésta sea concebida desde un punto de vista utilitario y práctico, que privilegia un enfoque comunicativo sobre lo estético e histórico-sociológico.

En los RDL en el primer ciclo, la literatura es descrita como patrimonio de la humanidad registrado en textos que suponen un autor que trabaja el lenguaje con un alto nivel de tratamiento estético, para producir efectos similares (Pérez & Roa, 2010). En el mismo documento, se presenta una caracterización de la literatura, en la que se la relaciona con la expresión de la complejidad del ser humano, al reconocerla como arte en el que se hacen comprensibles “las múltiples formas con las que hacemos frente a las infinitas posibilidades que nos ofrece la vida” (Pérez & Roa, 2010, p. 43).

Cuando se trata de distinguir a la literatura de otros discursos, como el científico, se destaca como lugar “de lo posible, de lo verosímil” en el que no se exige ninguna condición de demostración. La verosimilitud que ofrece la literatura permite potenciar la imaginación porque “nos involucra como lectores con personajes, voces, sentimientos e infinitas posibilidades de interpretar el mundo” (Pérez & Roa, 2010, p. 43). Los autores ven riqueza en la literatura, al hacer posible que el lector entre en contacto con interpretaciones del mundo que aportan al desarrollo de la imaginación (Pérez & Roa, 2010).

La concepción de la literatura como arte hecho a partir del lenguaje, continúa su desarrollo en el segundo ciclo, en el que se distingue a la literatura por expresar la complejidad de la condición humana, permitiendo hacerla comprensible: “La experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional; cuando leemos literatura, nos sentimos partícipes, sufrimos, lloramos, gritamos, abandonamos...” (Isaza & Castaño, 2010, p. 46). Aquí la literatura se presenta ligada a lo emocional y lo vital que hacen parte de la complejidad humana.

En este ciclo se define por primera vez la literatura infantil entendida como un tipo de literatura específica. Ésta es descrita según la escritora Christine Nöstlinger como literatura por derecho propio: “la literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje” (Nöstlinger, citada por Isaza & Castaño, 2010, p. 47). Además, la literatura infantil es relacionada con el juego porque abre un espacio para lo fantástico, el extrañamiento, como se presenta en la referencia a Gianni Rodari, autor de italiano. (Isaza & Castaño, 2010)

En el tercer ciclo se presenta una noción de literatura estrechamente ligada al ámbito histórico y cultural. De esta manera, la literatura aparece descrita como relevante para la escuela debido a que influye en el “respeto por la diversidad cultural, dado que las obras literarias ponen al lector en relación con otras cosmovisiones, otros mundos, otras vidas diferentes a la propia y que pueden inducirnos a hacer reflexiones sobre nuestra vida y nuestra posición frente al mundo” (Arce & Varela, 2010, p. 49). En este sentido se evidencia una resonancia temática entre el primer ciclo y éste, ya que se presenta la literatura como la que hace posible acceder a distintas

interpretaciones del mundo. El poder de la literatura para influenciar en el lector es destacado por M. E. Dubois, autora que menciona la posibilidad de la literatura de conocer otras maneras de sentir y pensar, por esa razón ese poder se pierde cuando se inscribe a la literatura únicamente en sus aspectos formales, como la cronología, las características de los personajes o los recursos del autor (Arce & Varela, 2010).

La literatura como dimensión estética del lenguaje se presenta de nuevo en los RDL en el cuarto ciclo. Estos referentes relacionan a la literatura con la capacidad de invención, es decir, con la capacidad poética y la labor de los poetas, “el poeta es un creador, un generador de mundo, o bien, que el lenguaje, en su dimensión poética, hace posible” (Aragón, 2010, p. 25). Esa capacidad creadora es la que el autor defiende del peligro de su pérdida en la dispersión de asignaturas en el currículo, mostrando que la capacidad poética une a todos los campos de conocimiento:

Nos asalta la duda sobre si, como ha ocurrido con las otras dimensiones que hemos mencionado (la oralidad, la lectura, la escritura, otros medios), podemos vincular la literatura, la poesía, con la diversa y cartesiana desagregación del mundo en disciplinas (asignaturas) que constituye nuestro entramado curricular actual. (Aragón, 2010, p. 25)

La literatura entonces, es considerada “como la forma artística de la lengua escrita”, definición que es complementada por el autor con el carácter creativo de la literatura, en la que “sería, entonces, la dimensión poética, es decir creativa, de la palabra” (Aragón, 2010, p. 60). Esa dimensión creativa de la palabra literaria acentúa su carácter artístico y estético, que según el

autor, no deben perderse cuando se enseñe literatura. Todo lo anterior se reúne la búsqueda de la literatura que es comprender lo humano (Aragón, 2010).

Más adelante se mencionan las funciones cognoscitiva y ética de la literatura, que son válidas mientras no se distancien de la función estética, que es la que debe validar a las otras:

Mejor dicho, es la función estética la que da validez a la ética y la que permite, sin manipular la sensibilidad del alumno, la construcción del conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento de valores sociales e ideológicos. Es también la función estética inherente a la verdadera obra literaria, la que permite hablar de la verdad sin dogmas. (Castrillón, citada por Aragón, 2010, p. 61).

En este aspecto el autor rescata la posibilidad de la literatura, gracias a la estética, de plantear verdades no absolutas, como las que plantea la ciencia, y la de hacer posibles maneras distintas de ver el mundo.

La literatura es destacada por la posibilidad de comprender otros tiempos, de comprender el mundo y de que cada uno se comprenda a sí mismo, como si se mirara a un espejo; “si la leemos en función de comprender nuestro mundo, en función de comprendernos, puede revelarnos nuestra propia cara” (Aragón, 2010, p. 62) y así la literatura sirve para que cada uno indague en sí mismo.

Otro rasgo de la literatura que el autor destaca es su carácter interdisciplinar, apoyado en lo planteado por Italo Calvino: “Desde que la ciencia desconfía de las explicaciones generales y de las soluciones que no sean sectoriales y especializadas, el gran desafío de la literatura es poder entretejer los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada del mundo.” (Calvino citado por Aragón, 2010, p. 63). Por esta razón el autor aboga por que la literatura sirva de lugar de encuentro de los demás saberes, para romper con la división entre las áreas de saber. Por último, siguiendo a Silvia Castrillón, señala que la literatura tiene un carácter libre, liberador, cuestionador y transgresor, lo que la hace una extraña, una forastera para la escuela, pero justamente es en la escuela donde se forma el hábito de la lectura literaria (Aragón, 2010).

En los RDL del quinto ciclo también se parte de la capacidad del lenguaje para inventar universos de significados, de interpretar y transformar el mundo y de expresar los sentimientos como ocurre con el arte (Dimaté & Correa, 2010). Después los autores hacen una descripción de las capacidades del lenguaje, en las que aparece en su relación con lo estético, como sucede con la literatura que es “capaz de suscitar comprensiones estéticas de la vida propia y del universo, a través de la literatura y del arte en general, por ejemplo” (Dimaté & Correa, 2010, p. 22).

Así coincide con los autores que definen la literatura como la dimensión estética del lenguaje, pero se resalta que no es exclusiva de la literatura, “por cuanto también podemos determinar la dimensión estética en la publicidad, en el discurso político, en la ironía, en el chiste, en la ficción y, cómo no, en todas las manifestaciones artísticas que implican la puesta en escena de la imaginación, la emoción y el sentimiento” (Dimaté & Correa, 2010, p. 23). Esa dimensión

estética del lenguaje se expresa en la capacidad del ser humano de exteriorizar sus emociones como la admiración y el dolor.

Para destacar...

Como se ha dicho, los documentos que son objeto de investigación no ofrecen una definición de literatura como tal; y es de esperarse, pues la complejidad del objeto de estudio obliga a hablar no de una definición rígida e invariable, sino de varias nociones que enriquecen y proporcionan distintos matices a un mismo problema. Planteada de esta manera la situación, los lineamientos curriculares proponen tres paradigmas que, en la escuela, pueden llegar a configurar distintas definiciones de literatura según el énfasis que se ponga en cada una de ellas; se habla pues del paradigma estético, el histórico-sociológico y el semiótico. Si bien son nociones que apelan a dimensiones distintas pues su fundamento conceptual está radicado en interpretaciones diversas de la literatura, no llegan nunca a contradecirse, por el contrario, complementan las definiciones de esta misma. Su valor, por lo tanto, se instaure en el carácter diverso de la literatura dejando al docente en condiciones libres y autónomas para elegir el posible abordaje de esta misma en el aula.

Cada paradigma, entonces, se presenta en mayor o menor medida y configura definiciones de la literatura en cada documento. Es así como en la Ley General de Educación, la literatura se presenta en estrecha relación con el arte, la expresión creativa y la emotividad, pero sin ninguna

referencia al carácter histórico-sociológico o al paradigma semiótico. En los estándares de competencias, por otra parte, es evidente que hay una gran peso sobre el paradigma semiótico, lo que configura una definición de literatura a lo largo de escolaridad fundada en los aspectos estructurales de los texto; aunque también se referencian el paradigma histórico y sociológico, o el estético, especialmente en el primer ciclo, pues según los autores, esta es la puerta de entrada al gusto por la lectura. Con todo, de cara al lugar de la literatura en la escuela, la sobrevaloración del paradigma semiótico puede llevar a que la literatura sea desplazada por otros muchos tipos de texto, en los que el análisis estructural se hace más sencillo, y sobre todo, efectivo para la comunicación. El énfasis en el paradigma semiótico se da, sobre todo, desde el segundo hasta el cuarto ciclo; no obstante, una definición más equilibrada de literatura se plantea como propósito hacia el final de la educación escolar, en el quinto ciclo.

Aunque los RDL no son una política, hemos decidido analizarlos también bajo los paradigmas propuestos en los LCLC, no sólo porque en cierto sentido lo que se presenta en estos tiene algunas resonancias de lo que se propone en aquellos, sino también porque la propuesta de los LCLC es de gran ayuda para la comprensión de cómo se configura la definición de la literatura en su complejidad. Es así como, en relación con los Lineamientos curriculares, los RDL presentan una noción de ésta muy ligada a su concepción artística, por lo tanto, a lo largo del documento se evidencia cómo el paradigma estético permea y, en muchos de los casos, se impone como énfasis conceptual y didáctico de la enseñanza de la literatura. Si bien es cierto que este documento propone para los últimos ciclos una noción más totalizante de la literatura pues la asume en relación con otras disciplinas, el paradigma histórico-sociológico y el semiótico no se hacen claramente visibles y se subsumen al paradigma estético.

E. Literatura e interdisciplinariedad

De los documentos estudiados, sólo en los LCLC se señalan una histórica tensión entre literatura y lingüística. Haciendo referencia a la competencia lingüística, planteada por Noam Chomsky en su propuesta de gramática generativa, los autores del documento critican el énfasis que se le dio a la lingüística en la enseñanza, lo que hizo que se terminara cayendo en la instrumentalización de la literatura en la escuela:

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas (MEN, 1998, p. 27).

En los Lineamientos, la crítica al énfasis en lo lingüístico como medio de análisis, se presenta en la caracterización de dos tipos de docentes: los que se concentran en lo lingüístico y en lo que dicen los libros de texto; y los que privilegian el estudio del lenguaje, orientándose hacia la texto-lingüística y llegando a establecer categorías gramaticales, que terminan predominando sobre lo literario, así “el acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico” (MEN, 1998, p. 56-57).

La relación del estudio de la literatura con la lingüística aparece de nuevo cuando se menciona la dimensión semiótica, que según los autores ha sido mal entendida en la escuela cuando se usa para analizar un texto literario:

Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico. (MEN, 1998, p. 52).

El uso de la semiótica como teoría para analizar la literatura supone una adaptación de ella para evitar su mal uso en la lectura de obras literarias. El problema señalado, apunta entonces a una mala práctica de transposición didáctica que se había venido dando. Más tarde, la redacción de los estándares propondrá también un fuerte énfasis en lo semiótico, como se ha señalado, al tiempo que plantea otras dimensiones para la enseñanza de la literatura. Por su parte, en los documentos de RDL, no se presenta una orientación hacia la lingüística, porque privilegia otras maneras de tratar la enseñanza de la lectura y la escritura, como se describió en el apartado de intenciones formativas.

En los LCLC, pensando la formación docente, se plantea el estudio de la literatura desde las teorías sobre el lenguaje como la historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso y las teorías literarias como estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología y hermenéutica, que deben ser

parte de la formación en el área. Estos conocimientos son complementados con el acercamiento a otras disciplinas como la filosofía, la historia y el psicoanálisis, que “coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal” (MEN, 1998, p. 56). La importancia de la interdisciplinariedad en la formación docente aparece de nuevo en la competencia literaria en la que se destacan enfoques de análisis como la semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología y retórica, que apoyan una lectura más profunda de los textos literarios (MEN, 1998).

Centrados ya en la enseñanza, la interdisciplinariedad como sustento de la lectura de literatura, aparece de nuevo en los EBCL de décimo a undécimo, en los que no sólo se recurre a la teoría literaria en la interpretación de los textos, sino que también se señala la importancia de comprender las dimensiones éticas, estéticas y filosóficas que están en los textos (MEN, 2004).

En los RDL del tercer ciclo, los autores plantean el trabajo interdisciplinar entre docentes de diferentes áreas al trabajar un mismo tema, cuando se plantea el análisis de tiras cómicas, que pueden ser trabajadas por el docente de lenguaje y por el docente de artes. Así ocurre también con la propuesta de trabajar textos biográficos de personajes históricos escritos por los estudiantes, implicando la relación entre las áreas de historia y de lenguaje (Arce & Varela, 2010).

Las posibilidades interdisciplinarias de la literatura se resaltan al plantear a la pedagogía de la literatura como pertinente de las demás asignaturas, porque todas deben preocuparse por formar una relación con la lectura y la necesidad de los libros (Arce & Varela, 2010). En este sentido, los textos literarios pueden ser abordados por asignaturas como la historia, que le da un contexto a la obra leída:

Un texto de literatura, puede ser abordado de una manera muy interesante en clase de historia, por ejemplo, para facilitar la comprensión de aspectos contextuales en el desarrollo de acontecimientos históricos. Asimismo, una obra costumbrista puede entenderse mejor si se tienen los elementos del contexto histórico vistos en clase de sociales (Arce & Varela, 2010, p. 50).

El propósito de la interdisciplinariedad es lograr tener una visión integrada del mundo, que se da porque la lectura es un asunto que une a todas las disciplinas, “pero además resulta muy útil involucrar en la lectura a las diferentes áreas disciplinares, contribuyendo de esta forma, a enseñarles que esta dista mucho de ser asignatura; es más bien un camino para conocer el mundo de una manera integrada” (Arce & Varela, 2010, p. 50). La literatura, en estos términos, no puede ser considerada objeto de estudio, es un medio para llegar a todas partes, partiendo desde ninguna.

La importancia de la interdisciplinariedad en el estudio de la literatura continúa en los RDL del cuarto ciclo, que destaca a las obras literarias que ofrecen una visión compleja del mundo, creando territorios con reglas, espacios y tiempos, que representan “una aproximación enciclopédica, es decir, una captura del mundo a través de distintas disciplinas del conocimiento”

(Aragón, 2010, p. 63). Más adelante, cuando se menciona a la agrupación textual como alternativa didáctica, resalta las relaciones intertextuales que se pueden establecer. Esta intertextualidad según el enfoque investigativo o didáctico, puede llevar a una perspectiva interdisciplinaria o transdisciplinaria.

Los autores mencionan que la complejidad de problemas políticos y sociales como el agua, las migraciones, la pobreza, las crisis ambientales, la violencia, el terrorismo, el neoimperialismo y la destrucción de tejidos sociales, impide que estos sean abordados por una única disciplina (Aragón, 2010). Por esta razón las perspectivas interdisciplinarias son útiles para responder a determinados problemas que exigen distintas disciplinas, abogando por una visión integradora como las que proponen el derecho y la filosofía.

Para destacar...

La relación de la literatura con la lingüística y la semiótica ha sido recurrente, y no es para menos, pues las segundas resultan siempre un recurso fundamental en la profunda comprensión de la primera. Los LCLC señalan una tensión histórica entre la enseñanza de la literatura y estas dos teorías, haciendo notar que el énfasis en alguna de ellas, puede desembocar en un problema de transposición didáctica que acabe en la normatización e instrumentalización de la experiencia literaria.

No obstante, ese énfasis que es señalado como un problema histórico en la práctica de algunos maestros, y que se supondría superado, de cierta forma es respaldado e institucionalizado en la redacción de los estándares; si bien es cierto que en este documento hay un ejercicio más consciente que reconoce otras dimensiones y que acota la aplicación de la semiótica en el contexto escolar, es claro también que dicho énfasis desplaza sobre el papel otras dimensiones. Lo mismo cabría decir del enfoque historiográfico. Por eso, en los estándares, se puede seguir hablando de la tensión entre lo literario y lo lingüístico, en el que el primero puede terminar subordinado al segundo, llevando a que aspectos estéticos y simbólicos de los textos literarios se excluyan, y como se ha dicho antes, la literatura es entendida como un lenguaje sin ninguna particularidad, puramente transaccional, comunicativo y útil.

En los LCLC se plantea la interdisciplinariedad en la enseñanza, y en esta vía, se propone un diálogo entre la literatura y otras disciplinas como la historia y la filosofía. También en este sentido y pensando la literatura como una disciplina integradora, los autores de los RDL consideran una posibilidad válida que en ella se den relaciones con distintos saberes. Ahora bien, aunque la relación de la literatura con otras disciplinas se presenta como una manera de integrar a las asignaturas, también se advierte que en esa relación interdisciplinar, la literatura no puede perderse de vista; esto es, no caer en la instrumentalización de la literatura para la enseñanza de otras asignaturas.

F. Conformación del canon

El tratamiento de la literatura por parte de los libros de texto es uno de los aspectos que es criticado por los autores de los documentos analizados, coincidiendo en que a veces se cae en la simplificación y el tratamiento ligero de la literatura. El trabajo con los textos literarios se problematiza más si esa es el único apoyo de los docentes y de los estudiantes para acceder a la literatura, sin ninguna crítica o reflexión al respecto. En los LCLC se mencionan a los textos escolares y la manera en que desarrollan la historia literaria en esquemas rígidos y que no dejan espacio para el análisis:

Con algunas excepciones estos libros están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la literatura, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a autores y obras, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad, que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes (MEN, 1998, p. 52).

Así se critica que la historia literaria y su periodización termina importando más que la lectura literaria, destacando más la construcción de una cultura general que la construcción de una sólida tradición literaria. Adicionalmente, en menoscabo de la idea de obra completa, la lectura de fragmentos se impone como alternativa de análisis literario, afectando directamente la formación del gusto estético; finalmente, en la lectura y análisis de las obras, se termina imponiendo la agenda propuesta por los libros de texto, así pues, el análisis de las obras no nace del encuentro con las mismas, sino de temas preestablecidos y pensados según una necesidad “estandarizada”.

Resulta importante aclarar, sin embargo, el papel preponderante del maestro. Así lo señalan los RDL, que refiriéndose a la calidad de los textos ofrecidos en el mercado, señala el interés casi exclusivamente económico de las editoriales; el maestro es entonces quien con criterio estético debe hacer un riguroso ejercicio de selección de textos para su lectura (Pérez & Roa Casa, 2010).

La cuestión del canon es un tema de recurrente importancia para los autores de los documentos estudiados, pues resaltan una y otra vez la necesidad de tener obras de referencia para leer en la escuela. En los LCLC el reconocimiento del canon literario, entendido como “las obras representativas en la diacronía de la literatura” (MEN, 1998, p. 57) es una de las dimensiones de la competencia literaria; pero cuando se aconseja la lectura de al menos diez obras literarias, se explica que no tienen que ser necesariamente obras canónicas, porque lo que importa es la formación lectora: “Es posible que algunas obras, no reconocidas por el canon, hayan logrado tocar al lector que está en proceso de formación. Con esto queremos señalar el carácter siempre imprevisible de la selección de textos literarios y críticos para su lectura en la institución escolar.” (MEN, 1998, p. 57). De esta manera queda al criterio del docente la selección de obras para ser tratadas en la escuela, sin tener que seguir un canon ya establecido, lo que hace posible que existan diversos corpus de obras.

En los EBCL no hay una mención explícita del canon, sólo se enuncia la importancia de leer “poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes” (MEN, 2004, p. 25). En los estándares por grados se

enuncian los géneros que se tratan en cada nivel y que posibilitarían pensar en un canon para la escuela. Sin embargo, el canon no se hace explícito pues sólo referencia géneros y tradiciones dejando al docente o incluso el alumno la responsabilidad de la selección de textos para ser trabajados en el aula.

En los RDL en el primer ciclo se recomienda la lectura de textos literarios de alta calidad estética como el libro-álbum, que conjugan el texto con la imagen, exigiendo una manera de leer distinta. Como autores de referencia del libro-álbum se mencionan a Anthony Browne, Satoshi Kitamura, Maurice Sendak, Gregoire Solotaref y Chris van Allsburg (Pérez & Roa, 2010). Esta es quizás la única propuesta concreta de un canon para la lectura en el aula en los documentos investigados, y está referida puntualmente al libro-álbum.

A partir del segundo ciclo, los RDL no sugieren ninguna obra específica para trabajar en cada género literario. No obstante, sí hay menciones y ejemplificaciones tanto al canon como a obras concretas; en el cuarto ciclo, por ejemplo, se plantea una definición de canon: “Entendemos por canon un mecanismo para incluir –y, por ende, excluir– un conjunto de obras consideradas más que otras” (Isaza & Castaño, 2010, p. 65). El canon es descrito por el autor como un “culto a la tradición”, concebido como un catálogo de autores y obras, que merecen ser leídas y estudiadas, convirtiéndose en un modelo y estableciendo los criterios de inclusión y exclusión de determinadas obras (Isaza & Castaño, 2010).

Del mismo modo, en los RDL en el cuarto ciclo, Gustavo Adolfo Aragón resalta el rol de la escuela en la conformación de cánones, que son establecidos por las asignaturas, y se recuerda la libertad que dieron a los docentes para seleccionar obras literarias en los LCLC, haciendo posible la existencia de “cánones emergentes” que “encuentran su sustento en el acontecimiento del aula, en la convergencia situada, singular, de la historicidad de los sujetos que interactúan en el sistema didáctico” (Aragón, 2010, p. 69). Así el canon es elaborado y reconfigurado según las necesidades y gustos de los estudiantes, que deben ser tenidos en cuenta por el docente. Por ejemplo, la propuesta de agrupación textual implica pensar el canon de manera distinta, porque este se configuraría según el tema o el problema que se plantea, haciendo posible que el canon no sea un conjunto cerrado de obras, sino flexible, porque se configuraría según la intención propuesta.

En los RDL del quinto ciclo se continúa con la intención de seleccionar los textos según el criterio de los estudiantes, al recomendar escoger textos cercanos a la vida de los estudiantes, como los cuentos urbanos, los poemas o las obras de teatros donde puedan participar, todo con la intención de formar el gusto estético (Dimaté & Correa, 2010).

El documento que anuncia un canon de lectura, es el PNLE; sin embargo sólo se plantea la publicación de una colección básica que busca reflejar la diversidad cultural colombiana, como la de las comunidades indígenas y afrodescendientes (MEN, 2011).

Para destacar...

Es inevitable que al referirse a la enseñanza de la literatura el tema de la selección de las obras se haga presente, en efecto, la mayoría de los documentos estudiados evidencian la importancia de leer e interpretar textos literarios con un alto valor estético. Paradójicamente, estos mismos documentos no explicitan los criterios de selección y, por lo tanto, tampoco el conjunto de obras que han de ser estudiadas a lo largo de la vida escolar. Es por esta razón que el docente tiene la función de escoger autónomamente los textos para analizar en el aula siendo su única guía las intenciones formativas propuestas en los documentos. Al carecer de una formación literaria, el docente correría el riesgo de privilegiar obras con criterios no correspondientes a las dimensiones de esta disciplina. Esto, como lo evidencian los lineamientos, es precisamente lo que sucede con la elección y el uso que se le dan a los libros de texto, pues los docentes en muchas ocasiones asumen el estudio y la enseñanza de la literatura a través de lo que proponen las editoriales desligándose de su profunda responsabilidad frente a una concepción y enseñanza de la obra literaria, cuya lectura debe ser total y no fragmentaria. Si bien al docente se le exige autonomía en su rol de consolidador de corpus literarios, se le ha de exigir en la misma medida una actitud crítica frente a este papel.

3.1.2 Aspectos para destacar en la discusión legal

Una idea es recurrente en los documentos de políticas educativas y orientaciones para la didáctica de la literatura; la idea de un docente como mediador que conlleva la defensa de su carácter autónomo. Así, el maestro aparece no como alguien que informa o transmite contenidos, sino que en línea con lo propuesto por la *Ley General de Educación* de 1994, se aboga por un docente propositivo, principal instancia de diálogo con los distintos saberes, reflexión y decisión frente a los temas de enseñanza de la literatura; coinciden todos los documentos en destacar el papel protagónico de los maestros en la investigación y transformación de las propias prácticas con miras al mejoramiento de las mismas. Se justifica esta orientación, pues todas estas leyes son en cierta medida herederas de la idea de autonomía universitaria y de formación que plantea la Constitución Política de 1991.

No obstante, como también se ha señalado, tal autonomía solo es posible en la medida que se tenga cierta *altura epistemológica* que permita formarse un criterio crítico frente a lo planteado en las políticas. Se dice bien cuando se señala que los documentos aquí analizados son, sobre todo, orientaciones; sin embargo, el coherente desarrollo de proyectos que encarnen dichas orientaciones muchas veces no se realiza en la práctica por la ausencia de un criterio formado. En esta medida, ya sea que la autonomía responda a una necesidad estatal, pues muestra cómo el estado se desvincula de su responsabilidad económica, política y educativa con la formación de docentes y la determinación de políticas encaminadas a una profesionalización de alto nivel, o

sea que los docentes han renunciado a la posibilidad de formarse siempre a sí mismos, lo que se ve en la práctica es una gran distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

Cabe señalar aquí la relevancia de los aportes que el Dr. Fabio Jurado plantea en relación con dos temas de suma importancia en la discusión: la formación docente y la definición de la literatura.

En la sección titulada *A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación* de los LCLC, el profesor Jurado propone, por una parte, algunas guías para la formación profesional del docente de literatura; como se ha dicho, su propuesta está encaminada a perfilar un maestro que funde su práctica en una competencia literaria, esto es, que el saber literario del docente sea el que pone en marcha su propuesta pedagógica. Por otra parte, atendiendo la complejidad propia del saber literario, imposible de definir a través de propuestas estáticas, Jurado plantea un marco de referencia dinámico que ofrece orientaciones sobre lo que se entiende por literatura al momento de establecer propuestas pedagógicas que la desarrollen. Sus aportes, que bien podrían ser la puerta de entrada a la profesionalización de la enseñanza de la literatura, son soslayados posteriormente en el mismo documento y sus sucesivos.

La formación docente, en todo caso, amerita una revisión. Si bien en los LCLC la competencia didáctica está subsumida en la competencia literaria y por lo tanto, no la evidencia explícitamente, la formación del docente es el primer requisito que el texto reclama. Por el contrario, los documentos posteriores presentan una colección de propuestas para la configuración de un “maestro ideal”, que es modelo de muchas cosas, pero en cuál no se deja ver

la impronta del saber literario en toda su complejidad. En definitiva, se abandona la claridad respecto a la formación profesional del maestro de literatura.

El origen de la tensión en torno a la formación profesional de los docentes y su práctica en el aula podría resumirse en una premisa: la literatura ha dejado de ser un objeto de estudio para aparecer como medio en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Un claro ejemplo de esta tendencia se ha hecho ver en el análisis de la categoría *Intenciones formativas*, donde la orientación comunicativa de las competencias, logra desdibujar los propósitos que corresponderían a una enseñanza de la literatura. En ese sentido, la profesionalización de los maestros de literatura aún tiene mucho por resolver para no estar no en función de otros saberes, sino para enseñar un saber propio con un lugar específico. Caso aparte es el expuesto a lo largo de los RDL, que a pesar de ubicarse en la didáctica del lenguaje, ofrece secciones para la reflexión en torno al lugar de la literatura en la enseñanza para todos los ciclos; en este sentido, abren la puerta para pensar una didáctica de la literatura, que reconozca su especificidad como saber enseñable.

También llama la atención que los documentos presentados, si bien no explicitan un marco conceptual de la literatura, son subsidiarios de los discursos teóricos que al respecto se han suscitado a nivel internacional. En efecto, el análisis de los documentos realizado bajo la perspectiva de los paradigmas propuestos por Jurado dio como resultado la repetición de una serie de aproximaciones al estudio de la literatura. Es indudable que la definición de la literatura como experiencia estética es la que más se presenta a lo largo de los documentos, como afirma

Bombini, esta perspectiva es deudora de la teoría de la recepción y apela a la significación del texto a través de las interpretaciones de los distintos lectores; sin embargo, alejándose de ese amplio desarrollo, los EBCL y especialmente los RDL solo reconocen la configuración de la experiencia estética a través de la vivencia de la literatura y el gusto por la lectura. Por su parte, las perspectivas histórico-sociológica y semiótica recaen en una noción periodizante y estructuralista de la literatura respectivamente, donde el estudio de los géneros, como lo plantea Bajtín, es opacado y simplificado por el desarrollo de unas tipologías textuales.

De esta manera, se pueden observar una serie de lugares comunes en la aproximación a la definición de la enseñanza de la literatura como saber. En efecto, tanto en los EBCL como en los RDL, la literatura está al servicio de la creatividad y la imaginación, y al desarrollo del gusto por la lectura. Sin desconocer la importancia de estas perspectivas, la reiterada presentación de las mismas hace que se transformen en nociones vacías, sin un sustento teórico claro, abriendo la ventana a posturas en las que el estudio de la literatura pierde toda rigurosidad puesto que éste, en ocasiones, es considerado contrario al goce estético. De gran relevancia serían aquí los postulados de Bombini en favor de una visión compleja de la literatura que, por ejemplo, tenga en cuenta el entramado social e histórico en el que se ubica la enseñanza y a partir de allí pueda considerarse la literatura como una práctica cultural.

Con todo, el análisis de las políticas no puede dar cuenta por sí solo de la complejidad del problema en torno a la enseñanza de la literatura. Si se entienden, como se ha dicho, su carácter de orientaciones para la enseñanza, y si además se asume la propuesta de crear espacios de

reflexión académica en los que se pueda confrontar las ideas y dar relevancia a nuevos aportes, lo conveniente será entonces recurrir a esa reflexión que, sobre todo desde el ámbito universitario, se ha venido desarrollando para dar mayor claridad conceptual.

3.2 Discusión académica

Las prácticas de enseñanza de la literatura no están determinadas exclusivamente por las políticas y orientaciones que ya se han analizado en el capítulo anterior. Precisamente, apelando a la reflexión académica que allí se propone, lo que pretende este apartado es recoger algunas de las propuestas de maestros que han investigado a profundidad el problema de la enseñanza de la literatura en la escuela. En efecto, se trata del segundo pilar sobre el que descansa la investigación en busca de un marco de referencia general para la comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura. La voz de los expertos, como tal, son referentes nacionales en la investigación en torno al lenguaje y la literatura; su labor académica los ha llevado a ser partícipes en la estructuración de orientaciones ministeriales o distritales sobre la enseñanza de la literatura que se analizaron en el capítulo anterior, a ser consultores y asesores en la configuración de proyectos evaluativos en la área del lenguaje y a establecer propuestas concretas para la enseñanza de la literatura y la promoción de lectura a nivel nacional. En este sentido, son la otra gran voz que desde la institucionalidad de la academia perfilan el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

El apartado se divide en dos secciones y cada una de ellas ofrece perspectivas distintas al tema. En la primera sección, se presenta la producción intelectual que sobre el problema han desarrollado seis expertos en la ciudad de Bogotá, que desde distintos puntos de vista han aportado a la discusión académica; dicha sección presenta no sólo el diálogo con las publicaciones, sino que se complementa con los aportes que sus autores ofrecieron a través de entrevistas concedidas para esta investigación. La segunda sección recoge otras publicaciones académicas sobre el tema, que si bien se han concentrado en la discusión y han hecho valiosos aportes, no han tenido desarrollos posteriores que permitan crear un horizonte de comprensión para el tema; las referencias a estas publicaciones no se complementaron con entrevistas como sí se hizo con los expertos antes mencionados.

Todas las publicaciones y entrevistas que se presentan en este capítulo son analizadas e interpretadas a la luz de las categorías propuestas desde la metodología para la presente investigación; no obstante, atendiendo a la particularidad de cada autor, la reflexión puede concentrarse más en unas que otras.

La revisión que en este apartado se propone, permitirá dar nuevas luces sobre cómo se concibe la enseñanza de la literatura, ya no desde la discusión legal, sino concretamente desde las discusiones que al interior de la academia surgen cuando se piensa y se pone en práctica la enseñanza de la literatura en tensión con las políticas que la orientan. En última instancia, este capítulo demostrará que la invitación al trabajo autónomo de los maestros en torno al tema de la enseñanza de la literatura —propuesta más visible de las políticas educativas—, sí ha tenido

acogida y sí ha planteado varios caminos de reflexión que es necesario visibilizar y retomar, más aún, cuando dichas reflexiones llegan a plantear críticas, propuestas y tensiones frente a las mismas políticas.

3.2.1 Opinión de expertos

Los autores escogidos como expertos en el tema de enseñanza de la literatura fueron: Dr. Fabio Jurado Valencia, Mg. Fernando Vázquez Rodríguez, Dr. Alfonso Cárdenas Páez, Dr. Guillermo Bustamante Zamudio, Esp. Mauricio Pérez Abril y la Mg. Beatriz Helena Robledo. Todos ellos se desempeñan o se han desempeñado como profesores universitarios y como formadores de maestros en el área de la literatura y su enseñanza durante los últimos 20 años en la ciudad de Bogotá; producto de sus investigaciones, han publicado diversos artículos y libros que abordan la enseñanza de la literatura desde múltiples perspectivas teóricas que van desde el fortalecimiento de la enseñanza de la literatura en el currículo, hasta la descurricularización de la misma, enriqueciendo la discusión y proponiendo nuevos caminos de reflexión; incluso, algunos de ellos, fueron partícipes protagónicos en la construcción de políticas y referentes que orientan la enseñanza de la literatura.

En esta sección, las distintas publicaciones de los expertos -artículos científicos y libros, en algunos casos- y los complementos ofrecidos en cada una de las entrevistas, se presentan a manera de breves reseñas que recogen los planteamientos de cada uno de ellos en relación con

las categorías propuestas para la investigación. La relación de los autores y las categorías que cada uno de ellos menciona o trabaja a profundidad se presenta en la Tabla 9:

		Categorías					
		Rol del docente			Rol de la literatura		
		Formación Docente	Intenciones formativas	Evaluación	Definición de la Lit.	Literatura e interdisciplina...	Conformación del canon.
Expertos	Jurado	X	X	X	X	X	X
	Vázquez	X	X	X	X	X	X
	Cárdenas	X	X		X		
	Bustamante	X	X		X		
	Pérez		X	X	X	X	X
	Robledo		X	X	X	X	X

Tabla 9, Relación de las categorías referenciadas por los autores

I. Fabio Jurado Valencia: La intertextualidad literaria como provocación pedagógica

El profesor Fabio Jurado Valencia es licenciado en literatura e idiomas de la Universidad de Cali, cursó su maestría en Letras Iberoamericanas en la Universidad Autónoma de México y allí mismo realizó el doctorado en literatura obteniendo mención honorífica por sus tesis “Literatura y educación: recepción literaria y producción de texto crítico” en 1997. Actualmente se desempeña como docente-investigador de la Universidad Nacional de Colombia y como director del Instituto de Investigación en Educación de la misma Universidad. Es coordinador del Grupo de Investigación en Evaluación, del Programa RED y llevó a cabo un reconocido trabajo como consultor para el SERCE-LLECE-UNESCO en lectura y escritura (2004-2010).

Si bien la producción académica e investigativa de Jurado es extensa, la mayoría de sus textos responden a inquietudes constantes, las cuales no sólo aquejan al investigador sino también al docente del área del lenguaje y la literatura. Preguntas como ¿es posible enseñar literatura? ¿Qué de ésta se enseña y para qué? y ¿cómo se le ha de enseñar? permean la estructura de sus producciones escritas permitiendo esclarecer conceptos como formación del lector y escritor, evaluación y selección de textos literarios según una definición de este arte.

Desde los LCLC Jurado, reelaborando las ideas de Ortega y Gasset, plantea la imposibilidad de enseñar cualquier ciencia entre ellas la literatura. Esta idea ha perdurado a lo largo de todas sus disertaciones sobre el tema pues es con base en ella que desarrolla su análisis de la enseñanza de la literatura:

[...] yo diría que la literatura como tal, como práctica significativa que hace parte del campo del arte, no es enseñable, es objeto de aprendizaje y se aprenden navegando en el interior del corpus de obras que una determinada institución educativa proponga, sólo en la medida en que se logre la inmersión de los estudiantes en ese corpus de obras puedes decir que se está aprendiendo literatura. (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014)

La literatura, por lo tanto, se propone como una disciplina que se difumina entre una experiencia de leer y una experiencia de vida, donde la inmersión por parte de los alumnos en aquella no ha de estar ligada a un deber ser o hacer del estudiante o de la literatura y, por consiguiente, no debería ser considerada como una necesidad externa que es impuesta. Jurado evidencia, entonces, que existe un gran abismo entre lo que es el saber y su estudio, lo que se aprende y lo

que se enseña suele no tener un horizonte, un sentido, y suele hacerse sin una motivación distinta a lo que impone la misma escuela, es decir, una calificación.

Bajo esta perspectiva, surge entonces la pregunta de qué debe aprenderse si la literatura no es enseñable. Ya en los LCLC encontramos la respuesta pero es en el texto Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar donde se evidencia más claramente. En efecto, nos dice que se ha de “enseñar la necesidad de la literatura, no la literatura como un cúmulo de informaciones” (Jurado, 2004, p. 274). Es así como la enseñanza de esta disciplina se configuraría como la posibilidad del encuentro con nuevos saberes que promoverían la búsqueda de otros saberes. Según lo anterior, el rol del docente y el espacio donde aviene esta enseñanza no harían parte de una práctica rígidamente institucionalizada:

Quiero decir con esto que el lector crítico se forma en otro lugar y en otro momento distinto al aula de clase; este lugar que llamamos aula no es más que un espacio en el que, según ciertas interacciones y con la fuerza argumentativa, el maestro hace que algo quede “sonando” y que en el espacio de afuera, después, se amplifique y genere otras asociaciones, ahora sí vinculadas con el mundo, ese mundo que viene a nuestra mente como una cascada a medida que avanzamos en el trayecto de la lectura. (Jurado, 2004, p. 274)

La escuela, por lo tanto, se establecería como ese universo artificial donde los programas, los horarios, las órdenes, no dejarían espacio a la necesidad del conocimiento; es fuera de ella que el lector está libre de cualquier imposición y puede conectar la experiencia de lectura con la de vida. Pero, paradójicamente, el docente ejerce dentro la escuela dejándole como única vía de enseñanza la posibilidad de generar pasión y deseo por la literatura.

En la cita anterior Jurado al hablar de “ciertas interacciones” y “la fuerza argumentativa” del docente enuncia dos temas recurrentes al abordar la enseñanza de la literatura: por un lado, cómo se estudia la literatura, por otro, la formación docente. Jurado inicia su texto *La literatura como provocación hacia el conocimiento de la educación* exponiendo lo que no debería ser estudiar literatura, a saber, la memorización de títulos de obras, de autores, de períodos y escuelas, o bien la lectura de ciertas obras a través de un esquema analítico dado o, por otro lado, la creación de historias o poemas apelando a un concepto simplificado de creatividad (Jurado, 2001). En un artículo posterior retoma lo anteriormente propuesto adicionándole un argumento: “La lectura apresurada de los resúmenes, que ciertas editoriales publican, y la retención memorística de los datos biográficos del autor” (Jurado, 2004, p. 276).

Estos puntos seguramente caracterizaron y, tristemente en algunos casos, aún caracterizan la enseñanza de la literatura. Si bien es cierto que en el estudio de la obra literaria es necesario tomar en cuenta las nociones de contexto, autor y obra, estos modos de enseñanza no apelan a un análisis biográfico, ni siquiera historiográfico de la obra literaria. Podrían considerarse como un “cúmulo de informaciones” que representan no otra cosa que una forma de cultura general, “esto no es más que leer sin competencia literaria, es decir, sin ese diálogo interior en el que los múltiples saberes del lector, entre ellos los saberes literarios, convergen y empujan hacia hipótesis interpretativas” (Jurado, 2001, p. 92).

Es así como, al no considerar la literatura como una disciplina lineal y rígidamente periodizada, Jurado propone una lectura crítica basada en la lectura de los textos completos y su interpretación:

Por lo anterior, el dilema es el de qué hacer en las clases de literatura, sobre todo si consideramos que ésta no es enseñable. Desde nuestra posición, el estudio de la literatura presupone necesariamente la lectura, asumida como interpretación, de obras específicas; dicha lectura está determinada por la realización de análisis mediados por la conjetura y, en consecuencia, por dispositivos conceptuales que son construidos por el lector mismo. Sólo porque el lector se plantea preguntas y juega a la predicción, a la vez que reconstruye los mundos posibles del texto y los enlaza con mundo aprendidos (entre ellos los de otras obras), puede decirse que se está estudiando literatura. (2001, p. 93)

Por lo tanto, la lectura de definiciones de corrientes literarias o listados de autores y obras tendría la misma funcionalidad que la lectura de avisos o definiciones en el diccionario pues configuraría no otra cosa que un lector capaz de leer signos, es decir, un estudiante alfabetizado. Pero la lectura crítica va más allá de aquella que promueve la alfabetización pues no se instaura cómodamente en una comprensión literal, se mueve continuamente hacia la inferencia a través de preguntas y conjeturas que el mismo lector pone en juego por medio de lo que Jurado, retomando a Eco, llama Enciclopedia del lector, que no es otra cosa que el bagaje literario que todo lector posee (Jurado, 2008).

Por otro lado, es necesario aclarar que tampoco se trata de avalar cualquier hipótesis que el estudiante proponga ya que es necesario también volver al texto para probar cualquier conjetura

y “es esta convergencia entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico” (Jurado, 2008, sin paginación). Y es precisamente en esta convergencia donde el docente debe apelar a sus conocimientos y sus competencias comunicativas para conducir a la elaboración de conjeturas interpretativas con los estudiantes. La formación docente es indispensable en este sentido y ha sido una necesidad que desde los LCLC se ha evidenciado:

[...] no se pueden comprender las regulaciones del texto literario, su modo de funcionar, si no es porque se vive con intensidad la experiencia de la interpretación, esto es, la lectura, y, como complemento, un acceso a los conceptos fundamentales en teoría literaria: finalmente el docente está trabajando en el contexto de la academia y existen unas teorías que se refieren a sus objetos de trabajo. (Jurado, 2008, sin paginación).

Es así como el componente teórico y el acervo de lecturas de obras literarias son los que soportan la compleja labor del docente. Aunque en los LCLC cuando se habla de formación docente también se alude al conocimiento pedagógico que éste ha de poseer, en las publicaciones posteriores de Jurado se eclipsa bajo la evidente importancia del conocimiento del objeto de estudio específico. Es sólo este conocimiento lo que le otorgará fuerza argumentativa a su discurso logrando seducir a sus estudiantes y así generando la necesidad de leer literatura. Por lo tanto, la competencia literaria no sólo va estructurada en el estudiante, para ello es necesario que el docente desarrolle su propia competencia literaria, sin la cual sería imposible enseñar literatura.

Ahora bien, la formación docente en literatura resulta ser bastante compleja pues “si las obras literarias son esos objetos de la cultura, en las que se representan modos figurados de ver el mundo, o son representaciones de las heterogéneas relaciones entre los hombres” (Jurado, 2001, p. 94), el docente ha de proponer hipótesis de lectura que den cuenta y que aporten a esta definición interdisciplinaria de la literatura:

Estudiar la literatura implica saber identificar saberes que ayudan a comprender la complejidad de la obra misma, a comprender los implícitos semánticos que es una característica de la obra de arte, los implícitos semánticos en un nivel alto, y entonces es allí donde aparece la necesidad de saber algo de historia, de saber algo de sociología, algo de antropología, algo de filosofía o de psicología según sea la obra; pero es la obra la que le demanda al lector esos saberes, no a la inversa. (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014)

De esta manera, el docente de literatura despliega en su práctica no sólo su Enciclopedia como lector, también aquella del texto, pues la obra literaria extiende ante éste todo su bagaje cultural y conceptual; ésta es la que habla siendo el lector su interlocutor. Las teorías, los conceptos y los análisis son pertinentes en la medida que el texto lo requiera, cualquier imposición interpretativa ahogaría su significado a favor de una funcionalidad didáctica como sucede con el estudio de la gramática por medio de las obras. Si bien el elemento constitutivo de la literatura es el lenguaje, los análisis meramente lingüísticos en la escuela corren el riesgo de reducir el texto a simples categorías gramaticales sin tener en cuenta la configuración y el sentido del discurso.

En relación al lenguaje, Jurado expone dos perspectivas que pueden darse en la escuela: el énfasis en la competencia lingüística o el énfasis en la competencia comunicativa:

La primera, privilegia el modelo estándar de la lengua, explicitando las categorías gramaticales a través de estructuras oracionales y con la idealización de lo que podría ser un hablante-oyente perfecto de nuestra lengua. La segunda perspectiva, privilegia la elaboración del sentido auténtico, aunque las estructuras de las frases y la configuración del discurso no se correspondan con la normatividad exigida por la gramática de esa lengua. (1999, p.44-45)

La competencia lingüística se centra en el estudio de un sistema formal de signos, mientras que la competencia comunicativa analiza e interpreta el proceso que ha llevado a la producción de este sistema en relación a un hablante y un contexto específico. Por lo tanto, no se plantean como perspectivas excluyentes, todo lo contrario, la primera estaría incluida en la segunda. La gramática ha de ser estudiada pero bajo un horizonte interpretativo donde, por ejemplo, el estudio de los adverbios de lugar en el cuento Luvina de Rulfo ponga al descubierto un mundo cultural, un modo de concebir la vida y la muerte, lo que es patria y ser maestro, develando así el sentido oculto del texto (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014).

Asimismo, estos énfasis tendrían una inferencia en la selección de los textos con los cuales se trabajará en el aula. Jurado apela a dos perspectivas que influenciarán los criterios de selección de los textos dependiendo de las competencias del docente: el énfasis en lo lingüístico o aquél en la dimensión literaria:

Los primeros tienden a seleccionar textos como los periodísticos, los publicitarios, los grafitis, las canciones, las telenovelas, los cómics, etc., con el objeto de auscultar los efectos de sentido que producen en las audiencias estas manifestaciones discursivas de la cultura; en esta posibilidad lo propiamente lingüístico es rebasado por lo que llamamos análisis del discurso y la ganancia intelectual radica en la generación de debates entre los estudiantes y en la apropiación

de categorías lingüísticas en contextos significativos. De otro lado, los profesores atraídos por el fenómeno literario concentran sus criterios de selección en las distintas expresiones del discurso literario -el cuento, el poema, la novela, el drama, el ensayo- y tienden a seleccionar algunas obras para su discusión y para su análisis en profundidad, para desde allí abordar algunas categorías lingüísticas o discursivas, si es el caso, en la perspectiva de la interpretación. (2000, p. 372)

Es claro que lo que Jurado propone aquí como énfasis lingüístico no se corresponde a la competencia lingüística anteriormente expuesta, por el contrario, se relaciona directamente con la competencia comunicativa del lenguaje pues es a través de ésta que se leen las formas textuales expuestas en la cita. De la misma manera el énfasis en la dimensión literaria está mediado por esta competencia pues se propone trabajar la obra literaria desde una perspectiva interpretativa. Se evidencia entonces, cómo la competencia lingüística no se configura como criterio de selección de textos en ninguno de los dos énfasis.

Por otra parte, la dimensión literaria es un campo bastante amplio en la escuela y para delimitarlo y generar orientaciones claras, tanto los docentes como las editoriales, han optado por clasificar las obras según las edades y los intereses de los estudiantes. Esto bajo el presupuesto que un texto si aborda temas cercanos a los alumnos su fruición va a ser mayor, en comparación de otro lejano en tiempo y espacio. De esta manera, en la escuela, entran en pugna los conceptos de literatura infantil y canon literario, prevaleciendo el primero sobre el segundo. Jurado confirma la importancia del estudio de obras canónicas pues resultan indispensables para comprender la historia de una nación o un continente, pues es a través del análisis de las obras ejemplares que se crean diálogos intertextuales con otros textos literarios:

Yo creo que la actividad más fecunda en el aula sería ayudar para que los estudiantes descubran cómo se dan esos paralelos, cómo se da ese dialogismo entre dos textos, y así tendríamos muchos casos, muchos ejemplos, eso es para señalar el modo de trabajar con el canon, que no es simplemente leer una obra del canon porque sí. Se lee como lee un lector en la vida real [...] que leen porque tienen una preocupación, tienen un problema, hay algo que los mueve a buscar un cierto texto. [...] Entonces digamos que ese sería el reto de lograrlo en las aulas, y yo creo que lo que hay que garantizar es la circulación de los textos auténticos en todos los géneros. (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014).

Sin embargo, es importante destacar en este punto que aunque se considere que la formación de lectores críticos avviene fuera de la escuela, es en esta misma donde es necesario abordar las obras canónicas pues su función y estatus se están perdiendo en la sociedad lectora. La escuela sería, entonces, el lugar donde se rescataría la importancia del canon literario (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014).

Si bien Jurado no es partidario de la acuñación de términos como literatura infantil o juvenil pues de ser así habría la necesidad de imponer el concepto de literatura para adultos, considera que es posible escoger autores y obras cercanos al mundo de los niños y jóvenes pero siempre reconociendo la autenticidad y el valor literario de los textos, ya que suele incurrirse en errores como considerar literatura los productos de la tradición oral y circunscribir la literatura juvenil únicamente en la literatura de aventuras (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014).

Aunque es claro que Jurado considera las obras literarias como una producción individual que representan un espacio y un momento histórico y especifica algunas obras que hacen parte del canon y deberían ser estudiadas en la escuela, finalmente es el docente aquel que identifica la autenticidad de los textos literarios. Sólo él puede identificar y orientar las conexiones intertextuales de las obras apoyado en su formación literaria, pues ésta es la base para la formación de un lector crítico. Por lo tanto, se puede inferir que el criterio de selección de textos fundamentalmente consiste en la capacidad dialógica de una obra con otra, las cuales generarían no una lista canónica sino una red de interpretación.

Esta red no estaría dada a priori; la necesidad de la literatura generaría en los estudiantes una provocación hacia el conocimiento investigando y construyendo esta red a medida que se leen las obras. Pero también esta lectura interpretativa implica una acción, pues “el acto de interpretar es en cierto modo un acto de escritura” (Jurado, 2013, p. 76). La lectura generaría entonces fuertes impulsos hacia la escritura:

La escritura constituye la mejor estrategia para evaluar los grados de apropiación semántica (lectura) de los textos, dado que no se escribe desde un lugar cero sino desde múltiples y diversos lugares; no de otro modo se puede leer y escribir: desde ciertos lugares (es el repertorio de cada lector). (Jurado, 2013, p. 73)

La evaluación de la enseñanza de la literatura sería, por lo tanto, un ejercicio de escritura donde se pudiera evidenciar la configuración dialógica de los textos literarios, las voces y los estilos estudiados. “La evaluación tendría que acometer (analizar) la fuerza polifónica de la escritura” (Jurado, 2013, p. 89) y el docente, por consiguiente, se debería transformar en un corrector de

estilo (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014) pues sería el encargado de individualizar y potenciar el entramado de textos que es la escritura.

En conclusión y según los planteamientos expuestos, Jurado propone la pedagogía por proyectos como la vía más coherente y factible para enseñar literatura donde la obra se relacione con otras disciplinas y otros textos que la constituyen (Jurado, Entrevista personal, 3-02-2014). En efecto, el estudio de la obra literaria no sólo desplegaría el contexto histórico y social del cual se desprende, sino también lo que Genette denominó, y Jurado retoma, “la literatura en segundo grado”, es decir, la posibilidad del diálogo intertextual entre las obras o palimpsestos (Jurado, 2004, p. 286). De esta manera se configurarían lectores capaces de ejercer un cierto poder en la sociedad pues la lectura crítica conllevaría la posibilidad de enajenación de los individuos.

II. Fernando Vásquez Rodríguez: una formación docente que se mueve entre el saber y el saber hacer literario

Fernando Vásquez Rodríguez es profesional en Estudios Literarios y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Fue director de la Línea de Investigación en Formación para la Lectura y la Escritura de la Maestría en Educación de la PUJ, y posteriormente asumió la dirección de carrera de Comunicación Social en la misma universidad. En la actualidad, es docente de posgrado en la Universidad de la Salle, donde ha ejercido la dirección de la Maestría en Docencia de la división de Formación Avanzada.

Como investigador, se ha enfocado principalmente en temas relacionados con didácticas de la literatura y con las representaciones y prácticas de lectura y escritura, aunque también ha hecho estudios de semiología; adicionalmente, ha sido asesor de varias instituciones educativas e interventor de la Secretaría de Educación de Bogotá para los programas de promoción de lectura en la red capital de bibliotecas públicas (BibloRed). Junto a varios artículos en revistas especializadas, ha publicado también algunos libros dedicados a la labor docente, a la literatura y las prácticas de lectura y escritura; entre ellos, destacan: *Educación con maestría* (2007), *El quehacer docente* (2013), *Oficio de Maestro* (2000), *Vivir de poesía. Poemas para iluminar nuestra existencia* (2012), *Venir con cuentos* (2005), *Escritores en su tinta* (2008) y *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (2006), texto este último que reúne varios ensayos en los que reflexiona sobre la situación actual de la enseñanza de la literatura y propone algunas estrategias para abordar la literatura en el aula.

Por su carrera como docente en distintas facultades de educación y por sus investigaciones y publicaciones en torno al problema de la literatura y su enseñanza, el maestro Fernando Vásquez es un referente ineludible para la construcción de un marco de referencia sobre los temas, discusiones y tensiones de la enseñanza de la literatura en Bogotá en las últimas dos décadas.

Atendiendo a las categorías de análisis propuestas como parte de la metodología, a continuación se reseñarán algunos de los textos más relevantes del autor, intentando establecer un orden o

estructura temática, y se complementará el ejercicio con algunas referencias a una entrevista concedida para esta investigación el 4 de marzo de 2014.

Formación de maestros

Si quisiéramos encontrar una premisa que organice programáticamente y dé sentido al trabajo desarrollado por el profesor Fernando Vásquez, tendríamos que empezar buscando en la actividad a la que con mayor dedicación se ha consagrado: la formación de maestros. No es casualidad. La pregunta por la enseñanza de la literatura en el actual contexto escolar, pasa por personas concretas, por mediadores, por maestros que la hacen posible. En este sentido, antes de preguntarse por la enseñanza de la literatura en la escuela, habría que fijarse en los esfuerzos que hace la universidad para formar formadores, habría que entablar un diálogo entre lo local y lo global. Vásquez —siguiendo a Carlos Lomas García— plantea en estos términos la cuestión:

Es en la formación de licenciados donde se apuesta por el cambio o por la continuidad de un determinado modelo para enseñar literatura. Es en el tipo de currículo, en el perfil que se espera del egresado, en las competencias básicas que se desarrollan, en la práctica misma, en donde mejor pueden leerse, así sea de manera implícita, las concepciones vigentes sobre literatura y las didácticas que sirven para su enseñabilidad. (2006, p. 62)

En consecuencia, saber qué es lo que se prioriza en la formación de docentes es el primer paso, es el diagnóstico necesario para hablar de la enseñanza de la literatura en la escuela.

El ensayo *Tendencias, tensiones y retos: una mirada global y local a la enseñanza de la literatura* es producto del análisis de algunos programas de formación de docentes de lengua castellana y literatura en distintas universidades del país. En este texto, después de comparar los programas a partir de distintos indicadores, Vásquez presenta un análisis en el que señala tensiones y retos que se plantean de cara a la literatura en la formación de docentes; no obstante, y más allá de lo presentado en él, este texto —y la investigación que lo respalda— recoge algunas inquietudes iniciales y abre la puerta a una serie de propuestas para la formación de maestros que el profesor Vásquez seguirá desarrollando en lo sucesivo.

A todas luces, el principal reto que se plantea a la formación de docentes en literatura es, para Fernando Vásquez, la impostergable necesidad de incorporar en los programas de estudio diversas herramientas que ayuden a la conformación de didácticas específicas que atiendan a la complejidad de los distintos campos literarios. Sostiene el autor que en la mayoría de licenciaturas solo se estudia un semestre de didáctica de la literatura, dejando en evidencia el pobre acercamiento a las particularidades, por ejemplo, de cada uno de los géneros literarios: “Es como si no se hubiera explorado en las didácticas propias del cuento, de la lírica o del relato. O como si se partiera de una didáctica general capaz de dar cuenta de las variadas manifestaciones literarias” (2006, p. 71). En concordancia con esta premisa, la mayoría de sus propuestas son modelos o luces para la construcción de didácticas específicas que atienden desde una gran diversidad la complejidad de la literatura.

En distintos apartes de sus libros propone, por ejemplo, la incorporación en la enseñanza de formas de saber hacer con la escritura que permitan conocer las particularidades del lenguaje: “tipos de diálogo, maneras de focalizar, tratamiento de los personajes, características de la descripción [...]” (2006, p. 19); frente a la creencia según la cual la literatura —escribir literatura— no se puede enseñar, Vásquez propone una formación en lo que los griegos llamarían “*tekhné*”; más aún, la técnica aprendida, en el caso de los maestros, debe someterse también al crisol de la propia experiencia creativa para poder ofrecer a sus estudiantes un modelo a seguir, y sobre todo, muestras de saber hacer lo que pretende enseñar (2006, p. 26).

Para dimensionar la preocupación de Vásquez por la necesidad de formar en didácticas específicas que atiendan a la particularidad del lenguaje literario, bastaría con clasificar y enumerar las propuestas que él mismo desarrolla en su trabajo *La enseña literaria: crítica y didáctica de la literatura*: comprometido con el modelaje de diversas formas de lectura y escritura, su trabajo ofrece breves propuestas para abordar temas de crítica y teoría literaria —*La semiosis-hermenéutica* (2006, p. 75-91); *La literatura como diálogo de escrituras* (2006, p. 91-97); “*Ese rosado objeto del deseo*” *Una lectura simbólica de El lugar sin límites de José Donoso* (2006, p. 163-170) “*Me mataron los murmullos*” *El simbolismo de las voces en Pedro Páramo* (2006, p. 179-184)—, para la lectura inferencial e interpretativa de poesía —*La poesía: una manera integral de conocer* (2006, p. 105-112); *La sexualidad sincera de la palabra poética* (2006, p. 189-199); *Vías, desvíos y extravíos* (2006, p. 201-207)—, también algunas propuestas para abordar la lectura del género narrativo —*Lexías para Cortázar* (2006, p. 113-129); *García Márquez en la mesa del doctor Tulp* (2006, p. 139-149); *Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros* (2006, p. 227-231)—, y hasta propuestas para cultivar y

desarrollar la escritura literaria en todos sus géneros — *“Tengo que escribir un ensayo”* (2006, p. 131-134); *Describir: dibujar con palabras* (2006, p. 151-162); *Tres obstáculos al describir* (2006, p. 209-212); *Martillar un tema para forjar la tesis* (2006, p. 213-217); *Materiales para una didáctica de la escritura poética* (2006, p. 233-256)—. Con lo anterior, resulta claro que más que señalamiento aislado de la ausencia de didácticas específicas para la enseñanza de la literatura en los programas de licenciatura, lo que se busca es hacer visible la diversidad y complejidad de un saber literario que reclama maneras concretas de enseñanza.

Ahora bien, atender a la formación de docentes en literatura no solo debe ser un asunto concerniente a la didáctica. Además de la preparación en didácticas específicas para la literatura, Vásquez propone que el saber de los licenciados debe estar fundado sobre un conocimiento sólido y amplio de la tradición literaria; sólo allí, en el conocimiento de las obras, puede el maestro indagar, sopesar, confrontar y poner bajo sospecha el saber que el niño trae a la escuela, ofreciendo posibilidades más enriquecedoras que las que pueda brindar la moda (2006, p. 35). En esta vía y de cara a la formación de maestros, para Vásquez resulta imprescindible que en las licenciaturas se reprimiere la formación en el canon literario, y que se busquen alternativas que vayan más allá del seguimiento de una historia de la literatura que, por demás, suele concentrarse exclusivamente en Hispanoamérica. Como alternativa para el abordaje del canon literario, el autor propone: “[...] que los planes de estudio tengan un fuerte énfasis en literatura comparada y que se miren diferentes géneros” (2006, p. 73), toda vez que un estudio de los géneros responde mejor a la evolución de las formas literarias que una periodización en tiempos, muchas veces arbitrarios y más afines al historiador. Esta alternativa se ha visto opacada por una mala lectura de las tesis post-modernas de la refundición de géneros literarios, que han desembocado en una

negativa frontal a su enseñanza (Vásquez, Entrevista personal, 04-03-2014); no obstante, Vásquez piensa que los géneros son fundamentales en tanto ayudan al estudiante a entender los modos como el lenguaje circula y construye sentido.

Se hace necesario aquí hacer un corte y llamar la atención sobre una clasificación implícita en la reflexión del profesor Fernando Vásquez en torno a la formación de docentes. Cuando habla de las facultades de educación, sus aportes están orientados sobre todo a la formación literaria de los estudiantes de dichas facultades; sabe, porque así lo ha descubierto en sus investigaciones, que como se ha señalado, hay deficiencias en el desarrollo de didácticas específicas, en el conocimiento del canon, y en algunos casos, en la aplicación de elementos de teoría y crítica literaria que bien podrían servir al mejoramiento de la enseñanza de literatura en la escuela. No obstante, y al margen de esas investigaciones, surge un grupo de personas —como él mismo— que fueron educadas como profesionales en Estudios Literarios y que han encontrado en la enseñanza una oportunidad para desenvolverse laboralmente. A este segundo grupo, al que no le resultan extrañas las recomendaciones hechas a los licenciados, sí podrían resultarles beneficiosas otro tipo de recomendaciones pedagógicas.

En el texto *Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura*, Vásquez defiende la idea de que no basta para la enseñanza el conocimiento de un campo disciplinar, sino que este debe ser alimentado de algunos criterios de didáctica general que le permitan ser referenciados; mediante la metáfora de marineros y remeros, el autor plantea

algunos conceptos de didáctica general que entran en diálogo con el saber específico de la literatura.

El primer elemento que cabría destacar está a la base de toda práctica de enseñanza y consiste en la planeación. El trabajo de planeación resulta fundamental pues es ese el momento en el que se debe aclarar cuáles son nuestros objetivos e intención formativa, y proponer las actividades más acordes para alcanzarlos. Dice Vásquez, que aunque es cierto que la literatura tiene una gran dosis de creatividad e innovación, nuestra práctica no debe sacrificar el propósito a la espontaneidad. En definitiva, solo a través de la planeación es posible que nuestra intención de enseñar literatura se visibilice, y en esa vía, se garantice el que la literatura adquiera un lugar propio en la escuela. Para tal fin, el autor recomienda el diseño de secuencias didácticas (2012, p. 88).

En segundo lugar, hay que señalar que la enseñanza de la literatura, en distintos momentos, ha procurado un ejercicio de translación de las teorías literarias a la clase; así pues, ha habido momentos en los que se ha destacado el estudio minucioso de los autores y de las condiciones sociales que ambientaron la escritura de una obra; también se ha querido estudiar las obras con rigor formalista y estructuralista; finalmente, en los últimos tiempos, se han privilegiado estudios que atienden más a la recepción de la obra. Así las cosas, otro de los criterios didácticos que debe mediar dicha translación, es el trabajo de “traducción” o transposición didáctica que se hace necesario al momento de llevar al salón de clase los saberes eruditos o especializados de la literatura (2012, p. 89). Sin simplificar o allanar los contenidos, es de vital importancia que estos

saberes sean accesibles a los estudiantes, sin caer en el engaño de no enseñar algo porque es muy difícil.

Un tercer aspecto se relaciona con el ejercicio de motivación de los estudiantes. Las actividades de promoción de la lectura —por ejemplo—, que en ocasiones han sido soslayadas considerando que son una tarea exclusiva de las bibliotecas escolares y públicas, pueden ser consideradas ahora como un ladrillo más en el edificio de la enseñanza de la literatura, en la medida en que es posible relacionarlas con dicho aspecto. Según el profesor Vásquez:

Independientemente de lo interesante de una obra literaria o de lo esencial para el desarrollo formativo de los estudiantes, el maestro de Literatura no puede claudicar o dejar de lado ese momento de crear el interés y despertar la curiosidad. Enseñar Literatura, especialmente, en nuestros días, implica un fino ejercicio de motivación. (2012, p. 90)

Siguiendo esta línea, y retomando lo que ya se había hablado antes, el maestro debe ser el principal dinamizador de la lectura en el aula y es él quien debe gestionarla; por tal motivo, no solo el acercamiento a la promoción de lectura, sino la apropiación crítica de los planes de lectura, son tareas de motivación que deben referenciar su práctica. Dejar de lado la motivación a la lectura es, en parte, renunciar al trabajo de mediadores de cultura para nuestros estudiantes; como consecuencia, el espacio vacío puede ser ocupado ya por las editoriales, ya por la moda, ya por la cultura popular. En el mismo sentido, el gusto por la lectura no debe obedecer a una tendencia cultural, sino a la mediación didáctica propuesta por el maestro para acercarse a ella.

Un último aporte que desde la didáctica general se hace a la enseñanza de la literatura, según el profesor Vásquez, está en relación con el conocimiento profundo y encuentro constante con el currículo de la institución (2012, p. 93). Dicho conocimiento y encuentro tiene varias implicaciones, a nuestro entender: en primer lugar, destaca la importancia de entrar en diálogo con otros saberes siempre y cuando se haga desde la particularidad del saber literario; en segundo lugar, dicho diálogo puede darse también al interior de la misma disciplina, proporcionando una mayor claridad curricular a lo largo de todos los ciclos escolares; finalmente, el encuentro con otros saberes debe reconocer la literatura como una práctica social, y como tal, irreductible a la lengua, a la historia, a la obra, al autor, o a los valores de la época.

La mediación de la lectura y la escritura

Un asunto queda por tratar en el tema de la formación de docentes para la enseñanza de la literatura. Interrogado sobre su posición frente a los Lineamientos curriculares del MEN en materia de formación de docentes, en la entrevista concedida para la presente investigación, el maestro Fernando Vásquez llama la atención sobre el papel de la lectura y la escritura como procesos de mediación entre la formación disciplinaria y didáctica de los maestros. Vásquez propone su respuesta en estos términos:

[...] Entonces, yo diría que ahí, en las dos cosas que me preguntas, veo unos elementos de la formación literaria y unos elementos de la formación didáctica, y en la mitad —que te insisto— toca una formación en lectura y escritura; en procesos de lectura y escritura. Entonces ahí empieza la otra división, desde los que entienden la lectura como conjunto de habilidades hasta

los que entienden la lectura como una práctica social [...] (Vásquez, Entrevista personal, 04-03-2014)

En una primera instancia, su afirmación es una apuesta por desligar estos procesos de una disciplina específica, más bien, los pone en relación con todas ellas; así pues, se podría decir que es tarea de todas las áreas el desarrollo de un lenguaje propio, de un saber leer y un saber escribir para cada disciplina, o con un matiz distinto, que es deber de todas las áreas el desarrollo de dichas habilidades. En una segunda instancia, la afirmación es una apuesta programática sobre cómo deberían relacionarse la lectura y la escritura con la enseñanza de la literatura; en definitiva, se trataría aquí de una inversión de la relación, en donde ya no se enseñe a escribir y a leer a través de la literatura, sino que se enseñe literatura a través de procesos de lectura y escritura. Su afirmación es, en esta vía, una denuncia de la situación actual de los maestros de literatura: “[...] en últimas, lo que tú estás frente a las pruebas, frente al ministerio, frente a todo el mundo... tú eres en últimas un profesor de lectura y escritura” (sic. Vásquez, Entrevista personal, 04-03-2014).

Hasta aquí la reflexión de Vásquez en torno a la formación de los maestros. Su propuesta se estructura a partir de una práctica estratégica que partiendo desde el desarrollo de didácticas específicas para la enseñanza de literatura, plantea algunos referentes de didáctica general que configuran un estatuto profesional de la enseñanza de la literatura. Con todo, después de hablar sobre el estadio anterior a la escuela —la formación de los maestros—, será necesario introducir algunos elementos que surgen en la tensión entre didáctica y literatura en el salón de clase. Sobre este tema trata el siguiente segmento.

Sobre concepciones y tensiones en torno a la enseñanza de la literatura

Citando al profesor Miguel Ángel Garrido en su *Nueva introducción a la teoría literaria*, Vásquez coincide en afirmar que “el enfoque didáctico de la disciplina va unido a lo que se crea que la Literatura es y para lo que sirve” (Garrido, citado en Vásquez, 2012, p. 95); en ese sentido, un análisis de las concepciones vigentes sobre la literatura en la escuela podrán dar luces sobre las didácticas que se han propuesto para su enseñanza, rescatando de ellas su valor y sugiriendo nuevos saberes que nutran las concepciones y nuevas estrategias que enriquezcan la práctica. En definitiva, sobre una concepción precaria de la literatura no se podrá construir el estatuto profesional de su enseñanza.

Su trabajo de análisis de las concepciones y prácticas de enseñanza de la literatura se han recogido, principalmente, en dos textos: *Alicia en el país de las didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura* (2006, p. 43-57) y *"El Quijote pasa al tablero" Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura* (2006, p. 15-41). A continuación se presentan brevemente las tensiones y propuestas más relevantes del autor, para a partir de allí vislumbrar su concepción de la literatura y su apuesta para una enseñanza de la misma en la escuela.

Uno de los puntos que más llama la atención dentro de sus propuestas, es su recomendación de que la literatura sea una asignatura más cercana al mundo de las artes —música, pintura, teatro, por ejemplo— y no al de la enseñanza de la lengua (2006, p. 48); siguiendo este camino, que responde puntualmente al lugar de la literatura en la escuela, Vásquez propone pensar un currículo flexible en el que el estudio y la creación literaria se abran a la posibilidad de pensar otras formas de conocer:

[...] la literatura demanda para quien la enseña y la aprende unas condiciones de interés que sobrepasan la obligación, por ejemplo, curricular; la literatura desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos en otro escenario: la relación con lo estético, con ese proceso que empieza y se funda en la emoción, pero que aspira a tocar las fronteras de la experiencia estética. (2006, p. 48)

En oposición a su planteamiento estarían las prácticas que usan la literatura para ilustrar o motivar el aprendizaje de la lengua, dejándola en un lugar vicario. Dialogando sobre este tema en la entrevista, el maestro Vásquez habló de una experiencia que él asesoró en un colegio de la capital para implementar este sistema; aunque el experimento funcionó para los estudiantes que asistían al taller —dijo—, las tensiones no desaparecieron, pues los profesores dedicados a la enseñanza de lengua reclamaban para sí el trabajo sobre textos literarios. En ese escenario y de cara a los grandes cambios que implicaría adoptar el modelo —frente a políticas institucionales e incluso a los *Lineamientos curriculares*—, Vásquez ha preferido optar por la cualificación de los maestros, antes que por el cambio curricular, precisamente respondiendo al hecho de que todavía es posible hacer valer el lugar de la literatura al interior del currículo en todas las escuelas del

país (Vásquez, Entrevista personal, 04-03-2014). Con todo, la idea no deja de plantearse como alternativa.

Acéptese o no la propuesta, acercar la enseñanza de la literatura al campo del arte en la escuela plantea un problema adicional relativo a la evaluación. Hablando puntualmente de la escritura, del *hacer* literatura, hay una distancia frente a la cual el maestro —aun teniendo experiencia en creación literaria— necesita de estrategias que le permitan hacer un seguimiento más cercano al proceso. Según el profesor Vásquez, las principales herramientas para la evaluación de la literatura son la auto y la coevaluación, en la medida que mientras la primera nos da cuenta de la manera particular como el estudiantes se encuentra con la literatura, la segunda le da voz a los pares, afirmando el ejercicio de escritura como una práctica social en donde no solo cuenta la mirada del profesor (2006, p. 37-38). Adicionalmente, sugiere la revisión de los trabajos relacionados con la evaluación formativa, pues ofrece elementos relevantes para pensar el acompañamiento, la retroalimentación y el diálogo con el estudiante (Vásquez, Entrevista personal, 04-03-2014).

Una estrategia puntual tendría que contemplar, por ejemplo, la reivindicación del error y la metacognición como herramientas pedagógicas de construcción de sentido, antes que la posesión de verdades o secretos para el éxito:

[...] volver atrás para revisar lo que se hizo, para ver cómo se llevó a cabo y cuáles fueron los equívocos, se debe convertir en una práctica habitual de todo maestro que pretenda enseñar literatura. En esa reconstrucción del proceso, para valorar el error, la enseñanza deja de

perseguir verdades impolutas y perfectas para colocarse en un sitio más humilde: mediar en otro ser su aprendizaje, a partir del auto-reconocimiento de sus equivocaciones. (2006, p. 29)

En estos términos, la literatura empieza a aparecer como un ejercicio inacabado y de constante revisión; un ejercicio de sostenido esfuerzo aplicable tanto a los ejercicios de escritura como a los de lectura, pues mientras en los primeros se consolida la idea de proceso —en contravía del inmediatismo—, en los segundos se abre la puerta a la re-lectura como estrategia de exploración de distintas entradas a la obra literaria —en oposición a la idea de leer un gran número de obras— (2006, p. 50). En consecuencia, actividades que —por ejemplo— conlleven la elaboración de portafolios, serían privilegiadas para la enseñanza de la literatura.

Finalmente, haciendo eco de las propuestas de evaluación, el profesor Vásquez señala la importancia de no limitarse a la lectura de “fragmentos representativos” que desdibujan la idea de conjunto de la obra literaria: “La experiencia demanda tener a la mano el conjunto, la figura que posibilite desplegar en el lector su horizonte de posibilidades” (2006, p. 17). Así las cosas, convendría que los propósitos de enseñanza de la literatura se orientaran hacia la reflexión estética, privilegiando géneros como el cuento, la poesía y el teatro, campos igualmente fértiles y alternativos a la novela.

Planteado así el recorrido, para concluir, la propuesta de profesionalización de la enseñanza de la literatura para el maestro Fernando Vásquez se funda en la tensión entre el aspecto global de la formación de los maestros y la realización local y práctica en el aula de clases, reivindicando una doble dimensión literaria: el saber y el saber hacer.

III. Alfonso Cárdenas Páez: La literatura como formadora de seres humanos

Alfonso Cárdenas Páez es docente del Departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador de la línea de investigación en Lenguaje y Educación de la misma universidad. Es Licenciado en español y francés de la Universidad de Pamplona, Magister y Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. En el año 2011 fue asesor del Ministerio de Educación para la reforma educativa del área de español y literatura. Cárdenas Páez es un autor cuya producción académica trata sobre la importancia de la literatura para la formación de los estudiantes y la crítica a las posturas que plantean que no es posible enseñarla. Estos temas son constantes en sus publicaciones y se recogen en su propuesta de pedagogía de la literatura.

Por una pedagogía de la literatura

En *Elementos para una pedagogía de la literatura* (2004) y en el artículo *Literatura y pedagogía del sentido* (2005), Alfonso Cárdenas propone una pedagogía de la literatura que se centra en la formación de un hombre integral, destacando “el perfil analógico del conocimiento, las facetas críticas y creativas del pensamiento, el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación” (Cárdenas, 2004, p. 10). De esta manera la pedagogía de la literatura se propone reconstruir al hombre como

persona, recuperando lo que es considerado “irracional” por la educación racionalista y que alude a la capacidad imaginativa. Para lograr esta reconstrucción del hombre, se apoya en una pedagogía hedonista, “personalizada, interactiva, crítica y contextual” que forma valorando la libertad de las personas y que le da importancia al placer y al desarrollo del gusto por la literatura (Cárdenas, 2004).

La intención del autor es hacer un llamado a la reflexión pedagógica sobre los temas y problemas de la enseñanza de la literatura para elaborar estrategias y criterios que propicien una base para la “tarea formativa y formadora de los maestros de literatura”. En ese sentido, el autor señala como estrategias pedagógicas seis grandes temas: el juego, los valores, la creatividad, la crítica, la lectura y la escritura (Cárdenas, 2004). Todas estas estrategias son tratadas de manera transversal en la enseñanza, siguiendo una visión flexible de la pedagogía y la literatura, promoviendo una “pedagogía humanística del sentido” que responde a “la naturaleza del estudiante, las circunstancias históricas, sociales y culturales, sumado a la necesidad de cambios educativos que respondan a las circunstancias de la época” (Cárdenas, 2004, p. 13).

De esta manera su propuesta reúne una pedagogía hedonista y una pedagogía del sentido, con la intención de reconstruir al ser humano como un hombre integral, al formarlo con los aspectos lúdicos, éticos, críticos y creativos de la literatura. Por éste motivo, al presentar propósitos tan amplios, el autor prefiere plantear más una pedagogía que una didáctica, aunque resalta que cada principio tratado está acompañado por una serie estrategias para llevar a cabo en el aula, con la intención de que de la pedagogía se derive una didáctica, pensando en la importancia de elaborar

una práctica de enseñanza que desarrolle las propuestas en el aula (Cárdenas, 2004). En este sentido, el autor destaca la importancia de la didáctica, necesaria para que los docentes elaboren una enseñanza coherente con las intenciones pedagógicas.

Definición de literatura

Cárdenas plantea que determinadas maneras de enseñar sesgan la naturaleza de la literatura, y terminan fragmentando su concepto. Por esta razón, al referirse a la naturaleza de la literatura, no lo hace pensando en que la literatura tiene una esencia, sino que ésta se forma a partir de unas características que le dan su especificidad y su sentido. Para evitar los sesgos en el concepto de literatura, propone una integración de las nociones dispersas, para obtener así un concepto complejo y holístico, que reúna el rigor conceptual, las características del objeto y su función pedagógica (Cárdenas, 2004). Entonces, la literatura es reconocida por ser poesía, arte y lenguaje, tres conceptos que están interrelacionados.

En primer lugar la literatura es entendida como poesía por expresar una manera de ver el mundo a través de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto. En otras palabras en la literatura como poesía se conjugan, la relación del hombre consigo mismo y con el mundo, la construcción de mundos posibles, junto a una visión que cuestiona la realidad (Cárdenas, 2004).

En segundo lugar, la literatura como arte es la expresión de los sentimientos e ideales del hombre a través de formas sensibles en distintos momentos históricos. Además el arte es entendido como representación del mundo, comprendiendo la realidad como una construcción que involucra concepciones del mundo, ideologías, imaginarios y valores (Cárdenas, 2004).

En tercer lugar, la literatura entendida como lenguaje se refiere a la naturaleza simbólica e icónica del discurso literario. Así la literatura hace énfasis en la función expresiva del lenguaje, ejerce un poder sobre el aparato retórico gramatical y enunciativo, apoderándose de las propiedades míticas, simbólicas e ideológicas del lenguaje. Por esta razón el lenguaje literario hace posible la creación de mundos, los enigmas, el humor, la ironía, la contradicción, la autorreflexión y la crítica (Cárdenas, 2004).

La literatura como arte, poesía y lenguaje representa una concepción que resalta su especificidad y que tiene implicaciones en la manera de pensar una pedagogía de la literatura, que se abre a tres horizontes, el juego, la creatividad y los valores, respondiendo a los aspectos cognitivos, éticos y estéticos de la enseñanza (Cárdenas, 2005).

Juego y pedagogía de la literatura

El primer horizonte de la pedagogía de la literatura es la estética, que es abordada en el juego y que tiene distintas potencialidades formativas. El juego produce efectos de tensión, distensión, agrado y desagrado que amplían el horizonte humano, es una actividad que tiene resultados imaginarios sin desconocer la realidad; forma vivencias, sentimientos y valores, además el juego y el arte son significativos para el hombre por la gratuidad que representa jugar (Cárdenas, 2004). En este sentido el autor resalta el papel formativo del juego, al involucrar la imaginación, la creatividad, la ética y el arte en la enseñanza de la literatura.

Literatura y formación de valores

El segundo horizonte de la pedagogía de la literatura es la formación de valores, fundamental para la formación de seres humanos. Los valores tienen la importancia de orientar el significado y el sentido de las acciones del ser humano, que siempre tiende a seguir unos ideales con el deseo de perfeccionar todas sus obras. En la entrevista, el autor resalta los valores como los que posibilitan formar a un ser humano mejor, porque estos son “[...] todo aquello que ayuda a cultivar al ser humano, para mí esos son los valores. Todo aquello que ayuda a cultivar al ser humano, que ayuda a engrandecerlo, que ayuda a constituirlo, que ayuda a construirlo, que ayuda a comprenderlo” (Cárdenas, Entrevista personal, 19-03-2014). En otras palabras, los valores son parte fundamental del ser humano, porque es a través de ellos que se relaciona con el mundo y

hace todas sus obras como la literatura. En ese sentido, pensando en los valores que forma la literatura, Cárdenas los define como intelectuales, éticos y estéticos.

Los valores intelectuales forman en el ejercicio de la verdad, la no contradicción, el cuestionamiento del saber, el deseo de aprender, la necesidad de la crítica, la argumentación y el desarrollo de la capacidad de acción. Los valores éticos forman sentimientos humanos, la responsabilidad y el cumplimiento del deber, orientando la toma de decisiones. Por último, los valores estéticos posibilitan tener “otra mirada” sobre el mundo, gracias a la unión de la sensibilidad, la imaginación, el pensamiento, la corporeidad y la originalidad, que permiten vivir el mundo de manera plástica (Cárdenas, 2005). Los valores son entendidos de una manera amplia pensando en la formación de los seres humanos como mejores personas, que se relacionan con el mundo desde una posición ética, estética e intelectual, que permiten tener una experiencia compleja y rica de la realidad.

Literatura y creatividad

El tercer horizonte de la pedagogía de la literatura es el desarrollo de la creatividad que se refiere al desarrollo de la lógica de la invención que “obedece a la capacidad intuitiva del ser humano para introducir la novedad, lo inesperado en el conocimiento” (Cárdenas, 2004, p. 194), como lo hace la literatura. La importancia de la creatividad para la pedagogía de la literatura es la de

integrar la sensibilidad, la imaginación y la flexibilidad en la formación de los estudiantes, para desarrollar un pensamiento transformador de la realidad.

Lectura, escritura y pedagogía de la literatura

La lectura y la escritura representan ejercicios fundamentales para la enseñanza de la literatura, porque son procesos que involucran el desarrollo de saberes y capacidades de los estudiantes, poniendo en juego los horizontes de la enseñanza de la literatura. Por un lado, la lectura en la enseñanza de la literatura va más allá de la comprensión, porque el lector formado aprecia la complejidad del discurso literario, entendiendo sus características discursivas, simbólicas, críticas y textuales, haciendo del acto de leer un ejercicio literario. De esta manera, la lectura es definida como un proceso creativo, en el que el lector concibe a la lectura como una interpretación que construye nuevos sentidos, gracias a la toma de posición que se toma frente al texto (Cárdenas, 2005).

El maestro en la enseñanza de la lectura se apoya en la pedagogía de la pregunta, que tiene la intención de buscar nueva información sobre la lectura o confirmar de manera argumentada una interpretación, reactivar el conocimiento previo del lector, la confrontación entre el saber previo y el contexto, para finalmente solucionar un problema presentado (Cárdenas, 2004). En otras palabras, el rol del maestro es convertirse en un guía de la lectura de los estudiantes, para construir los sentidos y desarrollar posiciones críticas y argumentadas.

Por otro lado, la escritura es definida como un “saber-hacer” y un “saber-pensar” con un carácter lógico, crítico y creativo. Escribir es explorar las posibilidades del lenguaje con el conocimiento de los factores presentes en su elaboración, como los géneros discursivos, el autor, el lector, los contenidos y la ambigüedad, todos estos conforman la “creación de referentes” para la construcción de mundos posibles (Cárdenas, 2004). En otras palabras, la enseñanza de la escritura literaria permite comprender la complejidad de la creación artística, en la que “el lenguaje es instrumento y objeto de creación” y aprovechar su potencial para reunir lo estético y lo crítico, en la expresión de sentimientos, valores e ideologías (Cárdenas, 2004).

El taller como medio para desarrollar la propuesta

Desde el punto de vista didáctico, Cárdenas plantea el taller como el medio ideal para construir, producir y aplicar el conocimiento en situaciones concretas. Por esta razón, el taller debe ir más allá de las preguntas comprobatorias y más bien aprovechar el potencial que tiene para fomentar la argumentación, la sensibilidad, la interpretación, la crítica y la creatividad, en resumen, los conocimientos y habilidades que la enseñanza de la literatura proponen. (Cárdenas, 2004)

Importancia de la formación docente

La formación de docentes con criterio es fundamental para el autor, porque ésta influye en la manera en que los docentes entienden la literatura y la manera en que la enseñarán:

[...] el maestro debe tener muy buen criterio para elaborar con todo eso, para jugar con las políticas, para jugar con el currículo, para jugar con el canon, para jugar con el qué y porqué enseño, hacerse la pregunta para qué enseño literatura, tiene que tener criterios. Además de que tiene que tratar de luchar porque a veces nosotros en las maneras en que enseñamos hemos contribuido a que la literatura haya ido perdiendo piso en los planes de estudio, porque se dedican a “lea y me trae el resumen” o “lee y me trae el argumento” y se contentan con la evaluación con poner un chulito y el estudiante mira el chulito y dice que ya lo miró, y después aparece con seis, siete u ocho, y bueno, pasé, pero nada más. Y dentro del criterio aparece la cantidad de literatura, qué es lo bonito, buscar la diversidad, porque así cómo hay muchachos que les gusta la poesía, habrá otros que les gusta mucho la novela, otros que les gusta mucho el cuento. (Cárdenas, Entrevista personal, 19-03-2014)

La formación del criterio del docente se basa en la formación pedagógica y literaria que permite formar una posición propia frente a las políticas institucionales, la selección de las obras literarias y el sentido de su enseñanza. Por esta razón, la formación del criterio es importante para que un docente pueda enseñar literatura de manera coherente, así se abre el espacio para que los docentes desarrollen una conciencia sobre la literatura y la manera en que ésta es enseñada. Un docente con criterio evita las aproximaciones superficiales, y aprecia a la literatura en su dimensión y en ese sentido hace que los estudiantes la aprecien en su diversidad. En ese sentido,

el criterio se convierte en el sustento de la autonomía docente, porque le da un sentido a las decisiones que éste tome en la práctica.

En conclusión, la pedagogía de la literatura propuesta por Alfonso Cárdenas Páez se sustenta en una intención amplia, la formación de seres humanos como personas sensibles, creativas y críticas, gracias al potencial que la literatura tiene para hacerlo. La propuesta de Cárdenas busca abrir varios caminos para entender la literatura y su enseñanza, fundamentales para la formación de personas. Por esta razón la pedagogía de la literatura exige maestros preocupados por su formación, que entiendan la literatura en su complejidad y guarden una coherencia entre su pensamiento y su práctica. En otras palabras, la pedagogía de la literatura busca formar personas que se construyan a sí mismas y construyan el mundo.

IV. Guillermo Bustamante Zamudio: sobre el retorno al amor por el saber en la escuela

El profesor Bustamante es licenciado en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue coordinador de las maestrías en Docencia universitaria y Evaluación escolar y desarrollo educativo regional en la Universidad Pedagógica Nacional; trabajó también como investigador en el Ministerio de Educación Nacional y en la Sociedad Colombiana de Pedagogía, al tiempo que se desempeñaba como docente investigador a nivel de

posgrado en distintas instituciones universitarias. En la actualidad, es profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional.

El examen de las políticas educativas y la evaluación en el área del lenguaje, han sido sus principales preocupaciones como investigador; sin embargo, también se ha dedicado a la revisión lógico-semántica de enunciados en la educación y en los medios de comunicación. Además de su muy amplia producción de bibliografía científica relacionada con temas educativos, Bustamante destaca como escritor y promotor del relato breve desde la década de los 80, a través de la cofundación de la revista *Ekúóreo* y la publicación de varias antologías de cuento corto.

Su relevancia como experto en la presente investigación, más allá de sus reflexiones puntuales sobre la enseñanza de la literatura —de las que hasta el momento solo tiene un ensayo en proceso de escritura y pendiente de publicación—, radica en su visión amplia de los problemas que atañen a la relación del saber con la escuela y a su posición crítica frente a las políticas educativas, la calidad de la educación y sus mediciones.

En adelante se presentan los planteamientos más relevantes de la entrevista concedida para la presente investigación el 15 de marzo de 2014. Ajustados a un orden y una estructura temática, los aportes del Dr. Bustamante dan cuenta de sus reflexiones sobre la educación en general, la enseñanza de la literatura en particular y —en último término— de algunas de las categorías de análisis que se han propuesto a lo largo de este recorrido.

Saberes o habilidades

Antes de hablar específicamente de lo literario, resulta imprescindible tener claridad acerca de una diferenciación sobre la que Bustamante construye su edificio crítico. No se trata de una oposición que se exprese exclusivamente en los términos que se han seleccionado para el subtítulo; más bien se trata de una idea, que con distintos nombres y matices, ha sido expresada por distintos autores que entraron a dialogar en nuestra entrevista para señalar la distancia existente entre el saberes y la habilidades.

El primer autor citado para este propósito en nuestra conversación fue Jules Régis Debray. Según dice Bustamante, el autor francés en uno de sus textos titulado *Transmitir* establece una oposición entre lo que se *comunica* y lo que se *transmite*:

[...] la comunicación es del orden de lo actual, la transmisión es del orden de lo temporal; la comunicación tiende a agotarse rápidamente, la transmisión tiende a prolongarse; la comunicación se refiere a los signos verbales, en cambio la transmisión va con cosas, va con catedrales, va con ostias; por ejemplo, esos colegios, los edificios, que después se convierten en patrimonio arquitectónico... ese tipo de cosas; se lleva el mote de *lasallista*, por ejemplo, y no es una cosa de nosotros que estamos hablando, si no de generaciones que incluso ya han muerto y sin embargo hacemos esa mención. (Bustamante, Entrevista personal, 15-03-2014)

Planteada esta diferenciación, Bustamante propone entonces que en el contexto de la educación, cuando se habla del saber, entonces se habla de aquello que se puede comunicar, mientras que

cuando se habla de habilidad, se habla de aquello que se transmite. Para complementar su afirmación, hace referencia a otro par de autores: en una mano está Eliseo Verón —dice—, quien desarrolla los conceptos *comunicar* y *metacomunicar*; para Bustamante, el saber se comunica, mientras que la habilidad se metacomunica; en la otra está Estanislao Antelo, quien habla de la habilidad —dice— como un subproducto de la acción; para Antelo —agrega, Bustamante—, buscar deliberadamente la habilidad en lugar de ocuparse de la enseñanza de un saber, es una práctica obscena. Así, valiéndose de los aportes de distintos autores, Bustamante configura la idea del *saber* en oposición a la *habilidad*, para concluir, finalmente, que la habilidad no es enseñable y que el asunto de la escuela es el saber:

Digamos, yo no puedo decir que soy hábil leyendo textos porque tú fuiste mi profesor de Literatura latinoamericana... ¡Pues claro que contribuiste! Yo puedo decir: “Este *man* fue el que más contribuyó...” Pero yo no puedo decir: “Yo soy hábil porque tú me lo enseñaste” ¡No! En cambio, sí puedo decir: “Yo le leí a Jorge Enrique Adoum porque tú me lo pediste..., yo descubrí el mundo de la literatura del Boom porque tú me contaste que eso existía... tú me lo hiciste comprender porque me hiciste leer a Retamar...” ¿Cierto? Eso es del orden de lo que se comunica, pero las habilidades son del orden de lo que se transmite ¿Yo cómo me puedo hacer responsable de transmitir una habilidad? (Bustamante, Entrevista personal, 15-03-2014)

En este sentido, para Bustamante resulta claro que el asunto puntual de la escuela es el saber, y que otras intenciones formativas, aunque presentes, no deben ser las que guían nuestra práctica como docentes.

El asunto de la escuela es el saber

Planteada la diferenciación a la que se ha hecho referencia, se puede hablar ahora puntualmente de la literatura. Un punto de partida para empezar a desenmarañar las cuestiones en torno a su enseñanza podría señalarse en la desambiguación del concepto mismo de literatura que, de suyo, parece hacer referencia tanto al saber como a la habilidad simultáneamente. Algunos autores han señalado que la literatura no solo es un saber, sino que además constituye una experiencia creativa, así pues, no sería lo mismo, por ejemplo, enseñar a *hacer literatura* que enseñar *sobre literatura*. Pues bien, aunque reconoce que las dos expresiones se refieren a una misma práctica cultural irreductible a alguna de sus funciones constitutivas, Bustamante afirma que lo que en la escuela es objeto de estudio es el saber *sobre la literatura*, y en ese sentido, habría que desentenderse de la practicas que buscan formar escritores y dedicarse exclusivamente a lo que es posible comunicar, o sea, al saber sobre la literatura:

Digamos que los asuntos que entran a la escuela, entran en relación con el saber. Entonces hay culturas que no se expresan mediante la lengua escrita, que etcétera... Bueno ¿cómo entran a la escuela?, ¿cómo los estudia uno? Pues por estudios de orden occidental, de orden formal, que nos los traen y nos los explican, es decir, lo vuelven saber. Como que la escuela todo lo convierte, lo toca con ese asunto del saber (Bustamante, marzo 15 de 2014).

El saber es el núcleo de la educación escolar; es alrededor y en función suyo que la escuela construye vínculos y genera las dinámicas que le son propias. Huella de ello son, por ejemplo, los nombres de las materias —Matemáticas, Filosofía, Química, Literatura...— que nos remiten a un saber específico y nos hablan de su relación intrínseca con la escuela. Ahora bien, poner el

saber como el asunto en el que la literatura sería enseñable —dice Bustamante— no excluye que se produzcan efectos de otro orden: así pues, el estudio de la literatura puede tener como efectos la comprensión, la mejora de la ortografía, la escritura creativa, la vocación, el respeto hacia los demás...; no obstante, en ese caso, todas esas habilidades serían producto de la relación con el saber y no consecuencia de un propósito educativo que así lo especifique.

En este contexto, la decisión del maestro de literatura sobre qué se enseña y cómo se enseña no debe ser referida a la habilidad, si no al saber. La literatura en la escuela, en este sentido, tiene un carácter interdisciplinar que le permite entrar en diálogo con otros saberes —Matemáticas, Ciencias, Geografía...—, y la pregunta del maestro se desplazaría “en términos de, por ejemplo, la pertinencia de ciertos saberes en relación con la literatura” (Bustamante, marzo 15 de 2014).

Su apuesta, en este sentido, es relevante en tanto apunta hacia la libertad profesional que se propone en las orientaciones políticas y deja de lado la discusión del “academicismo” frente al objeto de estudio y sus contenidos:

[...] no es que el uno haga más justicia y el otro sea más abstracto, más ideal. Da lo mismo que tú hables de Marx para leer a Balzac o que hables de Riffaterre... no sé quién... da lo mismo; el caso es que lo hagas bien. Por eso para mí la discusión sobre si esta perspectiva o aquella, no es tan importante. (Bustamante, marzo 15 de 2014)

Su propuesta entonces se teje en la misma línea que un primer planteamiento de las políticas educativas frente a la autonomía y el desarrollo profesional de los docentes que les permita poner a sus estudiantes en relación con el saber, pero se distancia tajantemente de propuestas

posteriores en las que se impone la idea del desarrollo de competencias. A este respecto, su afirmación es categórica: “Entonces no puede haber profesores de habilidades. No puede haber profesores de competencias” (Bustamante, marzo 15 de 2014).

La evaluación: la esfera política y el trabajo profesional

Su propuesta se desarrolla, en esta vía, como una crítica a la política educativa y una denuncia de la actitud pasiva de los maestros frente a sus objetos de enseñanza, frente a su saber. La proliferación de orientaciones y estándares para la enseñanza son prueba, para Bustamante, de que los maestros cada vez más están haciendo dejación del saber, y que urge reflexionar sobre la formación que reciben en la actualidad. Sus aseveraciones, aunque fuertes, son un testimonio de cómo se vive en el día a día la tensión entre lo que se propone como política y lo que se hace en la escuela con relación al saber:

Así es exactamente en educación: el referente era el saber. Cuando se perdió el saber, se desdibujó eso... y el irrespeto y la grosería de los niños y la indiferencia y ahora todo el mundo con *video beam* y computadores y teléfonos celulares y... eso se volvió ¿Por qué? porque el referente ya no existe. Entonces, si no hay referente ¿yo soy profesional de qué? ¡De nada! Entonces todo me lo tienen que decir. Y efectivamente pido capacitación, pido que cuál es la norma, que cuál es el formato... (Bustamante, marzo 15 de 2014)

Lejos de la concreción didáctica, más en la esfera de la reflexión pedagógica y en los términos de la discusión que se han planteado, la pregunta por la evaluación se resuelve bajo un esquema muy sencillo: la evaluación define el currículo retroactivamente, así que se evalúa lo que se

enseña. El problema más relevante para Bustamante sería entonces pensar quién está determinando lo que se enseña; esa es la pregunta que debe hacerse cada maestro: “El asunto es: ¿Yo como profesional voy a dejar que las evaluaciones masivas rijan el currículo, rijan mi saber, rijan mi pedagogía? Esa es mi decisión, eso no es un problema del gobierno” (Bustamante, marzo 15 de 2014). En otras palabras, el problema en la actualidad ya no debería tratarse en el campo de las políticas o de la evaluación de la calidad, sino como se ha venido argumentado, de la asunción del saber como el asunto central en la escuela y en la práctica de los maestros.

Sobre el retorno al amor por el saber en la escuela

Bustamante guarda en su memoria el recuerdo de la escuela y sus maestros. Para nosotros, es la mejor muestra de la relación con el saber a la que está invitando. En medio de su argumentación, nos narró los rasgos de la práctica del maestro que lo llevó a estudiar literatura; un maestro cuyo libro de texto era *Literatura y significación* de Todorov y que le pedía a sus estudiantes citar a todos los autores estudiados en sus ensayos de evaluación:

Un *man*, hermano, absolutamente apasionado por esa joda. Entonces yo puedo no recordar nada de lo que me enseñó, pero me transmitió el amor por... no solo por la literatura, sino por la comprensión de la literatura. Es decir que el *man* se la jugaba no en términos de “voy a enseñar a hacer literatura” ¡No, no, no! El *man* lo sabía: “Hay un saber alrededor de la literatura y vamos detrás de eso” (Bustamante, marzo 15 de 2014).

Maestros que *transmitieron* a sus estudiantes el amor por el saber, que se caracteriza porque conlleva un sacrificio, en términos de utilidad, y por ser inagotable, por no acabarse nunca. En

retrospectiva, pareciera que nada tiene que ver aquella enseñanza con los actuales criterios de formación académica para los profesionales en educación: “la crítica —no estudiar y decir cualquier cosa a propósito de lo que el otro dice—, la innovación, la democratización, la igualdad, el diálogo de saberes —todo el mundo tiene la razón—, y la obsolescencia de lo que se dice” (Bustamante, marzo 15 de 2014).

V. Mauricio Pérez Abril: la literatura como configuradora de la identidad y la estética de un país

Mauricio Pérez Abril es candidato al Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Desarrollo Curricular, profesor de la Licenciatura en Pedagogía infantil y coordinador de la Línea de Pedagogías de la lectura y escritura de la Facultad de Educación. Sus temas de investigación son la lectura, la escritura y su lugar en las prácticas de enseñanza y en las políticas educativas. Es autor junto a Catalina Roa de los *Referentes para la didáctica del lenguaje* en el primer ciclo, revisados en el capítulo anterior. La producción académica de éste autor trata los temas de enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura, abriendo el espacio para pensar el lugar de la literatura en la enseñanza.

Importancia de un núcleo curricular común de lenguaje

En el año 2004, como parte del encuentro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Red Lenguaje, en Antioquia, se publicó un artículo de Mauricio Pérez que recogía la ponencia de ese evento llamada *Elementos para pensar un plan de*

estudios en el campo del lenguaje y la literatura, en el que manifiesta su perspectiva sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura en la educación básica. El texto inicia manifestando un acuerdo sobre la existencia de un núcleo curricular común para las escuelas colombianas por la garantía de equidad en el dominio de saberes y en el desarrollo de competencias básicas de los estudiantes, independiente de su lugar geográfico o social (Pérez, 2004).

Pérez Abril plantea la importancia del papel de la escuela como la que garantiza o intenta garantizar “el acceso y apropiación de códigos culturales, universales y locales”; para que esto sea posible es necesario “configurar unos escenarios pedagógicos y comunicativos respetuosos, donde la voz de los sujetos implicados y sus culturas tengan un lugar”. (Pérez, p. 68, 2004). Así se afirma a la escuela como la que debe hacer posible el acceso a códigos culturales como la literatura.

Apoyado en las investigaciones de Lev Vigotsky, autor que resalta al desarrollo cultural como el que contribuye al desarrollo intelectual; por esta razón defiende a un currículo que esté “conformado por códigos culturales y sociales, saberes y saberes hacer, visiones de mundo”, que respondan a un proyecto de escuela de país y de región, en búsqueda de construir una identidad cultural. El núcleo común del currículo se convierte en un referente para que sea apropiado en las relaciones entre docentes y estudiantes. Para establecer este núcleo curricular común, es necesaria la participación de los distintos actores para constituir ese referente para la construcción de la identidad de la escuela y la comunidad. (Pérez, 2004).

Para argumentar la necesidad de este núcleo curricular común se apoya en lo planteado por la política curricular surgida con la *Ley General de Educación* de 1994, con la que se constituye la autonomía curricular desarrollada con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que terminan orientando las prácticas pedagógicas y las planificaciones curriculares y didácticas. (Pérez, 2004).

El autor se pregunta sobre la coherencia entre documentos como los Indicadores de logros y los posteriores estándares curriculares, en los que no se aprecia una relación clara porque mientras los indicadores de logros “fueron concebidos como reguladores del currículo, como metas básicas de aprendizaje”, los estándares cumplen otra función “más de regulación de lo esperable, es decir, en cuanto a definición de metas de aprendizaje” (Pérez, p. 71, 2004). Esta falta de continuidad entre las políticas se puede expresar en la manera en que afectan a las prácticas docentes, porque las orientaciones que se reciben de estas son confusas y llevan a que sea el docente el que termine decidiendo sobre su práctica, más allá de lo que las políticas proponen, tomando en cuenta que las mismas promueven la autonomía docente, que es lo que termina importando.

Por esta razón, Pérez Abril señala que estas políticas curriculares hacen posible que exista un currículo básico, “en el papel” porque la puesta en acción de las orientaciones, del currículo y de las metas de aprendizaje, es responsabilidad del docente y de los proyectos educativos institucionales, responsabilidad que el Estado les dejó. Para el autor, el currículo ideal es uno que articule un núcleo curricular común con uno local, conjugando los intereses y expectativas nacionales y locales lo que significa situarse en un punto intermedio entre dos enfoques, la

regulación del Estado y la autonomía curricular, posiciones que son igualmente necesarias para tomar decisiones sobre el currículo (Pérez, 2004).

En ese sentido, el autor destaca que estas decisiones deben ser tomadas con la participación entre los distintos actores involucrados, respondiendo a la intención de construir una democracia que no permita el iletrismo (Pérez, 2004). En este contexto, el PEI decide sobre “un enfoque, unos saberes, unas competencias y unos criterios didácticos” para así seleccionar las metas de aprendizaje y definir las perspectivas sobre el lenguaje y la enseñanza, recogiendo del contexto las expectativas y elementos culturales.

Hacer una selección de metas de aprendizaje, definir una perspectiva sobre el lenguaje, sobre la enseñanza, recoger las expectativas y elementos culturales del contexto. En síntesis, el PEI se encarga de planificar la enseñanza desde el punto de vista conceptual y práctico. Por este motivo, el autor resalta el papel de la didáctica en este contexto, como la que organiza la enseñanza, el aprendizaje y la interacción, aspectos que se reúnen en la noción de secuencia didáctica. (Pérez, 2004).

La literatura como discurso

Para explicar cómo se desarrolla el trabajo didáctico en el área de lenguaje, menciona tres perspectivas para abordar, la teoría lingüística, la perspectiva psicológica y la perspectiva comunicativa y discursiva. En estos ejes parece que la literatura está asumida en los enfoques lingüísticos, comunicativos y discursivos, sin una especificidad concreta. La asunción de la

literatura dentro del campo de lenguaje se reitera cuando menciona las prácticas comunicativas y discursivas con sus géneros, en los que aparecen géneros orales y escritos, las prácticas lectoras y las prácticas mediadas por otros códigos (Pérez, 2004).

La literatura es entonces entendida como discurso, en el que se encuentran distintos tipos textuales, una noción amplia que la incluye en las demás prácticas discursivas, lo que implicaría que la literatura no tenga una especificidad clara que la distinga de los otros discursos. De esta manera, el autor defiende el trabajo con la lectura y la escritura con propósitos comunicativos y discursivos, lo que implica que el docente no sea el único interlocutor en el proceso de comunicación, sino que éste se desarrolle también entre los mismos estudiantes, porque la producción y utilización de textos se debe caracterizar por expresar toma de posiciones y establecer vínculos con otros sujetos.

Sobre la lectura y la producción de textos el autor anota que “es necesario estar en condiciones de explicar las determinaciones implicadas en la lectura y la escritura (determinaciones lingüísticas, textuales y discursivas, sociales, éticas, ideológicas...), manifestando que sus intenciones buscan una formación crítica y comprensiva de la complejidad de un texto. En este sentido, es importante diferenciar la enseñanza como alfabetización, que persigue el desarrollo de habilidades de lectura y escritura; de la enseñanza de la literatura, en la que la lectura y la escritura son medios para formar un conocimiento literario.

La importancia de leer obras literarias de referencia

En la propuesta del autor, la literatura parece no tener un lugar explícito, tal vez porque aún no se ha definido el papel de la literatura en la formación; sí es parte de la enseñanza del lenguaje o si es un campo propio. Por esa razón, el autor hace una pregunta del tratamiento de la literatura en la escuela: ¿Es necesario un núcleo de literatura común para la educación básica? Aunque la respuesta podría ser obvia, la pregunta alude a la indefinición de las obras literarias en las políticas curriculares y en los exámenes de estado.

En ese sentido se destaca que el país no cuenta con una selección de obras literarias obligatorias para la educación básica, preocupación que se interpreta como la falta de un canon, pensando en el rol de la literatura en la construcción de la identidad cultural de un país. Esta ausencia de obras de referencia para leer en la escuela es atribuida a la falta de definición de los límites de la autonomía curricular, límites que el autor considera necesarios para establecer unas lecturas literarias básicas para la escuela. Esta ausencia de obras de referencia se presenta también en las pruebas de estado, en las que las lecturas que se presentan son textos limitados a lo que plantean los exámenes, por lo que no es posible tener “una enciclopedia literaria básica y común” (Pérez, 2004, p. 82). Por esta razón se plantea que se debe establecer un acuerdo para tener obras literarias comunes, para evitar la inequidad en el acceso a la cultura, como lo plantea el autor.

Actualmente podemos decir que todavía no se ha establecido un conjunto de obras comunes para las escuelas colombianas, lo que significa que esta ausencia sigue vigente, como lo describe en la

entrevista hecha para esta investigación, en la que atribuye la falta de conformación de un canon a la falta de una directriz de política curricular por parte de políticas del Ministerio de Educación, que tiene como consecuencia que un estudiante termine su escolaridad sin haber leído obras representativas de la literatura latinoamericana y colombiana, lo que lleva a que haya una ausencia de un referente estético nacional. (Pérez, Entrevista personal, 10-12-2014).

En el artículo Pérez Abril hace preguntas sobre la intención de la enseñanza de la literatura, pensada desde la formación de lectores, si se pretende formar “pequeños críticos literarios” o si se trata de “ganarse estudiantes para el goce de la literatura”, destacando que cualquier respuesta a estas preguntas conduce las decisiones que se tomarán al momento de pedir productos a los estudiantes, luego de la lectura. Estas preguntas implican dos intenciones de la formación de lectores, la crítica y la del goce, intenciones que aparentemente estarían contrapuestas, pero que en otros documentos se presentan conjuntamente como intenciones formativas.

Importancia de enseñar literatura

En la entrevista concedida para la presente investigación, el profesor Mauricio Pérez Abril destaca el papel de la literatura en la formación estética de las personas, al explicar por qué es importante enseñar literatura en la escuela:

Por muchas razones, pero especialmente porque la literatura en tanto patrimonio estético de la humanidad, es algo a lo que cualquier ciudadano tiene derecho a acceder, eso justifica su presencia en la escuela. De otro lado, la aproximación a la literatura más allá de los aprendizajes escolares relacionados con la lengua, con la historia y la comprensión de las problemáticas sociales; la literatura se justifica porque tiene que ver con una dimensión del desarrollo humano,

que es la dimensión estética de la [palabra no audible], diría esas dos cosas por ahora. (Pérez, Entrevista personal, 10-12-2014).

La literatura es entendida como patrimonio estético de la humanidad, lo que le da su relevancia para ser tratada en la escuela, al estar relacionada con el desarrollo humano, en el que la estética es fundamental, desde un enfoque humanista. Adicionalmente, señala la distinción entre la enseñanza de la literatura y la enseñanza del lenguaje, distinción que a veces no se hace en la escuela:

A mi juicio sí debería haber, no sé si haya esa diferencia en la escuela actualmente, tal vez se traslapan esas dos funciones, trabajar lenguaje y literatura en la actual dinámica curricular colombiana [...] se utiliza la literatura como un pretexto para enseñar saberes escolares de otras áreas, entonces, si uno toma algún texto literario con una finalidad de enseñar lengua, de enseñar gramática o lingüística o análisis del discurso o lo que se quiera, no habría diferencia entre tomar un texto literario y un texto funcional para enseñar gramática o texto-lingüística o análisis del discurso, entonces me parece que allí hay una confusión, porque se suele trabajar de manera similar el abordaje de un texto literario y de un texto no literario; hay grandes problemas, debería haber una diferencia porque la literatura tiene una especificidad que es la elaboración estética de una obra [...] sobre esa dimensión estética que no lo tienen los otros textos funcionales [...] le deben imponer una manera particular de aproximación, donde prime la formación estética sobre todo. (Pérez, Entrevista personal, 10-12-2013).

De esta manera el autor señala que la literatura por su especificidad estética exige un tratamiento distinto a la enseñanza del lenguaje. La confusión entre la enseñanza del lenguaje con la enseñanza de la literatura, produce que la intención de la formación estética se pierda, al igualar a los textos literarios con otros tipos de texto. Además critica que la literatura se use como pretexto para enseñar otras asignaturas como la historia y la lengua, corriendo el riesgo de que su particularidad se pierda. La pérdida de la especificidad de la literatura se presenta también en las

evaluaciones, que se centran en la comprensión de lectura, homogeneizando la lectura de textos literarios con los demás tipos de texto. En este problema se presenta de nuevo la falta de definición del lugar de la literatura en la enseñanza, en la que se asume su diferencia de otros discursos, pero que en la práctica esa particularidad no se trata.

El lugar de la literatura en la escuela

Para este autor, la literatura ha ido perdiendo un lugar en la escuela, debido a su inserción en las lógicas del saber hacer que proponen los estándares de competencias, que han llevado a que termine importando más el desarrollo de habilidades y su evaluación, que el conocimiento de la literatura:

Pienso la literatura como algo protegido, como un espacio en la escuela, ojalá que no se contamine tanto de estándares de logros, porque se ha tocado por esa lógica y el interés por la literatura en los estudiantes, ese interés va a bajar. Yo digo cuando formo profes que ojalá, que la literatura, que si uno tiene 4 horas de clase, 2 de ellas use la literatura por la literatura y no hacer preguntas bobas, ni exámenes, que sea un espacio de conocer la literatura, leer la literatura, comentar, vivir la experiencia, aproximarse a un autor, a una obra, más con la idea de experiencia estética que como saber escolar para el examen; es como metemos la literatura en la lógica de las competencias ¡Uy, qué horror!; creo que de hecho las pruebas estandarizadas de comprensión lectora, todas están montadas sobre la idea de competencias; la literatura no se salva por ahora (Pérez, Entrevista personal, 10-12-2013).

De esta manera, Pérez Abril critica cómo la literatura ha sido instrumentalizada en los exámenes estandarizados al reducirla a una función de comprobar la comprensión de lectura. Por esta razón plantea que es en la escuela donde la literatura debe tener un espacio específico para ser tratada,

desligándola de las intenciones que la desdibujen, para así tener la posibilidad de aprovechar su potencial y acercarse a ella para conocerla, leerla, comentarla y apreciarla estéticamente; posibilidades que se pierden si se centra el interés en evaluar las habilidades desarrolladas.

Como conclusión, Mauricio Pérez Abril plantea la necesidad de pensar el lugar de la literatura en la escuela, valorando lo que puede aportar desde el punto de vista estético. En ésta perspectiva, la literatura es presentada como un saber que da referentes a las personas para construir una identidad cultural, por lo que una ausencia de los mismos implica también la ausencia de una identidad definida, porque la literatura permite conocer y reconocerse en la lectura. Entonces, el trabajo de pensar la enseñanza de la literatura en la escuela es responsabilidad tanto de las políticas curriculares del Ministerio de Educación, como de los proyectos de cada institución educativa, que son quienes deciden sobre el sentido de enseñar literatura. Por esta razón la valoración de la literatura depende de todos los actores involucrados y de la importancia que le otorguen a su enseñanza.

VI. Beatriz Helena Robledo: el tejido de la literatura y la experiencia humana

Beatriz Helena Robledo cursó su maestría en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Javeriana donde fue profesora en el área de Literatura Infantil. También desempeñó el cargo de Subdirectora de Lectura y Escritura del CERLALC y de la Biblioteca Nacional de Colombia. Posee gran experiencia en el campo de la lectura y la literatura infantil y juvenil con instituciones

como Fundalectura, Fundación Rafael Pombo, Ministerio y Secretaría de Educación, Banco de la República, entre otros. De la mano de la investigación y la promoción de la lectura, se despeña como escritora. Entre sus publicaciones se encuentran *Un día de aventuras* (2006), *Fígaro* (2007) y *Viva la Pola* (2009).

El libro *La literatura como espacio de comunicación y convivencia* (2011) recoge en artículos casi dos décadas de intensa producción intelectual e investigativa donde se evidencia que la experiencia como escritora y como promotora de lectura ha llevado a Robledo a establecer una definición de literatura y un modo específico de acercar a los niños y jóvenes a ésta tanto en el salón de clases como fuera de éste. Por consiguiente, sus artículos evocan en cada conceptualización su estilo literario de escritura y plasman la importancia de las experiencias vitales con los textos pues su discurso se fundamenta a través de los sujetos de sus investigaciones.

Es así como en su artículo *La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción* (2006), inicia definiendo, por medio de un “ejercicio de fantástica” como lo define Rodari, lo que es la literatura en el ámbito escolar:

Una señora que a veces se levanta con los sentimientos de culpa un poco alborotados y antes de vestirse se pone un toque de “moralina”, perfume muy de moda hoy en día, y se presenta con las mejores intenciones de dejar un mensaje que los niños y jóvenes deben aprender y asegurarse de convertirse en un alimento con alto contenido “valórico”. (2011, p. 67)

Con esta personificación Robledo pone de manifiesto lo que muchos otros expertos en el área de la enseñanza de la literatura han considerado como uno de los males en este ámbito, es decir, la instrumentalización de las obras literarias. En este caso, éstas vendrían usadas para enseñar valores, los cuales en la mayoría de las ocasiones no se plantean como un sistema moral y ético producto de una sociedad en un contexto histórico determinado. Se plantean, como lo dice la cita, como un mensaje que debe ser aprendido, que algunas veces el texto mismo explícitamente lo expone, pero es generalmente el docente el encargado de evidenciar y difundir este mensaje. Por lo tanto, no se podría interpretar la literatura como un conjunto de voces que la configuran y se le estaría sometiendo a la figura autoritaria del docente.

Pero éste no es el único uso que se le ha dado a la literatura en la escuela:

Pero a veces es un poco perversa y decide utilizar un fragmento del *Cantar de Rolando* para buscar unos cuantos verbos en gerundio o en participio pasado, porque está convencida de la importancia que tiene la gramática para el correcto desempeño del lenguaje. (Robledo, 2011, p. 68)

Es así como la literatura se vuelve modelo lingüístico a seguir y su estudio se focaliza en el análisis gramatical. Robledo afirma que esto responde “a una confusión teórica y a un desfase de propósitos entre la preparación docente y su desempeño laboral” (p. 70). En efecto, la introducción de los enfoques estructuralistas y formalistas en la enseñanza del lenguaje y la literatura conllevó una serie de reduccionismos en cuanto al análisis y la interpretación de las obras. Aquellos que los introdujeron fueron los mismos docentes de literatura que al haber sido

formados en escuela de letras, configuran la obra literaria como objeto de estudio y ellos mismos se transforman en críticos dejando de ser simples lectores literarios (Robledo, 2011).

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que el docente no deba formarse en teoría literaria, todo lo contrario, debe conocerla “para comprender mejor el fenómeno literario, lo que significa la literatura” (Robledo, Entrevista personal, 19-02-2014), pero no como una forma de enseñar literatura. Según Robledo la teoría de la recepción es aquella que más aporta a la construcción de un diálogo entre la literatura y la escuela:

La estética de la recepción hace dos aportes muy importantes que nos interesan en nuestra reflexión: uno es que en ese acto de reivindicar al lector analiza su reacción estética cuando lee y otro, devolver la mirada de los estudios literarios al circuito social y cultural de donde había sido alejada por los modelos formalistas y estructuralistas. (2011, p. 73)

Es indudable que para la escritora es de vital importancia tener en cuenta a los lectores, sus gustos, sus necesidades y su realidad social y cultural. No es posible una enseñanza del texto sin una comprensión de su lector y cómo el acto de leer se configura en éste. Es así como para Robledo “el efecto estético de la obra no está dado sólo por el texto, sino por la postura que adopte el lector frente al texto” (2011, p. 73), es lo que experimente el sujeto durante el acto de lectura lo que configurará su comprensión e interpretación. De esta manera, se empieza a definir la literatura como una experiencia de vida:

La literatura, además de construir una experiencia artística, puede llegar a ser fuente de experiencias humanas, tan vitales como las provenientes de la realidad, que enriquezcan el

universo afectivo, sensible imaginario e intelectual de los niños y jóvenes lectores. (Robledo, 2011, p. 13)

Si la materia prima de la literatura es la condición humana y en ella se expresan todas las miserias y las maravillas de los seres humanos (Robledo, Entrevista personal, 19-02-2014), es consecuente pensar que la lectura se configura como una experiencia de vida ya que permite la identificación con las situaciones o personajes y así un mayor autoconocimiento, y por otro lado, permite ampliar los referentes y ensanchar las fronteras de la realidad (Robledo, 2011). Sin embargo, “la literatura leída como experiencia vital es además de una opción estética, una opción ética” (Robledo, 2011, p. 16), entendida aquí, no como un valor moral sino como un conjunto de valores éticos que se configuran desde el lector y no desde el docente.

Con base en esta concepción de la literatura, Robledo reconoce la importancia de la literatura infantil. Si el niño ha de identificarse con el texto se hace necesario entonces que se lea literatura dirigida a éstos:

De una manera pragmática uno podría decir que los cuentos, novelas, libros de poemas tradicionales y de autor, obras de teatro que estén dirigidos a los niños, son literatura infantil. Sin embargo ésta ha ensanchado las fronteras tradicionales de varias maneras: una es considerando la tradición oral tanto narrativa como poética y reelaborándola en un lenguaje apropiado para el imaginario y la competencia lectora de los niños. (Robledo, 2011, p. 54)

Si bien la literatura infantil en Colombia es bastante reciente y ha logrado favorecer la introducción de textos literarios en la escuela, su delimitación y sus criterios de selección resultan siendo bastantes vagos. Robledo propone, bajo un específico conocimiento de los

alumnos, seleccionar las obras según los intereses de éstos, respetando un lenguaje apropiado y próximo a su comprensión, una alta calidad estética la que depende de la lectura docente y, por último, una enseñanza basada en el acompañamiento y el juego. Las obras del canon literario estarían reservadas para una lectura posterior, cuando el estudiante se haya ya formado como lector literario a través de obras más cercanas (Robledo, Entrevista personal, 19-02-2014).

Al considerar la literatura como una experiencia vivencial donde el estudiante tiene la posibilidad de conectarse con sus emociones, su sensibilidad, participando de una reflexión sobre sí mismo, cabría entonces preguntarse, cómo se puede evaluar el saber literario bajo esta perspectiva. Robledo (2011) afirma lo siguiente:

Permitámosle a los niños esa posibilidad de jugar a la vida sin pensar en el aplauso, sin pensar en la permanente necesidad de aprobación del adulto, no les pongamos más obstáculos con los análisis, las interpretaciones, los resúmenes, las torpes aplicaciones de métodos y teorías. (p. 75)

La evaluación, por lo tanto, no podría estar sustentada en los análisis e interpretaciones extrapoladas de métodos y teorías, y mucho menos basada en resúmenes. En efecto, esta forma de evaluar transformaría la literatura en objeto de estudio y no en experiencia de vida, y a los niños en estudiantes y no en lectores (Robledo, Entrevista personal, 19-02-2014). Lo cual no conlleva a la imposibilidad de evaluar el conocimiento literario; la escritora propone una evaluación permanente a través de discusiones y producciones escritas que den cuenta de las distintas lecturas realizadas. Se recalca la importancia de que el niño en ningún momento se sienta evaluado, pues ello predispondría su acercamiento a la literatura (Robledo, Entrevista

personal, 19-02-2014). El docente, por consiguiente, se configuraría como un guía, un orientador de las lecturas hechas en clase pero también como un facilitador de la lectura de otras obras según el interés y el deseo de los niños (Robledo, Entrevista personal, 19-02-2014).

Es así como, al considerar la literatura carente de cualquier función pedagógica y mucho menos didáctica, ya que no se escribió para enseñar algo o ser estudiada (Robledo, 2011), ésta no puede convertirse en objeto de estudio en la escuela y para ello es necesario y urgente descurricularizarla, de forma que pueda circular por fuera del salón de clases e invada y cree nuevos ambientes literarios. De esta manera se formarían lectores capaces de “ejercer su legítimo derecho a la escritura y a la lectura con todo su potencial creativo” (Robledo, 2011, p. 76).

3.2.2 Otras publicaciones

En este segmento se presentan otras publicaciones que desde diversas perspectivas han aportado a la discusión académica en torno a la enseñanza de la literatura. Su valor radica en la riqueza y variedad de posturas que introducen en el panorama que hasta aquí se ha elaborado; del mismo modo, es de rescatar que en ellas se empiezan a ver ecos de la reflexión de los expertos citados en el apartado anterior, e incluso de los reseñados como antecedentes de esta investigación. En este sentido, hablan de la unidad y la construcción de un mismo saber en torno a la enseñanza de la literatura que no se limita a una sola orientación.

Se reseñan aquí en orden cronológico, trabajos del Dr. Cristo Rafael Figueroa, recogidos por UNEDA y COMFAMA, del Dr. Juan Carlos Bayona Vargas, también recogido por UNEDA, y del Semillero de investigación en literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional de Colombia. En la Tabla 10 se relacionan los temas tratados por cada uno de los autores:

		Categorías					
		Rol del docente			Rol de la literatura		
		Formación docente	Intenciones formativas	Evaluación	Definición de la Lit.	Literatura e interdisci...	Conformación del canon.
Expertos	Figueroa 1		X		X	X	X
	Bayona	X	X	X			
	Figueroa 2		X		X	X	X
	Cantor	X	X				
	Suárez		X		X		

Tabla 10, Relación de las categorías referenciadas por las publicaciones

I. Crítica, literatura y pedagogía

Escritores, profesores y literatura libro publicado en el año 2001, recoge las ponencias presentadas en el Foro de Reflexión Internacional de UNEDA (Unión de escritores de América), realizado en el año 2000; algunas de ellas tratan la relación entre literatura y enseñanza.

En la ponencia que abre el libro, llamada *Crítica, literatura y pedagogía*, de Cristo Rafael Figueroa Sánchez, inicia con una descripción de los cambios que ha tenido la definición de literatura desde la teoría y la crítica literaria en el siglo XX, a partir del Formalismo y el Estructuralismo, que favorecieron una lectura inmanente de la literatura y su estudio intrínseco.

Posteriormente, desde los años sesenta se da un desplazamiento de la teoría hacia los lectores y las lecturas, que conciben al texto como “un espacio donde se cruzan significaciones inestables, se inscriben ideologías, se representa el inconsciente colectivo o se alegoriza a un sujeto provisorio y múltiple” (UNEDA, 2001, p. 11), perspectivas que transformaron la manera de pensar la historia literaria al convertirla en un espacio inestable de lecturas.

Diversas nociones como intertextualidad, polifonía y palabra ajena, propuestas por Bajtín, la deconstrucción propuesta por Derrida, la diferencia entre el texto de placer y el texto de goce de Barthes, la historia como ficción narrativa de White, el inconsciente como dimensión del sujeto hablante de Lacan, el texto como práctica social de Halliday y la obra abierta pensada por Eco, entre otras, representan cambios que influyeron en la manera en que la literatura es entendida, con implicaciones en la crítica y la pedagogía (UNEDA, 2001).

El aporte latinoamericano al debate teórico que en el resto del mundo occidental se dio en los años sesenta y setenta llegó diez años más tarde, época en la que el concepto de literatura está influido por prácticas interdisciplinarias y por otros discursos que terminan debilitando sus fronteras, llevando a que la crítica literaria se transforme en crítica cultural, insertando a la literatura en el espacio de la cultura.

Como ejemplos de los cambios en el campo crítico, se citan planteamientos como la relectura de géneros marginales propuesta por Jean Franco, nociones como la literatura heterogénea de

Antonio Cornejo Polar, de multitemporalidades de Néstor García Canclini, de comarcas orales de Carlos Pacheco, de imaginarios urbanos de Armando Silva , de etnoliteratura de Hugo Niño y cartografías literarias de Carlos Rincón, en síntesis, todas estas nociones expresan una apertura interdisciplinaria de la literatura (UNEDA, 2001).

Además el canon entra en discusión al reconocerse que éste marginó a procesos culturales y literarios por cuestiones de raza, clase, etnia, llevando a la formación de cánones que “validan nuevos géneros, hibridaciones entre los mismos, diversas formas de retórica o reformulación de poéticas” (UNEDA, 2001, p. 14), que llevaron a que el canon se reconfigurara, abriendo el espacio a géneros como la biografía, el testimonio, las historias de vida, las cartas, las crónicas y los diarios.

La importancia que se le da al lector como partícipe de la formación del canon, tiene implicaciones en la enseñanza de la literatura, porque supone la formación de lectores con dispositivos que les permitan situarse y ser responsables de la lectura, la interpretación y las relaciones que establecen con el texto (UNEDA, 2001).

Este panorama de las transformaciones de la teoría y la crítica literaria, que se expresa en variaciones de la definición de literatura, produce lo que el autor llama *inestabilidad del objeto*, al no tener éste un concepto fijo. Estos cambios llevan a que se piense en una pedagogía de la

literatura que es también “pedagogía de la cultura, de la imaginación, de la lectura y de la escritura” (UNEDA, 2001, p. 14).

Para reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, se pregunta en primer lugar, si es posible enseñar literatura, en segundo lugar, sobre la relación placer/leer/saber en la práctica pedagógica y en tercer lugar, por el espacio de la literatura en la escuela y la universidad, haciendo énfasis en la formación del lector. Para responder éstas cuestiones se apoya en Roland Barthes, autor preocupado por el papel de la literatura en las instituciones educativas.

Según Barthes, se puede enseñar literatura porque a ella “se le pueden aproximar todos los saberes” al ser la literatura una mimesis, un campo completo de saber; pero que la literatura en tales espacios, no debe considerarse como objeto de saber. Debido a su complejidad, el mundo no puede ser condensado en un saber único y homogéneo; por esta razón, la literatura es concebida como una semiosis, es decir, “una puesta en escena de lo simbólico, no del contenido, sino de sus desvíos, retornos; en resumen, los goces de lo simbólico” (Barthes, citado por UNEDA, 2001, p. 15).

Entonces, el saber literario se expresa en lo simbólico, en los desplazamientos y analogías que se establecen entre la realidad y la cultura. En ese sentido, desde la pedagogía, se vuelve importante preparar a la sensibilidad e inteligencia de los estudiantes en la lectura de redes analógicas, “las cuales instauran imágenes, que cada quien puede percibir desde su experiencia para luego

afirmarse y confrontarse en los contextos de tradición y búsquedas comunes” (UNEDA, 2001, p. 15).

Sobre la relación entre placer, saber y leer, Barthes señala que es difícil encontrar el placer de crear y de saber, por eso propone una pedagogía de los efectos, que sensibiliza a los estudiantes en la producción y recepción de la lectura. Para lograrlo se necesita un maestro que forme a los estudiantes para que lean críticamente, para que escudriñen en el texto y noten lo que no esperaban notar en la lectura (UNEDA, 2001). Así mismo, se necesita que en la formación del docente se asuma a la literatura como “un lugar significante que condensa diversas formaciones discursivas, cuya aprehensión exige en el lector competencias discursivas y procesos lógicos en el acto de representarse esos universos ficticios (Jurado, citado por UNEDA, 2001, p. 16). En otras palabras el docente debe estar formado como un lector crítico, que se adentre en el significado de los textos y así pueda formar a los estudiantes como lectores.

Sobre el papel de la literatura en la escuela, Barthes indica la necesidad de enseñar “la duda unida al goce”, por esta razón se debe ejercitar a los estudiantes en habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, como la lectura de las imágenes del texto, para que establezcan analogías con las que el texto y el autor cuestionan convenciones, develan discursos o enuncian de una manera nueva una realidad que no se había percibido antes.

En resumen, la enseñanza debe hacer que la literatura forme parte de la vida de los estudiantes y de la relación con los demás. La enseñanza de la literatura, según el autor tiene una dimensión ética, manifestada en el deseo de promover el diálogo constructivo y el respeto de las diferencias (UNEDA, 2001).

Las intenciones formativas planteadas se concretan en unos retos de la enseñanza de la literatura como disciplina en todos los niveles educativos, constituida en un proceso gradual. En primaria, la intención debe ser despertar la sensibilidad y la vinculación de la literatura a la vida del niño. En la secundaria se recomienda iniciar la lectura de universos textuales para que “al preguntarle al mundo si es lo que debe ser” permita ser más, pensar más y sentir más. (UNEDA, 2001, p. 17).

La ponencia finaliza manifestando que es necesario que la investigación, la crítica y la pedagogía literarias tengan perspectivas abiertas a la complejidad y multiformidad del objeto generando imaginarios e interrogantes “gracias a los cuales los hombres podamos reconocernos o afirmarnos al deconstruir historias personales y colectivas, en aras precisamente de construir un futuro que sea de veras proyectivo” (UNEDA, 2001, p. 17). En este sentido, la enseñanza de la literatura busca que el estudiante pueda comprender el mundo y transformarlo positivamente, expresando que la formación en literatura pretende ir más allá, al invitar a cambiar el entorno del que todos hacemos parte.

II. Los colegios, la literatura y viceversa

En otra de las ponencias llamada *Los colegios, la literatura y viceversa* de Juan Carlos Bayona, el autor destaca la importancia que tiene un buen maestro para cultivar el amor y el gusto por la lectura, actitudes que se pierden cuando la lectura entra en el campo de la obligatoriedad, al exigir un examen, un cuestionario o un resumen de lo leído. El rol del maestro, para Bayona, es el de ser “un generoso y experto fabricante de buenas guías de libros para sus estudiantes” (UNEDA, 2001, p. 33). El rol del maestro como un guía de lectura implica dejar un espacio de libertad a los estudiantes para leer, distanciándose de concebir a la lectura como un imperativo.

Para Bayona, se debe inducir la lectura antes de estudiarla, haciendo énfasis en la formación del lector como la intención principal de los docentes. El autor señala que la formación de lectores se dificulta debido a la falta de una estructura curricular definida, el dejarle la responsabilidad a los libros de texto o que el docente se reduzca a ser un facilitador. Además señala los riesgos de relacionar la literatura y la lingüística, que termina reduciéndola a análisis morfosintácticos (UNEDA, 2001).

En cambio, Bayona resalta a la didáctica como la que apoya a los maestros para la formación de los lectores; acota, en este sentido, que la literatura no debe enseñarse sino provocarse, haciendo referencia a que la literatura no puede enseñarse como se enseñan las ciencias exactas (UNEDA, 2001), porque lo más importante es desarrollar el gusto, como se afirma en las palabras que

cierran el escrito: “quiero decir que no puede seguir siendo cierta la sentencia de Borges cuando afirmaba que quienes odian la literatura se dedican a enseñarla. Quienes la enseñan deben procurar que la lean. Después cada quien verá” (UNEDA, 2001, p. 36). Con estas palabras el autor manifiesta el compromiso que los docentes asumen al enseñar literatura, que deben preocuparse por formar a los estudiantes para la lectura como un acto de libertad.

Como conclusión, en las ponencias mencionadas de *Escritores, profesores y literatura* se muestran perspectivas que se preocupan principalmente porque literatura no se pierda de vista en la enseñanza, por este motivo hacen énfasis en la formación teórica y pedagógica del docente, para poder formar a los estudiantes como lectores ideales, que aprecian la literatura y la comprenden en su complejidad.

III. Cultura y literatura: espacios audiovisuales, heterogeneidad y resurgimientos semióticos.

El libro *Literatura y Educación: La literatura como instrumento pedagógico* (2004), inscrito en las Séptimas Jornadas de Literatura auspiciadas por Comfama, recoge una serie de artículos que tienen la intención de evidenciar la importancia de la lectura como forma de conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo. Aunque esta publicación no se circunscribe al espacio delimitado para esta investigación, allí encontramos dos autores que han trabajado la enseñanza de la literatura desde el marco capitalino: Fabio Jurado Valencia y Cristo Rafael Figueroa. Habiendo sido el primero objeto de discusión anteriormente, enfocaremos nuestra reseña en el segundo.

La pregunta principal que se expone en el artículo del profesor Figueroa hace referencia al lugar y al papel que desempeña la literatura ante la supremacía de los medios de comunicación, ante una nueva concepción de cultura que privilegia la diferencia en contra de las intenciones homogeneizadoras de la globalización, y por lo tanto, se plantea como necesario hacer una relectura del canon y una renovación de las estrategias educativas.

Partiendo de la noción de “campo literario” de Bourdieu, Figueroa define la literatura como un conjunto de prácticas que intervienen en la producción textual y que, en este sentido, no puede ser considerada como objeto estético autónomo, “reductible a los objetos que se agrupan bajo su etiqueta explicativa, sino un conjunto de prácticas que engloban escritura, lectura e interpretación, comercialización, distribución, enseñanza, etc.” (Talens, citado en COMFAMA, 2004, p. 37).

Por su parte, estas prácticas están sujetas a contextos históricos específicos y por lo tanto, responden a la necesidad de establecer discursos, memorias y lenguajes de las distintas tradiciones culturales. En este sentido la teoría de la recepción ha generado cambios fundamentales en la experiencia literaria ya que “las teorías críticas se refieren más a *lectores* y a *lecturas* que a *textos*” (COMFAMA, 2004, p. 38). La obra literaria es considerada como un texto abierto, productor de significados y voces polifónicas pues en éste se representan las ideologías de sujetos y colectivos cambiantes y diferentes. Así el canon literario se transforma, dejando de

ser un corpus de obras inamovible para pasar a ser un corpus definido por “complejos procesos ideológicos, por ámbitos de recepción, por poderes discursivos o por manipulación de pensamientos e imaginarios” (COMFAMA, 2004, p.38).

Por otra parte, la concepción de obra cerrada se refuerza por medio de la contraposición entre cultura escrita y cultura audiovisual. Figueroa evidencia como existe una “vieja” idea de literatura que viene siendo aniquilada por la nuevas tecnologías y una “nueva” forma de escritura que utiliza estas tecnologías para establecer nuevas relaciones (COMFAMA, 2004).

Tomando a Jesús Martín Barbero, el escritor logra disolver la dicotomía:

Se explica así la preocupación de Jesús Martín Barbero por destacar la necesidad y el reto que hoy tienen todos los niveles educativos de enseñar *nuevos modos de leer* en tiempos audiovisuales: incorporar las nuevas tecnologías informáticas como estrategias de conocimiento y no como mero instrumento de difusión (COMFAMA, p. 47).

Se plantea entonces la necesidad de considerar los relatos y estéticas audiovisuales como objeto de estudio, en la medida en que son ellas las que configuran la literatura. Al considerar las producciones audiovisuales como textos, Figueroa confirma la importancia de una adecuada lectura de éstos pues contribuirían a la comprensión de los distintos discursos culturales. Lo anterior conlleva a considerar la cultura como un texto y la lectura como una práctica particular de esta cultura.

Es así como la lectura de la literatura siendo una práctica cultural, es fundamental ya que tiene la posibilidad de reconstruir significados. Retomando a Larrosa, Figueroa identifica dos tipos de relación entre lectura y formación: la lectura como formación y la formación como lectura:

[...] en el primer caso, la lectura más allá de recreación o medio para adquirir conocimiento, se relaciona con todo aquello que nos hace ser lo que somos, de allí la importancia de las potencias formativas y transformativas del lector; en la formación como lectura, es indispensable la relación productora de sentido entre subjetividad y texto a través de la experiencia, relación que suprime las fronteras entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que acontece y lo que nos acontece. (COMFAMA, 2004, p.53)

La lectura literaria se propondría, entonces, como una imagen especular no sólo de sí mismo, sino de todo aquello que es y podría ser el individuo, es un conocimiento de sí a través de la propia transformación gracias a la apertura de nuevos horizontes.

Es por esta razón que el artículo finaliza recatando la importancia de la creación, la difusión y el estudio de la literatura ya que “siguen siendo necesarios para remover las estructuras del *quienes somos, qué somos y dónde estamos*” (COMFAMA, 2004, p. 55). El lugar de la literatura en esta compleja red cultural tal vez no pueda ser específicamente definido, pero es absolutamente clara su necesidad.

IV. Quehaceres de la literatura infantil en el aula

El libro *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces* (2011), coordinado por Carmen Elisa Acosta Peñalosa, reúne los trabajos de las participantes del Semillero de literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Entre las líneas de investigación propuestas, se destaca una dedicada a la función de la literatura en la educación, como se expresa en dos textos dedicados al tema, que coinciden en la pregunta por la formación de lectores. Ésta publicación se destaca por tratar específicamente los problemas de la literatura infantil y juvenil en la educación.

En los *Quehaceres de la literatura infantil en el aula*, de Mónica Lucía Suárez Beltrán, después de hacer un bosquejo de las diversas perspectivas que abordan la relación entre literatura y pedagogía, trata la relación de la literatura infantil con la formación, preguntándose por el lugar de aquella en el contexto pedagógico y si lo que prima en la enseñanza es la necesidad didáctica o propiciar la experiencia estética, evidenciando una separación entre estas dos intenciones. Entonces, la autora busca responder las preguntas planteadas, privilegiando a la pedagogía sobre la didáctica.

Para la autora, la literatura desde la experiencia pedagógica se sitúa en la escuela como un modo de acercarse a un saber en el que surgen temas configurados en una sintaxis, unas palabras y unos sentidos propios; en este sentido, en este sentido: “Los aspectos que definen su lugar en la

escuela, están vinculados entre sí y corresponde al docente tomar decisiones que produzcan efectos y consecuencias” (Acosta, et al., 2011, p. 148) De esta manera, la riqueza de la experiencia pedagógica aproxima a la experiencia estética en la que se conjugan los valores, el manejo del impulso, la emoción y el pensamiento, según lo plantea Louise Rosenblatt.

Acerca de las diferencias entre una didáctica de la literatura infantil y una pedagogía de la misma, la autora se muestra a favor de esta última, por su interés en la formación, mientras que la didáctica es criticada por instrumentalizar a la literatura en la enseñanza. Para sustentar su posición, se apoya en dos autores, Juan Cervera y Griselda Navas, que abogan por la autonomía de la literatura, libre de todo fin que la convierta en didáctica.

Por un lado Juan Cervera, critica la didáctica por usar a la literatura como un recurso para enseñar otras asignaturas (Cervera, citado por Acosta, et al., 2011). Por otro lado, Griselda Navas, considera el “acto didáctico” como el que inhibe la libertad del lector, impidiendo desarrollar la imaginación y la capacidad artística, contrario al “acto educativo” que posibilita el desarrollo de la competencia de un lector para tener una experiencia estética (Navas, citado por Acosta, et al., 2011). Ésta concepción de la didáctica difiere de las perspectivas recientes que la definen como una disciplina que estudia las práctica de enseñanza, desde una perspectiva reflexiva y crítica como se presenta en documentos como los *Referentes para la didáctica del lenguaje*.

Para Suárez Beltrán, la pedagogía de la literatura infantil y la didáctica de la literatura infantil son procesos similares por dirigirse a desarrollar una competencia literaria “que nace de los presupuestos de la estética literaria desde los aspectos receptivos, comunicativos y creativos” (Acosta, et al., 2011, p. 157). Por este motivo hace énfasis en la estética de la recepción, perspectiva teórica que resalta el rol del lector de literatura y que lleva a pensar en estudiar la manera en que los estudiantes la leen. Así, la experiencia estética pensada desde la recepción es importante para los niños, por eso debe ser recuperada en la escuela, planteando que la hermenéutica literaria y la producción de textos pueden transformarse en estrategias para enseñar la literatura infantil (Acosta, et al., 2011)

Para solucionar la disyuntiva entre necesidad didáctica y experiencia estética, plantea que la enseñanza de la literatura infantil se base más en conceptos pedagógicos que didácticos, según lo describe Juan Cervera. Por esta razón explica que es necesario acompañar a los estudiantes a disfrutar y valorar las obras literarias de manera autónoma, “potenciar los valores formativos que la literatura aporta al estudiante como parte de una cultura” (Acosta, et al., 2011, p.163). Para lograrlo Suarez Beltrán propone que se le debe enseñar al niño a vivir, sentir, crear y recrear la literatura, características semejantes a las del juego. En otras palabras, se plantea que se parta de los estudiantes para pensar una pedagogía que contribuya a la experiencia estética y a la formación del gusto como intenciones formativas (Acosta, et al., 2011).

Finalmente menciona el aporte de Fernando Vásquez Rodríguez, autor que en su propuesta cruza la necesidad didáctica con la experiencia estética, al señalar que lo que realmente puede enseñar

un docente es “la pasión por una obra, por un verso, por un autor” lo que constituye un reto para cualquier maestro (Vásquez, citado por Acosta, et al., 2011, p. 164).

V. De la enseñanza de literatura a la formación de lectores

El artículo *De la enseñanza de literatura a la formación de lectores*, de Gabriela Cantor Báez, inicia planteando que aproximarse a los estudios sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) es involucrarse con la formación de los niños y jóvenes como lectores. Por esta razón, la autora se propone trazar un panorama que ilustre las orientaciones y problemas de la formación de lectores de LIJ.

La autora inicia haciendo una crítica a los enfoques instrumentales de la enseñanza de la literatura señalando a autores como Beatriz Helena Robledo, quien en su libro *Literatura y valores*, propone a los talleres para propiciar la formación en valores de los estudiantes. A pesar de estar de acuerdo con el desarrollo de la conciencia valorativa de los niños gracias a los efectos estéticos, como lo piensa Robledo, señala que estos valores no se pueden construir sin los contextos históricos y socioeconómicos de los niños (Acosta, et al., 2011).

En cambio, destaca la propuesta de la pedagogía por proyectos de Fabio Jurado, por representar una perspectiva integradora, que sí se preocupa por los contextos de los estudiantes, sus

expectativas y necesidades, porque “busca conciliar en un todo los intereses y necesidades subjetivas de los educandos y los propósitos de los docentes y la institución” (Jurado, citado por Acosta, et al., 2011, p. 173). Por esta razón la formación docente se considera fundamental para poder generar un compromiso con la enseñanza. Siguiendo a Ana María Machado, resalta que los docentes deben estar formados como lectores para poder propiciar el encuentro entre los estudiantes y la literatura (Acosta, et al., 2011, p. 174).

Preguntándose por la enseñanza de literatura, la autora plantea como objeto de la enseñanza el “saber hacer”, en otras palabras la formación de la competencias lectora y literaria, que según Pedro Cerrillo consisten en “la capacitación del alumno para que pueda acceder a una forma de comunicación que se realiza por medio de un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal” (Cerrillo, citado por Acosta, et al., 2011, p. 178). De esta manera, la literatura aparece al servicio del desarrollo de competencias lectoras.

Un problema de las prácticas docentes de la LIJ que menciona Cantor Báez es “el problema del activismo”, que es reducir la enseñanza a realizar una serie de actividades que terminan desplazando “el análisis, la revisión y la discusión, es decir, la construcción de un horizonte lector”, por esta razón la autora critica las intenciones que se aparten de la formación de lectores como sucede con la formación en valores (Acosta, et al., 2011, p. 178).

La lectura se destaca como uno de los ejes de la relación entre la LIJ y la educación, intención que se evidencia en el cambio en el objeto de enseñanza, al pasar de enseñar literatura a la formación de lectores. Para evitar la instrumentalización de la enseñanza de la lectura y la escritura, la autora recomienda que en la práctica se fomente la lectura autorreferente, crítica y constructiva, es decir, se desarrolle una competencia lectora, coincidiendo con la propuesta de Fabio Jurado, autor que considera relevante la formación de lectores (Acosta, et al., 2011).

La formación de lectores va más allá de ingresar a la sociedad escrita, porque implica la formación de sujetos críticos “con la capacidad de ampliar la mirada y reconocer la multiplicidad del mundo, lo que a posteriori coadyuvaría a pensar procesos de transformación del mundo” (Acosta, et al., 2011, p. 182). En este sentido, coincide con las perspectivas de autores como Larrosa y Cerrillo, que valoran la formación de lectores en un sentido pedagógico, de formación de personas y de formación de sociedad. Así se reafirma en la referencia a Silvia Castrillón quien sostiene que leer “es un derecho de todos que, además, permite un pleno ejercicio de la democracia” (Castrillón, citada por Acosta, et al., 2011, p. 182).

En el final del texto, la autora señala un conjunto de los retos que enfrenta la enseñanza de la literatura infantil y juvenil, como el papel de las editoriales como constructoras de imaginarios en torno a la infancia, la labor de los docentes en la construcción de hábitos lectores, la injerencia de las campañas de promoción de lectura, la introducción de las nuevas tecnologías que implican pensar la enseñanza de otra manera (Acosta, et al., 2011).

En los apartados citados de *Pensar la literatura infantil* dedicados a la relación entre literatura infantil y juvenil y la educación se destaca, como se mencionó anteriormente, un interés por la formación de lectores, siguiendo los planteamientos de autores como Teresa Colomer y Fabio Jurado, destacando la apertura que debe tener el docente para que los estudiantes logren formarse como lectores, en contra de una concepción instrumental de la enseñanza, que tiende a que la literatura pierda sus dimensiones estéticas y críticas.

3.2.3 Aspectos para destacar en la discusión académica

En este recorrido por la voz de la academia se han presentado distintas posturas frente a la enseñanza de la literatura que amplían el panorama que se venía construyendo con las políticas y orientaciones educativas. La riqueza de los aportes en sí mismos es complementada ahora con la puesta en diálogo entre ellos; partiendo del código común que nos ofrece la categorización propuesta para esta investigación, lo que aquí se presenta es la diversidad de tonalidades que se ha construido desde la institución académica.

- Formación docente

Las propuestas para la formación de docentes en literatura, en su mayoría, siguen las líneas propuestas por el Dr. Fabio Jurado; como se ha dicho, para este autor se debe contemplar la competencia literaria de aquel que enseña y sus posicionamientos pedagógicos. La primera, por su parte, conlleva tres tipos de conocimientos: el acervo de lecturas completas de obras literarias, el estudio de las teorías literarias y, relacionado con éste último, conocimiento de otras disciplinas que configuran la interpretación literaria. El maestro de literatura se configura como un intelectual que sustentado en el conocimiento de las obras, en teorías y saberes que estructuran el objeto de estudio, genera didácticas específicas para su enseñanza.

Siguiendo esta misma línea de formación en el saber literario y pedagógico, se ubican Vásquez, Figueroa y Cárdenas, no obstante, cada uno de ellos pone énfasis en aspectos distintos. Fernando Vásquez, por su parte, insiste en la idea de consolidar una didáctica específica de la literatura que ayude a la profesionalización de su enseñanza; propone, además, la necesidad de complementar la formación docente con un fuerte componente orientado a definir estrategias de mediación de la lectura y la escritura para la literatura. Figueroa, por otra parte, destaca la formación teórica del docente como la que sirve de base para pensar una pedagogía de la literatura, que debe sea coherente con los cambios que han propuesto los estudios literarios.

Tanto el Dr. Cárdenas como el Dr. Bustamante coinciden en destacar el papel de la formación docente como la que le permite al profesional desarrollar un criterio y una perspectiva propia frente a las políticas educativas, el canon y el currículo. En otras palabras, con la formación el docente desarrolla una posición crítica frente a los factores que influyen en su enseñanza y así puede tomar decisiones con un sustento, orientado por la intención de que la literatura no se pierda en el horizonte de otros propósitos formativos.

Una preocupación común tienen los profesores Vásquez y Bustamante, para quienes la ausencia en los planes de estudio de facultades de educación en el país de clases dedicadas, por ejemplo, al estudio de la poesía y el teatro, son muestra de la superficialidad con la que se ha venido asumiendo la formación orientada a construir un saber literario en los docentes. En este sentido, todos los profesores citados hasta este momento, coinciden en afirmar la necesidad de formar lectores críticos que sean capaces de sumergirse en la complejidad de todo tipo de obras literarias que constituirán el sustento de su práctica como profesores de literatura.

Otro es el camino propuesto por Robledo, quien resiente la formación en teoría literaria como un peligro para la enseñanza de la literatura, pues identifica el estudio riguroso de la literatura con los planteamientos reduccionistas de los enfoques formalistas y estructuralistas. Si bien reconoce la importancia de comprender el fenómeno literario, considera que los docentes egresados de las facultades de letras configuran la literatura como un objeto de saber y no como una experiencia de vida, desdibujando así la relación entre texto y lector.

- Intenciones formativas

Jurado sostiene que el deseo del conocimiento de la literatura no se genera a través de la memorización, la aplicación de esquemas analíticos o la lectura de resúmenes; para él, el lector crítico solo se forma a través de la competencia literaria, es decir, a través del diálogo entre los saberes propios del lector y las diferentes lecturas que llevan a conjeturas críticas. Es por esta razón que propone la lectura intertextual de las obras literarias como una didáctica específica; en este sentido, si se inscribe la enseñanza de la literatura en su ámbito interdisciplinar y se respeta la voz de la obra, no habría espacio para intenciones formativas distorsionadas respecto al objeto de estudio. También Figueroa, en un primer momento, propone la lectura como mediación para construir universos textuales, lo que implica la formación de un lector crítico que pueda hacer relaciones intertextuales, para finalmente formar la sensibilidad y el pensamiento. Un eco de esta perspectiva, con otro matiz, la construye el énfasis en el saber de Bustamante, para quien el asunto de la enseñanza de la literatura se discute en el ámbito cuáles saberes le son más propios y cuáles no; en el mismo sentido, renuncia a las intenciones de buscar deliberadamente el desarrollo de las habilidades o competencias.

Alfonso Cárdenas Páez, por su parte, desde su propuesta de pedagogía de la literatura plantea la formación de personas críticas, creativas, gracias al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad, cualidades que la literatura tiene. En consonancia, destaca que la literatura forma en

valores intelectuales, éticos y estéticos, que le permiten al ser humano relacionarse con el mundo de una manera sensible, crítica y plástica, desarrollando así una experiencia rica del mundo. En esta misma línea, las propuestas de Pérez Abril tienden puentes hacia la construcción de un sujeto estético; para él, la literatura tiene un rol central en la formación estética de los estudiantes, resaltando, sobre todo, que permite construir una identidad estética que lleva al estudiante a reconocerse en la literatura y apreciar la cultura de la que se hace parte a través de la lectura.

Juan Carlos Bayona plantea que la principal intención formativa de la literatura es la formación de lectores que tengan amor y gusto por la literatura, por esta razón el docente debe evitar que la lectura se convierta en una obligación, y ser más bien un guía en las lecturas de los estudiantes. Insistiendo también en el despertar del gusto lector, Robledo, reconoce la instrumentalización a la cual ha estado sometida la literatura en la escuela pues resiente el hecho que sea usada como medio para enseñar valores o gramática; así considera que la intención formativa debe estar estructurada alrededor de la figura del lector, a partir de sus gustos, sus necesidades y su contexto social y cultural; finalmente, la comprensión y la interpretación de las obras se dará gracias a la capacidad de complementarse vivencialmente.

Específicamente hablando del primer y segundo ciclo, Mónica Suárez Beltrán plantea que la enseñanza de la literatura debe propiciar la experiencia estética, que consiste en la relación de los valores, la emoción y el pensamiento, siguiendo lo planteado por Louise Rosenblatt; Suárez Beltrán presenta como una intención concreta, la formación de la competencia literaria -como la

concibe Jurado- pero pensada para los estudiantes. Esta competencia se basa en la experiencia estética para formar en los aspectos receptivos, comunicativos y creativos, intenciones que se reúnen en la formación del lector y la formación del gusto por la literatura. Gabriela Cantor Báez, por su parte, propone que la enseñanza de la literatura infantil debe tener la formación de lectores como la intención principal de la enseñanza de la literatura, por esta razón señala que la formación se debe dirigir hacia el desarrollo de competencias lectoras; para Cantor Báez, apoyada en Teresa Colomer, la formación de lectores es fundamental, porque implica la formación de sujetos críticos y la formación de sociedad.

Finalmente, quizá los desarrollos más específicos frente a las intenciones formativas que se debe plantear una enseñanza de la literatura están presentes en la propuesta del Mg. Fernando Vásquez, quien ofrece varios ensayos en los que presenta orientaciones didácticas que ponen de presente la especificidad de la literatura en dos dimensiones: el saber y el saber hacer. En este sentido propone, por ejemplo, un acercamiento a la obra de Pedro Páramo a partir del simbolismo, al tiempo que plantea la necesidad de planear actividades que se enfrenten a los vericuetos del lenguaje literario y su escritura.

- Evaluación

El asunto de la evaluación, de manera unánime, es el punto que plantea mayores desafíos a la enseñanza de la literatura. En este punto hay algunos señalamientos que dan cuenta de la complejidad del problema.

Mauricio Pérez Abril, por ejemplo, es crítico con la manera en que la literatura es evaluada en los exámenes escolares, que normalmente la reducen a comprobar el desarrollo de competencias como la comprensión de lectura; igualmente sucede con los exámenes estandarizados, donde la literatura es un tipo textual más, sin una especificidad, buscando comprobar competencias lectoras. Su reflexión deja abierta la pregunta por la ausencia de formas de evaluar literatura que tengan en cuenta su especificidad.

Jurado, haciendo un bosquejo de propuesta, parte de la idea que toda interpretación es una escritura que se configura como la forma de evaluación más idónea, pues es en ella que se pueden evidenciar las voces de las lecturas realizadas y los estilos estudiados. La respuesta de Bustamante, en este sentido, es mucho más escueta: se evalúa la aprehensión del saber que se ha comunicado.

De nuevo, la propuesta más desarrollada con miras a una didáctica específica de la literatura es la propuesta por el Mg. Fernando Vásquez. Habla de la necesidad de dar un giro hacia la “pedagogía del error” en donde los borradores y las reelaboraciones empiecen a ocupar un papel protagónico; en esta vía, propone explorar los caminos de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas que permiten dar la voz de los estudiantes en la consolidación de sus procesos de lectura y escritura literaria. Del mismo modo, invita a recuperar los aportes de la evaluación formativa como estrategia de acompañamiento a los procesos que adelantan los estudiantes; para tal fin, hace énfasis en la relevancia del diálogo con los estudiantes y la elaboración de portafolios. Un último recurso, como propuesta heterónoma de evaluación, es su propuesta de elaboración de rejillas de evaluación que permitan a los estudiantes saber qué es lo que sus profesores esperan de su desempeño.

Finalmente, en otro extremo de la discusión se ubican Bayona y Robledo. El primero, al plantear que la enseñanza de la literatura debe cultivar el gusto por la lectura, se muestra en contra de evaluarla, porque esto iría en contra del gusto que se quiere formar; esto implica que se considera que la literatura debe estar apartada de las lógicas que buscan comprobar una competencia. La segunda, considera la evaluación como la herramienta a través de la cual la literatura deja de ser experiencia de vida para transformarse en objeto de estudio; por ello, propone la descurricularización y, por lo tanto, la liberación del sometimiento a análisis o interpretaciones derivadas de esquemas dados.

- Definición de literatura

Pensando en definiciones, habría que traer a colación la idea que ha sido ya planteada en torno a la cual parece haber consenso entre los autores: “el enfoque didáctico de la disciplina va unido a lo que se crea que la Literatura es y para lo que sirve” (Garrido, citado en Vásquez, 2012, p. 95). Si nos paramos en el saber didáctico, tal afirmación no parece problemática y podría ser aceptada como cierta: en últimas, nadie puede enseñar acerca de lo que no sabe. No obstante, si nos paramos en el saber literario, la afirmación empieza a ser por lo menos, confusa. No solo por la amplitud y la multiplicidad de caras que de suyo podría tener una definición de la literatura, sino además por las diversas disyuntivas entre teoría y práctica a las que se enfrentan los maestros, el lugar didáctico de la literatura resulta problemático.

En efecto, todos los autores coinciden en señalar los mismos aspectos característicos de la literatura que configuran su especificidad como saber: hablan de ella como un objeto cultural y estético que representa las distintas relaciones humanas y formas de ver el mundo, posibilitando además la experiencia de lo fantástico, lo imaginario y por esa vía, el conocimiento de sí. No obstante, como hemos visto, sus intenciones formativas se desplazan de un lugar a otro entre una gran variedad de propuestas.

Así las cosas, la definición de literatura que aquí se ha construido terminaría siendo una colección de lugares comunes, que poco dicen sobre la concreción de la enseñanza de la

literatura. En este sentido, quizá la definición que buscamos no está en lo que los autores nos dicen, sino en escondida es sus prácticas.

- Literatura e interdisciplinariedad

Sobre la relación de la literatura con otras disciplinas, tanto el Dr. Figueroa como el Dr. Jurado señalan cómo la apertura interdisciplinaria de los estudios literarios llevaron a ampliar el objeto de estudio, al relacionar a la literatura con la historia, la antropología y la semiótica, lo que permitió entender a la literatura como un objeto cultural. Bustamante, aunque también señala esta interdisciplinariedad, llama la atención sobre la pertinencia o no de ciertos saberes en relación con la enseñanza de la literatura, mientras que Cárdenas, hace hincapié en el beneficio de este tipo de abordajes, siempre y cuando la literatura conserve su carácter específico.

- Conformación del canon

Según Jurado el estudio de obras canónicas es indispensable en la escuela pues es a través de ellas que se puede comprender la historia de una cultura, con sus modos de ver el mundo y su accionar. Con una postura muy cercana a esta perspectiva, Mauricio Pérez considera que la escuela debe garantizar el acceso a los patrimonios de la humanidad, y por esta razón, debe propiciar el acercamiento al canon; además, frente a la ausencia de políticas educativas que organicen los planes de lectura, plantea la necesidad de proponer un cuerpo de obras de literatura colombiana y latinoamericana que puedan ayudar a la construcción de la identidad de los estudiantes.

En tanto son modelos formales de variaciones frente a un mismo asunto, Vásquez también respalda la enseñanza del canon como un cuerpo de obras privilegiado para que los estudiantes interioricen diversas formas de escribir. Por otra parte, Robledo considera que es la literatura infantil la que configurar el primer momento de acercamiento a la literatura de los niños, pues el lenguaje establecido de acuerdo a la edad y los temas próximos a éstos, la hacen más comprensible y gozable; en este sentido, las obras canónicas estarían reservadas para un momento posterior de madurez intelectual de los estudiantes. A diferencia de Jurado, Robledo considera la inclusión de la tradición oral en el concepto de literatura infantil como un enriquecimiento del mundo literario.

Finalmente, Cristo Figueroa describe cómo el canon establecido fue reconfigurado debido a la evidencia de exclusiones en términos de raza, clase y etnia, lo que dio la apertura a nuevos géneros y a mezclas entre ellos como la biografía, los testimonios, las cartas y los diarios, entre otros. Con la reciente relevancia de la estética de la recepción -dice-, se destacó el papel del lector en la conformación del canon, situación que implica pensar el canon como resultado de las sucesivas lecturas de las obras y no de las instituciones.

4. TEMAS PRESENTES EN ESTE RECORRIDO

Uno de los objetivos que se ha planteado este trabajo ha sido el de identificar los temas que han estado presentes en la discusión legal y académica en torno a la enseñanza de la literatura en los últimos veinte años. Después de la lectura y el análisis de los documentos, estos temas han sido condensados en seis categorías temáticas agrupadas en dos grupos. El primer grupo son aquellas temas que por su talante, por su orientación, están más relacionados con en el papel de los docentes en la enseñanza de la literatura; así pues, se ha hablado de a. la formación de los docentes b. sus intenciones formativas en torno a la enseñanza de la literatura y c. la evaluación del aprendizaje; en un segundo grupo han sido clasificados aquellos temas que -aunque no dejan de relacionarse con el papel de los docentes, pues están referidos también a la enseñanza- son más cercanos la reflexión al interior del saber disciplinar que es el objeto de enseñanza, o sea, la literatura; hemos hablado entonces de d. las definiciones en torno a la literatura e. la relación de la literatura con otras áreas del saber y f. las propuestas de formación de un canon o corpus de obras.

Vale la pena aclarar aquí que los temas presentados son producto de un proceso de análisis y discusión que estuvo presente hasta el momento de redacción final de este informe. Así pues, llama la atención como se han enriquecido temas como el de formación docente, que antes había sido pensado a través de categorías también surgidas de la lectura como “prejuicios frente a la teoría” o “disyuntivas entre teoría y práctica”; gracias a los aportes de nuevas lecturas nos

dábamos cuenta que, en este caso, el problema de fondo era cómo se preparaban los docentes para la enseñanza de la literatura y que, en realidad, esas tres categorías debían ser una sola.

También es destacable la transformación del tema sobre intenciones formativas, que en un principio se había dividido en subtemas como “formación del lector” y “formación del escritor”; veíamos en este caso que la enseñanza de la literatura es mediada inevitablemente por procesos de lectura y escritura, y que aunque había muchas menciones a procesos de lectura y escritura, no todas ellas estaban orientadas hacia la enseñanza de la literatura, antes bien, consideraban la literatura como un medio para la consolidación de competencias relacionadas con la comprensión de lectura; en esta medida, el resultado fue orientar esas categorías hacia lo específicamente literario, dejando los otros propósitos en el campo de “otras intenciones formativas”.

Del mismo modo, es necesario llamar la atención sobre los temas ausentes. Si bien es cierto que la delimitación de la investigación que aquí se presenta tiene un corte que desde el principio ya está excluyendo, por ejemplo, todo lo concerniente a las micropolíticas (la voz del docente y del estudiante en el salón, las herramientas, los utensilios, los cuadernos, los libros...), hay otros temas que se entremezclan con lo que aquí se ha analizado pero que aparecen solo como un murmullo. En este caso destacamos, por ejemplo, las reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en la educación no formal; aunque nuestro interés siempre estuvo en desvelar los aspectos de la discusión al interior de la escuela, como una sombra estuvo presente una dimensión de la literatura que es insoslayable, ese aspecto cultural que apela a la experiencia y que cubre todos los espacios de la vida fuera del salón de clase, e incluso dentro de él.

Sin más preámbulos, pasamos ahora mostrar las conclusiones a las que se ha llegado después de este recorrido por la discusión legal y académica en cada uno de los temas propuestos.

a. Formación docente

La naturaleza de los documentos estudiados se hace evidente en el momento en el que se abordan temas como la autonomía y la formación docente para la enseñanza de la literatura. En efecto, la intención de las orientaciones políticas educativas y de los expertos analizados se distancian, pues mientras que en las primeras, lo que finalmente se propone es el derecho del docente a elegir y construir las guías para su práctica -especificadas allí y enmarcadas en el campo del lenguaje-, los segundos asumen la autonomía como un hecho dado y la eclipsan bajo la reiteración de la importancia de la formación docente.

Es por esta razón que, salvo el restringido caso de los LCLC, los documentos que pertenecen a la discusión legal no especifican los conocimientos que los docentes deberían adquirir para configurarse como un maestro ideal aunque reclamen el hecho que éste debería ser un lector crítico, un escritor y un pedagogo. Por otra parte, los expertos, en sus textos y entrevistas, exigen estas mismas características del docente pero profundizando en los aspectos pedagógicos como

el Dr. Cárdenas o en diversas propuestas didácticas como es el caso del Mg. Vásquez y el Dr. Jurado.

Por lo tanto, la autonomía propuesta por los documentos de políticas educativas, según la opinión de los expertos es necesario estructurarla en base a ciertos criterios y requisitos que los docentes deberían adquirir para la enseñanza de la literatura, entre ellos el conocimiento profundo de su objeto de estudio y sus planteamientos pedagógicos y didácticos. Sólo con base en un criterio estable es posible ejercer la autonomía en toda su libertad.

Ahora bien, es necesario aclarar que la formación docente en literatura no proviene únicamente de un conocimiento adquirido a través del mundo académico. Como plantea Bombini, si se considera la literatura como una práctica cultural, la formación en ésta puede ocurrir fuera de los espacios universitarios pues su enseñanza contempla tanto al profesional crítico como al apasionado que a través de la experiencia construye una práctica (Bombini, 2004). En efecto, los expertos, aunque representan el ámbito académico en esta investigación, en ningún momento proponen guías formativas o planes de estudio en literatura, su preocupación constante es la recuperación de esta disciplina como objeto de estudio.

b. Intenciones formativas:

Si atendemos a la voz de la academia, el punto de partida para la reflexión en torno a la enseñanza de la literatura es la importancia de considerar que de lo que hablamos cuando hablamos de literatura es de un saber, un saber enseñable. Como consecuencia directa de esta afirmación, estaría entonces la reflexión acerca de cómo este saber puede llegar a la escuela y, en este sentido, la construcción de una didáctica específica de la literatura que atienda a sus complejidades.

En los documentos de política educativa se afirma que la literatura es un saber desde la Ley General de Educación, pero esta intención se va perdiendo en los documentos posteriores, en los que se va convirtiendo en un medio para desarrollar competencias de lectura y escritura. En este sentido, queda mucho por hacer, desde las políticas por la justificación de una didáctica específica de la literatura, que asuma la competencia literaria como espacio de construcción de un saber específico y en relación con otros saberes. Habría que potenciar el esfuerzo que desde los RDL se ha hecho como un primer acercamiento hacia la didáctica de la literatura; como se ha señalado, en esas orientaciones la literatura es un espacio de reflexión importante dentro del espectro de la didáctica de la lengua, no obstante, siempre será posible enriquecer la perspectiva que allí se plantea en la medida en que se generen más espacios de discusión en torno al saber literario y su especificidad. Con todo, creemos que debe ser irrenunciable una propuesta que abandone el tratamiento instrumental de la literatura.

Todos los autores reconocen la literatura como un objeto de estudio; incluso Robledo, que rechaza la enseñabilidad de la literatura si no es por la vía de la experiencia, reconoce la existencia y necesidad del saber en torno a la literatura como forma de enriquecer las propuestas de lectura para los niños y jóvenes. En este sentido, sus propuestas, en medio de la diversidad, apuntan a poner en el centro de la reflexión el saber literario.

Un asunto que necesita mayor atención y afinación sería lo que se entiende por “saber” u “objeto de estudio”. Propuestas como las de Fernando Vásquez, por ejemplo, están señalando la importancia de que una didáctica específica de la literatura no solo reflexione sobre el *saber* -entendido como conocimiento disciplinar-, sino también sobre el *saber hacer*, aquellas técnicas y habilidades que le son propias a la literatura; así pues, no solo se enseña literatura, también se enseña a hacer literatura. Bustamante, por su parte, aclara que la relación directa que se debe establecer en el aula es con el saber -entendido como aquello que es comunicable-, y que las habilidades -aunque posiblemente resulten más importantes- desbordan el problema de la enseñanza. También se ha establecido, un poco en la línea de la propuesta de Bombini, que una didáctica de la literatura debe atender al tiempo a la práctica cultural y al saber construido sobre esa práctica; visos de ese planteamiento se dejan ver en la mayoría de los autores.

Cabría destacar la influencia que en las propuestas sobre enseñanza de la literatura, tanto en la discusión legal como en la académica, han tenido las teorías estéticas de la recepción. Ya en los

antecedentes de esta investigación se había notado esta inclinación; sea porque proponen centrar la enseñanza de la literatura en generar el gusto por los textos, o sea porque se apunte a la formación de un lector que desde su interpretación completa el sentido y re-crea los textos, las propuestas reseñadas nos hablan del saber teórico que las respalda. Se extrañan, en este sentido, propuestas didácticas que aborden acercamientos desde otras perspectivas teóricas que enriquezcan la enseñanza de la literatura y el acercamiento de los estudiantes a esta práctica cultural.

c. Evaluación:

Siendo la literatura un objeto de estudio carente de especificidad en los documentos relacionados con la discusión legal, es consecuente que los criterios para evaluarla sean difusos. En efecto, la evaluación en tales documentos se enmarca dentro del campo del lenguaje evidenciando como objetivo primario la competencia en comprensión lectora en sus distintos niveles. De esta forma, la evaluación de literatura se compaginaría con aquella realizada para las otras tipologías textuales.

Este hecho es una preocupación constante para los expertos consultados; coinciden en afirmar que la evaluación de la literatura no puede ser entendida bajo una perspectiva en la que el objetivo sea mejorar el desarrollo de competencias que sean comprobables en exámenes estandarizados, pues tal orientación estaría en contra del reclamo de especificidad que se ha

venido exigiendo. Sin embargo, en las discusiones generadas desde la academia, pocas veces se evidencian propuestas específicas para la evaluación de la literatura aunque en sus planteamientos exista claridad en relación a la necesidad y configuración de este objeto de estudio. Caso a destacar, como se ha dicho anteriormente, sería el del Mg. Fernando Vásquez, no obstante, en términos generales, este ámbito de la enseñanza de la literatura es uno de los más complejos y menos estructurados a lo largo de esta contextualización.

d. Definición de la literatura

La definición de literatura no es un asunto que se pretenda solucionar en la presente investigación. Más bien, podría decirse que conscientes de que es allí donde se funda la práctica de enseñanza, lo que la investigación ha querido es seguir problematizando y haciendo evidente la necesidad de reflexión sobre este asunto. La definición de la literatura, en este sentido, da cuenta de las disyuntivas entre teoría y práctica al tiempo que se relaciona directamente con las intenciones formativas que las orientaciones políticas y los académicos plantean.

En este sentido, hay que resaltar que en cierta medida la acción resulta más importante que la palabra. Aunque la mayoría de académicos coinciden en dar una definición amplia de la literatura en la que caben múltiples visiones de un mismo problema, sería la concreción de la práctica la que haría evidente el sesgo o énfasis que cada uno de ellos pone en juego para la enseñanza de la literatura. Ya se ha dicho antes, por ejemplo, el marcado énfasis en teoría de la

recepción que tienen las propuestas; de ello se podría inferir una concepción que puede llegar a evadir aspectos formales, sociológicos o históricos del autor y de la obra, para destacar la libre interpretación del lector. Otro énfasis -del que no tenemos noticia en las propuestas reseñadas- podría estar en los rasgos formales de la obra, y otro podría estar en la circunstancias sociohistóricas que la hicieron posible, y otro en los sentidos que evoca la literatura... , tantos como enfoques teóricos puedan referirse.

¿Cuál énfasis es el apropiado? No lo sabemos. Optamos por todos y ninguno. El asunto, pues, no estaría dado por una definición estática de la literatura, sino de cómo los docentes son capaces de alimentar su práctica de diversas concepciones que le permitan hablar de la complejidad del objeto de estudio. Como hemos dicho, no se trata de dar una definición, sino de hacerla cada vez más compleja.

e. Literatura en interdisciplinariedad:

Retomando lo planteado por Gustavo Bombini, la enseñanza de la literatura es definida como una práctica cultural, al formar parte de un tejido de conocimientos, voces y subjetividades, enmarcadas en unas instituciones que tienen reglas y convenciones que regulan la enseñanza (Bombini, 2004). En este sentido, la literatura es un saber construido culturalmente, lo que lo pone en relación con otros saberes.

En los LCLC se menciona cómo la literatura puede establecer relaciones con disciplinas como los estudios sobre el lenguaje como la semiótica, la lingüística y el análisis del discurso, junto a las disciplinas como la filosofía, la sociología, la historia, que enriquecen la lectura y el estudio de las obras literarias. En documentos como los Estándares básicos de competencias en lenguaje la orientación interdisciplinaria se pierde del horizonte al darle sólo un peso a la semiótica sobre otros saberes, que aparecen hasta los últimos grados de la escolaridad, donde se destacan los aportes de disciplinas como la filosofía, la estética y la ética, como dimensiones presentes en los textos literarios.

En documentos como los RDL del tercer ciclo, la interdisciplinariedad se presenta al plantear cómo el trabajo sobre un texto literario puede ser tratado por los docentes de artes y de historia, reconociendo el potencial de la literatura para formar esas relaciones. En el cuarto ciclo, se plantea que en las obras literarias se encuentra una visión compleja del mundo, que abarca espacios, tiempos, reglas y saberes, recogiendo el mundo como si fuera una enciclopedia que recopila varias disciplinas (Aragón, 2010). Por esta razón plantea la agrupación de textos como posibilidad de tratar las obras literarias en la enseñanza. Se le abre la puerta a las relaciones intertextuales, pero también interdisciplinarias, coincidiendo como perspectivas como las de Fabio Jurado.

En la discusión académica, la relación de la literatura con otros saberes está muy presente en las propuestas y reflexiones de los autores tratados, como Jurado, que señala que para comprender las obras literarias en su complejidad, se deben identificar saberes presentes en ellas como la sociología, la filosofía, la antropología, la historia y la semiótica. Otros autores como Guillermo Bustamante señalan que esta relación interdisciplinaria es válida siempre y cuando se tenga clara la pertinencia de determinados saberes para la enseñanza de la literatura.

Como conclusión, podemos decir que la relación de la literatura con otras disciplinas es necesaria si se quieren elaborar vínculos con otros saberes que nutran la lectura y el estudio de la literatura. En esta relación interdisciplinaria, la literatura no puede perder su especificidad y convertirse en medio para enseñar otras disciplinas, lo que la instrumentaliza y la reduce a ser un mero vínculo y no un fin, como ocurre cuando se pone a la literatura al servicio de la enseñanza de la gramática o los valores.

f. Canon

Lejos de la idea de que el canon ha sido disuelto, lo que nos muestra la discusión es que sigue una cuestión que aún está en disputa y sobre la cual se hace necesario seguir abriendo debates.

Ya sea aludiendo a la formación estética y a la formación como lectores de los estudiantes, o sea porque se considere como puerta de acceso primordial a la cultura del mundo, la mayoría de los autores reconocen la relevancia de acudir al canon como una fuente para el conocimiento de la literatura. Sin embargo, ese interés se desdibuja por la ausencia de una delimitación clara o de un corpus de obras que haga viable dicha intención. Esta ausencia, como lo señala Pérez Abril, se hace presente a lo largo de todas las orientaciones políticas.

Más aun, resulta contradictorio que en algunas ocasiones se plantee también la apertura a que cualquier tipo de obras sean leídas en el aula, implicando la existencia de una pluralidad de cánones. Por ejemplo, en los LCLC, se privilegia la formación de lectores, dejando al docente la libertad de elegir las obras literarias para estudiar en el aula, por lo que el canon pierde su importancia como conjunto de obras de referencia para la enseñanza.

Otra postura es la planteada por Gustavo Aragón y Cristo Figueroa. En los RDL del cuarto ciclo, refiriéndose a los conjuntos de obras que se organizan según el sentido de la enseñanza, y la situación de los docentes y los estudiantes en este proceso, Aragón plantea que el canon sea establecido y reconfigurado tanto por el docente como por los estudiantes (Aragón, 2010). En la misma línea, Figueroa describe como desde la estética de la recepción, el canon es construido a partir del lector, llevando a que sea un conjunto abierto y en constante reconfiguración por las lecturas de las obras.

Caso aparte sería la discusión introducida por Robledo. Para la autora, es necesario tomar una decisión frente al momento en el que se hace apropiado abordar el canon, y propone que sea trabajado cuando el estudiante ya haya tenido un recorrido como lector, cuando ya haya adquirido el gusto por la lectura y esté formado como lector autónomo.

4.1 Proyecciones de la investigación

La enseñanza de la literatura es un relato escrito a varias voces, se configura como una polifonía discursiva donde los saberes sobre esta disciplina entran en juego y tejen una red de relaciones que estructuran su enseñanza. Las voces que se presentan en esta investigación son voces ya consolidadas y es por esta razón que conforman el marco contextual de otros discursos que se producen cotidianamente pero que no son aquí objeto de estudio: nos estamos refiriendo a las prácticas de los docentes y de los estudiantes. Estas prácticas configuran esas voces que generan saberes propios pues son aquellas que hacen posible y experimentan el complejo mundo de la enseñanza de la literatura. Por lo tanto, la intención de este trabajo es poder acercarse a las prácticas a través de la visión macropolítica de los discursos institucionales.

Ahora bien, la conceptualización de un saber atraviesa por el análisis de la coherencia o la contradicción entre el discurso que lo sustenta y su puesta en marcha. Por consiguiente, esta investigación es el fundamento teórico para que, bajo su luz, puedan revisarse, por un lado, tanto las prácticas como los discursos que los mismos docentes generan alrededor de la enseñanza de

la literatura; y por el otro, los modos en los cuales los estudiantes construyen dentro o fuera del aula su relación con la literatura.

Las teorías literarias son producto de una selección política y están sujetas a cambios según lo imperante en el medio, como lo plantea Raymond Williams en su concepto de tradición selectiva (Williams, citado por Bombini, 2004). En ese sentido, en las perspectivas teóricas encontradas en las discusiones mencionadas anteriormente, se muestra una tendencia hacia la estética de la recepción sobre otras perspectivas teóricas como el formalismo o la sociología de la literatura, que representan otras miradas, desde las formas literarias y su función social. Una tendencia teórica más reciente, como los estudios culturales, que concibe a la literatura como parte de un tejido amplio de discursos, disciplinas y prácticas culturales, no ha tenido una influencia en la manera de enseñar la literatura en la escuela, pero es posible que en un futuro esta perspectiva sea la que oriente la manera de tratar la literatura en la enseñanza.

Cada práctica de enseñanza de la literatura está apoyada en determinadas teorías, por esta razón, se hace necesario hacer una revisión de los supuestos teóricos de los docentes, con la intención de hacer explícitas las perspectivas desde las cuales un docente entiende la literatura y cómo la enseña en la escuela. Esta revisión permitirá comprender la relación entre teoría y práctica con sus semejanzas y diferencias. Complementariamente, es necesario investigar las maneras de apropiación del saber literario de los estudiantes mediante la lectura y la escritura, que constituyen una fuente valiosa para conocer lo que sucede con los efectos de la enseñanza en la

formación de los estudiantes. Así los encuentros o las distancias en esta red de voces ampliarían el marco conceptual de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

Por otra parte, al hacer un estudio de las prácticas docentes es indispensable evidenciar cómo se configura el saber literario en el docente y de qué manera se transforma para ser enseñado. De esta forma los programas de formación universitaria se convertirían en otro discurso indispensable para su análisis pues es allí donde se estructura el saber disciplinar que posteriormente se introducirá en la escuela. Por lo tanto, es inaplazable evidenciar cómo se genera ese cambio del saber disciplinar en las prácticas a través de la transposición didáctica para así poder establecer el campo de la enseñanza de la literatura.

Por último, queremos resaltar la importancia que tiene la discusión sobre la enseñanza de la literatura, porque ésta tiene el valor de mantener vigente la reflexión sobre las cuestiones descritas en la presente investigación. Es necesario que la discusión continúe tanto en las facultades de educación como en los departamentos de literatura, para evitar que termine perdiendo un lugar en la escuela y en las instituciones que forman docentes y profesionales en estudios literarios, porque es fundamental que la disciplina y el saber sigan teniendo un desarrollo en estos espacios y no desaparezcan. Por esta razón el presente trabajo busca contribuir a que la preocupación por la enseñanza de la literatura no se deje a un lado y que la discusión continúe.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. (Ed.). (2011). *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aragón, G. A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Araujo, N. & Delgado, T. (2010). *Textos de teorías y críticas literarias*. Barcelona: Anthropos.
- Arce, J., & Varela, S. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Bayona, J. (2001). Los colegios, la literatura y viceversa. En: UNEDA. (2001). *Escritores, profesores y literatura. Foro internacional de reflexión UNEDA para Creadores*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación* 33(2), sin paginación.
Recuperado de
http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: UBA / Miño & Dávila.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cantor, G. (2011). De la enseñanza de literatura a la formación de lectores. En Acosta, C. (Ed.). (2011). *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2005) Literatura y pedagogía del sentido. En: Vásquez, F. (Ed.). (2005). *Didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle / ICFES.
- Castaño, A., & Isaza, B. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Cerrillo, J. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Correa, J., & Dimaté, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Figuroa, C. (2001). Crítica, literatura y pedagogía. En: UNEDA. (2001). *Escritores, profesores y literatura. Foro internacional de reflexión UNEDA para Creadores*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Figuroa, C. (2004). Cultura y literatura: espacios audiovisuales, heterogeneidad y resurgimientos semióticos. En: Comfama. (2004). *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Comfama.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jurado, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. En: *Revista Literatura: teoría, historia, crítica* (6). Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/viewFile/30607/31053>
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos en el aula. En: *Revista Iberoamericana* 46(1), sin paginación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>

- Jurado, F. (2013). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. En: Acosta, C., Rodríguez, E., & Jurado, F. (2013). *¿Lectores o leedores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M., & Fernández, A. (2005) *Enseñar literatura: fundamentos teóricos, propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de lectura y escritura*. Bogotá: Autor.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz editores.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Editorial Aurora.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Suárez, M. (2011). Quehaceres de la literatura infantil en el aula. En Acosta, C. (Ed.). (2011). *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- UNEDA. (2001). *Escritores, profesores y literatura. Foro internacional de reflexión UNEDA para Creadores*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con el saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualidades pedagógicas*, 59 (1), 85-98.
- Vásquez, F., Figueredo, B., Suárez, F., Arboleda, M., Hernández, M., Chacón, R.,... Castañeda, M. (1999). *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

6. ANEXOS

Entrevista semiestructurada 1

Entrevistado: Dr. Fabio Jurado Valencia (**F. J.**)

Entrevistador: María Paz Rodríguez (**M. R.**)

Fecha: Febrero 3 de 2014

M. R.: ¿Es posible enseñar literatura? Y ¿para qué se enseña literatura?

F. J.: Bueno, la pregunta sobre si la literatura es enseñable, si se enseña literatura, es pregunta que tiene en su historial desde la década de 1960- 1970 en Europa y luego en América Latina, ha sido una pregunta que también ha permanecido. En Europa con Roland Barthes, en *El grado cero de escritura* aparece este dilema, en *El susurro del lenguaje* también, y me parece que vale la pena que todo maestro pueda leer esos dos artículos de Roland Barthes que se refieren al tema; aparte de otros contemporáneos a Roland Barthes como Todorov que también reflexionó sobre esta pregunta. Tomando algo de distancia de los planteamientos de Roland Barthes, yo diría que la literatura como tal, como práctica significativa que hace parte del campo del arte, no es enseñable, es objeto de aprendizaje y se aprende navegando en el interior del corpus de obras que una determinada institución educativa proponga, solo en la medida en que se logre la inmersión de los estudiantes en ese corpus de obras puedes decir que se está aprendiendo literatura. Ya la palabra enseñanza estaría vinculada con el rol del sujeto que orienta, que

propone, que propicia condiciones para deliberar alrededor de lo que las obras que contienen y la manera como las obras pueden establecer diálogos entre sí y ahí entramos a un punto que está señalado en los lineamientos curriculares del área de lengua castellana en Colombia donde precisamente se propone el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, entendiendo por ello que toda obra literaria no es ajena a una tradición, que la tradición literaria converge en las obras mismas y que el lector trabaja al leer las obras cuando logra descubrir esas otras obras que hablan en la obra que lee. La propuesta que se fundamenta allí, entonces, es que el profesor de literatura oriente con la disposición de obras que él ya sabe que dialogan entre sí, para que el estudiante le asigne sentido a esa experiencia tan vital como es la experiencia estética con la obra literaria. Esto presupone entonces, entender al maestro de literatura como alguien que tiene ya un acervo en lecturas y que puede identificar las obras que los estudiantes en su lectura podrían identificar la convergencia entre ellas. Eso por un lado, pero por otro lado lo que podría también garantizar la práctica pedagógica de la literatura y sus efectos sociales y, en esos efectos sociales, la formación del lector crítico sería la pedagogía por proyectos, digamos de trazarse con los estudiantes un proyecto alrededor de la obra de un autor investigando sobre la obra de este autor con un determinado horizonte. Por ejemplo, lo que fue la vida política en Francia del siglo XIX, después de la revolución francesa, ese puede ser un tópico y ubicar las obras de la literatura francesa que tienen como materia fundamental en su estructuración de novelas o de cuentos lo que fue la Revolución Francesa. Entonces como proponemos que la literatura se aborde como un juego de naipes, como un juego de cartas donde cada carta tiene un valor y ese valor hace que dependa del valor de la otra, y eso es lo que ocurre en la lectura, tenemos una obra a la que le asignamos un determinado valor pero para comprender esa obra mucho más de una lectura meramente literal, se requiere de otra obra que habla de esa obra, ahí

tenemos dos cartas que señalarían una valoración de la obra siempre en relación con otras. Pero más allá de proponer un autor o una época pueden también identificarse a los proyectos relaciones entre las artes, entonces por ejemplo, la relación literatura y cine, todo lo que ha sido la adaptación cinematográfica de obras literarias clásicas, analizar la manera como se da esa transposición semiótica entre una obra literaria a otro sistema semiótico como es el cine y poder descubrir los efectos generados en el texto cinematográfico, qué es lo que generan los efectos, cuál es el origen de los efectos estéticos e identificarlos también en la obra literaria. Ahí tenemos otro horizonte. Con esto quiero decir que uno de los grandes problemas de la enseñanza de la literatura, entendiendo por ello la labor que hacen los profesores de lengua y literatura, está en la pérdida de horizonte, es decir, decir hay que leer tal obra sin ningún dilema, sin ningún principio de incertidumbre, sin ningún foco posible de problema que hay que abordar y que la obra podría ayudar a responder ese problema. Así es difícil que alguien se constituya como lector y los grandes problemas que tienen los lectores contemporáneos, los ciudadanos de hoy que estudiaron literatura a la fuerza, está allí porque la literatura se impuso como un deber que dependía de una calificación, y no en la perspectiva pues de ese poder que tiene la mente humana de plantearse problema al respecto al mundo mismo y luego tratar de ver cómo el arte mismo trata de mostrar esos problemas humanos. Y así habría muchos aspectos vinculados con lo que sería ese horizonte de lectura, yo lo que propongo pues es considerar la pedagogía por proyectos como una estrategia que ayuda mucho a que los niños y los jóvenes sepan para dónde van cuando están leyendo un texto. En todo caso no en el aire, no porque hay que leerlo y punto, sino para qué hay que leer un texto.

M. R.: Usted en los Lineamientos habla de competencia literaria de los docentes, me imagino que se refiere al conocimiento sobre teoría literaria, tener un acervo literario, una Enciclopedia literaria donde uno pueda recurrir a ciertas lecturas, pero cuando habla de la competencia literaria no la ve desde el estudiante. ¿Cómo se configuraría esta competencia literaria desde el estudiante?

F. J.: Sí, la competencia literaria en el docente está dada por el acervo de textos literarios que ha leído, de manera completa, no por los resúmenes que haya leído, que es algo desastroso, pues hay muchos casos de maestros que leen resúmenes y enseña literatura a partir de resúmenes, eso me parece que deja secuelas enormes en los niños y en los jóvenes porque los niños y los jóvenes son muy talentosos para identificar cuando el discurso es auténtico y cuando el discurso es artificial, y ellos perciben cuando su maestro o maestra ha leído la obra de manera plena o cuando simplemente ha leído un resumen y lo que hace es repetir el resumen. Entonces, está la competencia literaria cuando el maestro, el lector, tiene un acervo básico, fundamental de lecturas desde la antigüedad hasta hoy, digamos que unos dos o tres textos de la antigüedad y de allí en adelante lo que fuera el Medioevo o el Renacimiento hasta nuestros días. El asunto no es de cantidad para hablar de competencia literaria pero sí de poder construir una imagen de lo que ha sido la literatura a través de los tiempos y del devenir humano y a esa competencia literaria constituida por la experiencia de lectura se adicionarían lo que él conoce de teorías literarias que le ayudarían a interpretar esas obras que él ha leído y que ahora tiene como materia de trabajo en su profesión. Digamos que tiene que reconocerse como un sujeto intelectual que trabaja con las ideas, que trabaja con los textos, esa es su materia de trabajo. Y que hay unos destinatarios que esperan de él una cierta seducción, una cierta persuasión hacia la lectura de esos textos que el

docente considera como fundamentales, y ahí es donde está la teoría estética de la literatura, la teoría semiótica de la literatura, la perspectiva filosófica, el acercamiento desde psicoanálisis y la historia. Y cuando esto se da, es increíble pero los jóvenes se interesan mucho por leer porque se conmueven a partir del discurso de su maestro o maestra que logra mostrar la pertinencia de aprender desde la literatura misma, porque la literatura tienes ese poder de propiciar aprendizajes en el sujeto que se mantiene durante toda la vida. La literatura tienes ese poder como cualquier experiencias de percepción del arte, se instala en la memoria a largo plazo esas imágenes de lo leído o de lo visto, si es la pintura, y entonces, es allí tenemos un sujeto que entra a la comunidad letrada. Entonces identificamos los maestros que han leído un número determinado de obras bien y que trabajan a partir de esas obras que han leído bien y que se preocupan por tratar de leer algunas obras recientes contemporáneas, de las cuales hablan en sus clases de eso que han leído, o están leyendo recientemente y ahí tenemos una relación de ida y vuelta, y de interacción entre los estudiantes y el docente, los estudiantes percibe que están en la clase de lengua y literatura con un lector y no con alguien que simplemente pide que saquen el libro de texto, que lean el cuento que está allí y luego respondan el cuestionario que es lo que genera en los estudiantes un cierto fastidio hacia la clase de lengua y literatura. Digamos que el reto aquí del maestro es cómo construir un discurso propio, genuino, un estilo argumentativo que surge desde su experiencia propia, y que logra la seducción, la persuasión, que es el reto de todos los que ejercemos la profesión de ser maestros, siempre nos preocupamos por seducir, por persuadir, por hacer interesar al estudiante hacia aquello que uno sabe y que uno quisiera que ellos también accedieran a esos saberes que uno tiene. Eso no se puede fingir, eso aparece en el discurso del maestro.

M. R.: Otros de los problemas que nosotros percibimos es la selección de textos literarios.

¿Cuál debería ser ese criterio y dónde quedaría en canon literario en la escuela?

F. J.: yo creo que desde la perspectiva del dialogismo literario o de la intertextualidad como lo llamó Kristeva, o sea, dialogismo en Bajtín, intertextualidad en Kristeva, y en Todorov, se trata de reconocer que todo país tiene un canon, tiene unas obras que son fundamentales para comprender la historia de ese país, de esa nación o de un continente, y no es algo distinto a lo que he señalado sobre la posibilidad de tirar las cartas en la mesa, en el aula de clase con unos títulos que dan cuenta de ese canon. Vamos a ver un ejemplo, en un trabajo reciente expuse en Moscú en el mes de septiembre del año pasado, lo que yo llamo hitos e hilos en la literatura colombiana respondiendo a ese dilema porque los maestros de literatura se preguntan ¿entonces ya no trabajamos con el canon, ya no importa el canon? Yo digo sí, sí importa el canon, pero con criterio, el criterio es el canon literario nos ayuda a comprender la historia política del país. Entonces, tenemos una obra del canon como *El carnero* de Juan Rodríguez Freyle, digamos, para identificar la primera obra que puede decirse es escrita por un autor nacido en este lado del mundo. Cuando se lee *El carnero* hay huellas textuales que remiten a una obra de la literatura española como es *Celestina* y un poco antes de *Celestina*, *El libro de buen amor* de Arcipreste de Hita. Entonces ahí tenemos *El carnero* de la literatura colombiana. Su lectura implica explorar entorno a dos obras de la literatura española porque las imágenes de *El carnero* nos remiten a esas obras, ¿quién sabe eso?, el profesor que ha leído en el siglo XIV *El Libro de buen amor* de Arcipreste y en el siglo XV a *Celestina*. Cuando vuelve a releer *El Carnero* siente que esas obras hablan allí a partir de una figura: de la bruja, de la trotaconventos, de la mujer que le ayuda a conseguir amantes al príncipe, etc. Es decir hay una serie de huellas textuales de las que hay que

agarrarse para abrir el texto, *El carnero*, abrirlo y construir esto que Humberto Eco llama el paseo intertextual, es decir a ver cuáles son las obras que al abrir el texto, abrirlo es buscar las relaciones que lo circundan, aparecen al menos esas dos obras, como aparecen elementos de la novela de caballería ¿no?, y podría también establecerse el dialogo con una obra posterior. Entonces fíjense que está *El Carnero* como la obra del aquí y ahora que se lee con los estudiantes, que hace que salgamos del texto para identificar dos obras que hablan en *El Carnero*, como es *El libro de buen amor* y *Celestina*, y ahí en efecto es lo que identificamos como el horizonte, entonces decimos “vamos a leer estas dos obras para tratar de desentrañar la lógica semántica del texto de Rodríguez Freyle”, sin afanes, sin carreos, porque no hay programas curriculares que señalen que hay cierto tiempo para cada obra, eso no existe en Colombia, sino con todo el tiempo que requieran y el ritmo lo marcan los estudiantes, no el profesor.

Tenemos esas dos obras del pasado literario español, y luego podemos buscar una obra contemporánea, y habría otras obras en ese trayecto del siglo XVII que es *El Carnero*, hasta el siglo XX o el siglo XXI. Pensemos solo en una novela que tuvo una cierta audiencia en Colombia cuando apareció en la década del 1980 como es *Los Pecados de Inés de Hinojosa*. Ahí tenemos el dialogismo literario, con los textos del pasado, y con un texto contemporáneo. Ahí está el canon de la literatura colombiana, *El Carnero*, el canon de la literatura española, dos textos del canon de la literatura española, y una obra reciente, que todavía no podemos decir es del canon, pero que está allí, que tuvo muchos lectores, yo recuerdo que se hicieron varias reimpressiones de esa novela y que fue llevada a la telenovela. Entonces ahí se puede abrir el análisis también, ubicar la telenovela que eso se consigue, ver cuál es la adaptación de la novela *Los pecados de Inés de Hinojosa*, qué permanece de *El Carnero* en la telenovela, y en la obra de

Prospero Morales que es el autor de *Los pecados de Inés de Hinojosa*. Ese es un ejemplo, pero habría muchos. Entonces yo en este trabajo planteo esa primera posibilidad.

Luego planteo ya en el siglo XIX el caso de *María*. Entonces *María* es una obra del canon de la literatura colombiana. Se trata de leer *María* para reconstruir la historia política de Colombia desde la ficción literaria, pero también para identificar aquello que leían los autores del siglo XIX, lo que constituye la biblioteca de cabecera de los autores románticos, y ahí tenemos que en la *María* aparecen títulos y autores. Entonces hay una novela breve de la literatura francesa, entonces vea, de *María* hacia la literatura francesa, también en el siglo XIX, que es *Atala* de Chateaubriand. Cuando se llega a la referencia *Atala* de Chateaubriand en *María*, entonces hay que tener dispuesta la novelita breve de Chateaubriand que se llama *Atala*, para tratar de buscar los hilos vinculantes, que es el dialogismo. Ahí tenemos dos obras: una de la literatura colombiana y otra de la literatura francesa, o sea que estamos en literatura universal. Literatura universal no puede ser un curso del grado 11° como siguen haciéndolo aun después de llamar la atención en los lineamientos curriculares.

Luego por ejemplo ubico *La Vorágine* de José Eustasio Rivera, esa es una novela para mi fundamental para todo ciudadano colombiano, y el lugar propicio para leerla, animar a los estudiantes para leerla, discutir lo que hay allí, es el colegio, no habrá otro lugar, porque la gente se desentiende hoy de las obras clásicas de la literatura de su país, y si son lectores leen textos más contemporáneos, pero uno no puede disfrutar la literatura contemporánea si no ha hecho el recorrido por la literatura clásica de un determinado país. Entonces cómo desde *La vorágine*, aparecen, o uno identifica pasajes relacionados con La divina comedia, entonces ahí tenemos una obra del Renacimiento, desde *La vorágine* a una obra del Renacimiento. O sea que uno podría pensar en una novela de la literatura colombiana durante todo un año lectivo y desde ahí, jugar

con los otros textos, dado que esos textos convergen en esa obra de la literatura colombiana. También allí en *La Vorágine* aparecen las literaturas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX que habría que rastrear y puede uno identificarlas, tanto en América como en Colombia, eso permite también comprender los géneros, o sea cómo en *La Vorágine* puede uno encontrar la poesía lírica, la poesía en prosa, puede encontrar pasajes que son propios del drama, puede encontrar pasajes que son propios también del cuento, y así, digamos que se trata de explotar el texto hasta donde más se pueda.

Otro ejemplo que yo referencio es el de trabajando con cuentos, por ejemplo, un cuento de García Márquez, que también habría que considerar cada vez que un muchacho va a terminar el bachillerato que ha leído de García Márquez, dado que es un autor emblemático no solo de la literatura colombiana sino de la literatura mundial, y no es justo que alguien egrese de un bachillerato sin haber leído nada de García Márquez. Creo que son cosas que todos los docentes deben tener en mente siempre, tratar de sondear cuáles son las lecturas de los que van a egresar ya, y siempre con el principio de que en la medida que tengan esas lecturas pueden ser ciudadanos lectores, críticos, democráticos, etc. Creo que siempre hay que insistir en el criterio, formar lectores para qué, porque formar lectores es formar ciudadanos críticos, analíticos, reflexivos. Entonces hay dos cuentos que dialogan muy bien alrededor del tópico de la violencia en Colombia, que ese puede ser un tema de interés para un proyecto de aula: la violencia en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy o desde los años 40, o del 48 cuando matan a Gaitán, en fin, ubicar el criterio, un criterio histórico de punto de arranque y llegar a acuerdos con el profesor de historia para que el profesor de lengua y literatura trabaje con el profesor de historia, o sea que a la vez que están analizando textos, leyendo textos de historiadores que tratan el tema de la violencia en Colombia, como Tirado Mejía por ejemplo,

igualmente están leyendo cuentos que tratan sobre la violencia. Entonces dos cuentos: un cuento de Hernando Téllez que se llama *Espuma y nada más* que es anterior al cuento de García Márquez que se llama *Un día de estos*. Esos dos cuentos dialogan entre sí, es indudable que García Márquez tuvo como hipotexto el texto de Hernando Téllez y que produjo ese otro texto. ¿Qué es lo que varía?, digamos en el primer caso se trata de un barbero y en el otro caso se trata de un dentista, de un odontólogo, pero las relaciones espaciales, temporales que se construyen allí y los narradores son muy semejantes en los dos cuentos. Yo creo que la actividad más fecunda en el aula sería ayudar para que los estudiantes descubran cómo se dan esos paralelos, cómo se da ese dialogismo entre dos textos, y así tendríamos muchos casos, muchos ejemplos. Eso es para señalar el modo de trabajar con el canon, que no es simplemente leer una obra del canon porque si, se lee como lee un lector en la vida real. El dilema es cómo hacer para que en el aula, el lector no sea un impostor, o sea no sea alguien que finge a leer, sino que es un lector como existe en la vida afuera de la escuela, como los lectores de afuera, que leen porque tienen una preocupación, tienen un problema, hay algo que los mueve a buscar un cierto texto, han oído hablar de cierto autor y cierta obra, entonces quieren leerlo, han leído una nota crítica sobre cierto autor. Es decir, siempre hay allí como un deseo que es construido por el lector, y el lector lee y trabaja con el texto y hay un cierto placer y también displacer, porque se da tanto el placer como el displacer, en la medida en que leer es complejo, leer no es algo sencillo, pero es cuando él logra descubrir obras que ha leído antes, observa, descubre qué hablan en la obra que está leyendo, así son todos los lectores, o sea les encanta leer por eso. Entonces digamos que ese sería el reto de lograrlo en las aulas, y yo creo que lo que hay que garantizar es la circulación de los textos auténticos en todos los géneros. Yo siempre he sido muy crítico de los libros de texto porque son muy autoritarios, porque son muy unilaterales, porque no propician el lugar de la voz

del docente sino que al contrario él la delega a lo que el libro de texto ha seleccionado previamente y a lo que pregunta y eso a mí me parece terrible para un docente. Yo creo que si esos materiales sirven de algo es para leer los textos literarios que vienen allí, pero no para repetir las definiciones que son muy arbitrarias además y responder cuestionarios porque eso no forma lectores.

M. R.: En ese sentido, bajo el pretexto de temáticas cercanas a los jóvenes o niños, se ha fundamentado el concepto de literatura infantil. ¿Cómo la literatura infantil ha afectado la enseñanza de la literatura en la escuela?

F. J.: Sí, digamos que son convenciones, cuando se habla de literatura infantil y literatura juvenil, son acuñaciones que en el marco, sobre todo en el contexto escolar, se han introducido para identificar un tipo de literatura según la edad y según los ciclos de la escolaridad. No existe por ejemplo literatura para adultos, uno diría si hubiese literatura infantil, literatura juvenil, entonces ¡literatura para adultos!, ¡pues no!, entendámoslo así como convenciones, yo particularmente tiendo a no introducir esas acuñaciones, no me gustan, primero porque son problemáticas. Entonces cuando se habla de literatura infantil allí hay una confusión tremenda, se mete en literatura infantil lo que es la tradición folclórica, lo que son los cuentos de hadas, que tienen su valor estético pero que no se pueden confundir con la literatura como práctica artística que es el resultado del trabajo de un artista que llamamos escritor. En el caso de la literatura vinculada con el folclor y con lo que se llama los cuentos de hadas, lo maravilloso, son características de este tipo de textos, sabemos que allí lo que encontramos son transcripciones de

historias que provienen de la oralidad. Eso por su puesto es un derecho conocerlo, los estudiantes deben saberlo, que todos esos cuentos han sido tomados de la memoria colectiva que generación tras generación han instalado esas historias, no es para descalificarlo, es un objeto de la cultura, pero no lo confundamos con la literatura. Ahí yo creo que un autor que ayuda a comprenderlo mejor es Bruno Bettelheim con un libro que se llama *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, ahí hace un análisis maravilloso de estos cuentos, pero también Teresa Colomer, que es una investigadora reciente, ha abordado el tema al respecto.

Del lado de la literatura juvenil podemos identificar los criterios, podríamos decir que es literatura juvenil estas novelas breves que tratan sobre el mundo de los jóvenes, y entonces, la novela de Andrés Caicedo cabría allí como una novela juvenil, la novela de José Emilio Pacheco, *Las batallas en el desierto*, en tanto que el protagonista es un joven que da cuenta de sus fantasías amorosas con la mamá de su amigo pues también cabe en lo que se llamaría literatura juvenil. Y así lo estamos digamos, destrabando de un esquema que la tradición enciclopédica ha tratado de legitimar cuando se asocia por literatura juvenil solo la literatura de aventuras, entonces toda la obra de Julio Verne es literatura juvenil, porque trata de las aventuras, bueno está bien, si lo asumimos así está bien, pero no consideremos que eso únicamente es la literatura juvenil, entendámoslo como aquella literatura que da cuenta del mundo de los jóvenes y cuyo tono, cuyo estilo puede llegar de una manera más ágil a los jóvenes, digamos a los lectores de cierta edad. Si, ahí tendríamos un cumulo de obras que cabría hacer una selección para proponer a estudiantes de los grados noveno, décimo grado, es decir que ya están entrando a la etapa propiamente juvenil.

M. R.: Es claro que el campo de la literatura es un campo interdisciplinario, y una de las cosas que más nos llamó la atención es cómo muchas veces por ese ámbito interdisciplinario de la literatura, la literatura es a veces instrumentalizada para un objetivo fuera de la literatura. Muchas veces se habla de la literatura para gramática, para estudiar ortografía, para estudiar valores ¿Cuál sería esa relación de la literatura con las otras disciplinas y qué lugar tendría la literatura en la enseñanza?

F. J.: Tenemos un libro que va a entrar a prensa sobre los libros de texto, que se llama *Los libros de texto, útiles o inútiles* en donde coincidimos con Gustavo Bombini, con Teresa Colomer, con Carlos Lomas, con Isabel Gracida, además de otros, en que la escuela ha tendido a usar y abusar del texto literario, cuando se pretende que desde una obra literaria se aprenda a hablar correctamente, a escribir correctamente, pero que además se aprenda también ciertos principios morales, ciertos modos de convivir o aspectos relacionados con el espíritu religioso, en fin. Es usar el texto literario como un pretexto para hacerle decir al texto lo que el texto no es y lo que el texto no dice, es desviar lo que sería el estudio de la literatura desde los textos mismos. Estudiar la literatura implica saber identificar saberes que ayudan a comprender la complejidad de la obra misma, a comprender los implícitos semánticos que es una característica de la obra de arte, los implícitos semánticos en un nivel alto, y entonces es allí donde aparece la necesidad de saber algo de historia, de saber algo de sociología, algo de antropología, algo de filosofía o de psicología según sea la obra, pero es la obra la que le demanda al lector esos saberes, no a la inversa. Cuando Freud hace análisis literario, lo hace usando la obra para confirmar unas tesis suyas en el psicoanálisis y le funciona a él, porque es para ejemplificar tesis que él está cohesionando alrededor de su investigación en psicoanálisis, pero el análisis que hace él es

psicoanalítico, no es análisis literario propiamente. Desde esos ángulos es válido, el historiador puede tomar una novela como soporte para comprender el contexto histórico de una época y funciona muy bien porque se entiende la historia de una manera más consecuente, más sensible y más comprensible desde la literatura que leyendo textos propiamente históricos, textos referenciales históricos, si bien son importantes por su puesto, pero indudablemente que el campo más interdisciplinario entre todos en el campo de las disciplinas humanísticas es la literatura. Los estudios literarios implican necesariamente el dominio de ciertos saberes específicos de las disciplinas que tienen que ver con la vida humana, porque la literatura finalmente devela lo que es la condición humana, pero ahí es donde el profesor de literatura debe estar atento a saber introducir un determinado texto histórico o sociológico o antropológico o filosófico, un texto breve que ayude al estudiante a construir hipótesis interpretativas sobre el texto literario.

M. R.: ¿Y cómo es esa relación con la lingüística o con el lenguaje?, que es donde más hay conflictos.

F. J.: Claro, entonces ya en relación con las teorías del lenguaje se trataría de caracterizar los lenguajes de la obra que se lee. Yo creo que es el derecho de un lector académico saber caracterizar los lenguajes que circulan en las obras que estudia, que lee. Entonces no se podría estudiar la obra de Rulfo, por ejemplo independientemente de una teoría del lenguaje oral. Entonces este es un caso muy emblemático, el caso de Rulfo. Para comprender la complejidad del mundo rulfiano es importante ubicar un capítulo o unas cuantas páginas del texto de Walter

Ong, *Oralidad y escritura*, o lo que propuso Carlos Pacheco, o lo que propuso el uruguayo que trabajó el monodílogo, ese es un punto de partida donde él llama la atención, de cómo obras como la de Rulfo, como la de Guimarães Rosa, la del peruano Alcides Argueda, señala como cuatro autores que para su comprensión es de gran importancia saber algo sobre lo que es la tradición oral popular en los pueblos para poder explicar lo que es la ficcionalización del habla de las personas que habitan en las comarcas, en las provincias, en los centros poblados, y cómo es por vía de la oralidad que se logra la verosimilitud que es un valor estético en la obra literaria. Entonces, ahí está el lenguaje, o sea el estudio de la lingüística, también se daría pero porque la obra lo requiere, más allá de la oralidad, para poder analizar la manera como el narrador focaliza o dirige su mirada a lo que narra, ahí es clave hacer el análisis de lo que son las variantes verbales, los tiempos verbales en el proceso de enunciación, pero sin perder de vista, insisto, lo que sería la interpretación, cultural, política, ideológica del texto, no el análisis lingüístico por sí mismo, solo, aislado, no sirve. Para volver a Rulfo, por ejemplo, en un cuento como Luvina, saber analizar la función semántica de los adverbios de lugar, entonces el estudiante logra identificar los adverbios de lugar, previa explicación del profesor, pero ahora el reto es tratar de explicar el funcionamiento semántico de los adverbios de lugar en Luvina de Rulfo, y ese análisis de los adverbios de lugar ponen al descubierto un mundo, un mundo cultural, un universo cultural, un modo de concebir la muerte y concebir la vida, concebir lo que es la patria, concebir lo que es ser un maestro, en fin, que es lo que está allí contenido en ese cuento, entonces siempre es en la perspectiva de un horizonte interpretativo. Ahí pues la gramática se aprende, pero es la gramática del discurso, entonces esto es bueno decirlo porque a veces los maestros tienden a creer que entonces la gramática ya no sirve, o sea que la gramática hay que desecharla, no, la gramática hay que aprenderla pero desde el uso del lenguaje, no la gramática

descriptiva aprendiéndose las definiciones y esperando que eso sea devuelto en el examen porque eso no tiene ningún efecto en la vida. En la vida si sirve analizar el discurso de los personajes o de los narradores o en un poema del yo que habla en un poema, en esa perspectiva de develar lo oculto, lo que está implícito, lo que esta tensionado como sentido en lo más profundo del texto y eso se hace es haciendo el análisis lingüístico discursivo del texto.

M. R.: Y usted tocó mi última pregunta que es sobre la evaluación de la competencia literaria o la evaluación en literatura. ¿Cómo es ese proceso que generalmente es una cuestión bastante externa que nunca regresa, como sería entonces una posible evaluación en literatura?

F. J.: ¿Cuando dices que no regresa te refieres a qué?

M. R.: A que es como si no existiese una retroalimentación de ese proceso de enseñanza.

F. J.: La evaluación hay que entenderla como una retroalimentación, lo cual quiere decir que la evaluación es autoevaluación. Es en la deliberación oral alrededor de las obras que se ha leído, y esto es importante, cuando uno ha leído una obra, cuando el lector ha leído una obra quiere hablar sobre la experiencia de lectura a otros, esto a veces se pierde de vista en las aulas. Si el muchacho ha hecho un esfuerzo para leer y ha logrado entrar al mundo de esa obra que ha leído, él quiere hablarle a otros, algunos se inhiben en el aula y lo hacen en los corredores, en el patio, mientras viajan, pero el aula tiene que propiciar condiciones y tranquilidad para que los niños y

jóvenes lectores hablen de aquello que han leído, esto es fundamental porque asegura lo que son los grandes tópicos que aparecen en las obras que se leen que se instalan en la memoria a largo plazo. Luego de leer, luego de deliberar sobre lo leído se da paso a la escritura porque la lectura presupone también la escritura, pero aquí el dilema también es ¿La escritura para qué?, entonces es de gran importancia que el colegio tenga un periódico, una revista, una emisora, en fin, un medio, una página web, donde se cuelgan, se ponen los mejores escritos de los estudiantes, y ellos saben que hay un lugar donde van a ir sus escritos si sus escritos responden a la calidad que se requiere lo cual también tiene que ser aprendido por los estudiantes, es decir que hay quienes escriben mejor que otros, pero que los que no escriben bien ahora pueden escribir mejor dentro de un año, dentro de tres meses, si van aprendiendo de aquellos que lo hacen bien. Pero siempre la perspectiva es ese horizonte de socializar lo que se escribe, que no escriban para la maestra ni para el maestro, sino que escriban para la página web, que escriban para la revista, para el periódico, para hacer un libro de compilación crítica sobre la obra de X autor, en fin, que haya siempre una dimensión pragmática en el acto de escribir. Entonces allí estaría la evaluación, como el docente le ayuda al estudiante a cualificar su escrito dado que se va a publicar. Aquí el docente asume un rol, casi nadie lo ha dicho, yo lo he señalado en algunos de mis artículos, el docente asume el rol de un lector evaluador a la manera de un corrector de estilo, si el docente se apasiona por su trabajo y espera de sus estudiantes escritos que revelan cosas que él no ha logrado detectar, y así se da muchas veces, que uno como experto lector no logra identificar ciertos efectos de sentido que los estudiantes sí logran hacerlo. Si él está en esa actitud entonces ayuda para podar el texto, para limpiarlo como lo hace todo editor y todo corrector de estilo, o sea el profesor es corrector de estilo, editor y evaluador, son tres roles que desempeña allí. Todo docente que trabaja así en el campo de la lengua y la literatura me parece que aporta

enormemente a la cualificación de las prácticas de lectura y de escritura de sus estudiantes y él mismo, aquí el dilema es ¿Cuántos lo hacen? Y cuantos lo hacen con pasión, digamos, es decir con el deseo de saber que pueden surgir algunos investigadores en el campo de las humanidades, no digamos de los estudios literarios, de las humanidades, y que es por allí donde se puede ir ayudándole a los estudiantes a identificar una ruta, que es lo que se viene.

Entrevista semiestructurada 2

Entrevistado: Mg. Fernando Vásquez Rodríguez (**F. V.**)

Entrevistador: Mauricio González Rodríguez (**M. G.**)

Fecha: Marzo 4 de 2014

M. G.: Pues, bueno. Mi nombre es Mauricio. Como le he contado, yo estudié literatura en la Javeriana, antes había estudiado filosofía mientras estuve en un seminario y ahora estoy haciendo la maestría en educación allá en la Javeriana, en la línea de investigación de sistemas didácticos en el campo del lenguaje.

F. V.: ¿Esa es la que dirige Mauricio?

M. G.: Esa es la que dirige Mauricio, sí. Y pues, coincidentalmente, los que entramos en mi semestre, que fuimos tres personas, los tres éramos literatos y nos interesamos por el tema de la enseñanza de la literatura, fundamentalmente, y en esa línea estamos desarrollando nuestra investigación, que es como ver más o menos un panorama de revisión documental y un panorama de las tensiones y de las discusiones que hay alrededor de la enseñanza de la literatura en Bogotá, desde la ley general de educación hasta el momento. Y pues, parte de la metodología que hemos propuesto, es la entrevista a algunos especialistas del tema. Bueno. Ese soy yo. Soy profe, también de español y literatura en los nogales, en los grados quinto y sexto; y pues más allá de los objetivos de la investigación, siempre ha sido esa mi inquietud; el hecho de haber estudiado literatura, de haberme formado como literato, y llegar al colegio y encontrarme algo como que “esto no fue lo que me enseñaron”...

F. V.: Así es...

M. G.: No me sentía preparado. Digamos, sí sentía que tenía unos contenidos, que yo podía ayudar a los estudiantes a adquirir ciertas habilidades de pensamiento y en orden a que ellos tengan mejor comprensión del lenguaje y demás, pero sentía que había un divorcio ahí con el cuento de la literatura; que no era lo mismo que yo había recibido en la facultad, pues. Esa es como mi preocupación personal, que se está materializando en esta investigación, y por eso pues quería reunirme con usted.

F. V.: Listo. Cuando yo estudié literatura en la Javeriana, nosotros, un grupo de unas... no era el mayoritario, pero por lo menos era la mitad del grupo cuando todavía vivía Marino Troncoso, nosotros le hicimos precisamente la solicitud de que tuviéramos algún componente pedagógico, didáctico de la literatura. Marino, formado en Francia, un poco escéptico, creía que contaminar la literatura con la sucia pedagogía era indigno para la literatura. Pero la experiencia a mí me ha mostrado que esa intuición tenía razón de ser, porque la pregunta que nos hacíamos era: “bueno ¿la mayoría vamos a ser críticos literarios? ¿Y dónde vamos a ejercer eso? Necesitamos unos campos de acción, de trabajo” y la mayoría de los que estudian literatura, no creo que sólo en la Javeriana, pues terminan siendo maestros de literatura.

M. G.: De lenguaje...

F. V.: Y entonces ahí hay un desfase entre esa idea de los estudios literarios, muy a lo francés, y una falta de vínculo con el mundo laboral. Entonces nosotros hablábamos, por ejemplo, de hacer libretos; esa era una de las razones por las cuales yo empecé a hacer un programa de radio que se llamaba “Detrás de la palabra”, para mostrar en la práctica que se podía; y pienso yo que ahora, todo ese camino que ha tomado el guión, o sea, todas esas eran formas reales -y lo son hoy, pienso, más hoy que ayer-, donde los literatos tendrían una voz interesante, una palabra interesante que decir. Entonces al final no quedó así, al final no se hizo así, y creo —por lo que ahora me he enterado— que sigue igual. O sea, no sé si están metiendo algunas electivas, algunos seminarios —estoy hablando de literatura—, no sé si eso ha variado un poco, pero en últimas es la concepción que hay de lo que es la literatura y por el otro lado...

Yo sé que Cristo Figueroa ha hecho un puente, supongo que es otra persona a las que tendrá en mente, que tendrás como posibles entrevistados; el otro que le ha metido es Alfonso Cárdenas en la Pedagógica... bueno. Pero una de las cosas que hablábamos con Cristo es que cuando tú vas a ver los planes de estudio de muchos de estos pregrados, todavía sigue siendo una idea muy francesa de lo que es la literatura y el estudio de la literatura. Bueno... es un poquito como para hacer resonancia de lo que me dices, y que creo que tú, que eres mucho más joven que yo, has vivido también la experiencia... entonces al final —es para subrayar eso—, cuando llegas al aula pues te encuentras con: “bueno ¿y eso qué tiene que ver con Lukács, y con Cohen...?”. Pues resulta que tenés son pelaos, tenés algunos lineamientos que tiene el ministerio, tenés algún PEI... eso es lo que tenés. Entonces ahí vienen dos tensiones: los profes que dicen “yo no tengo nada que ver con eso... la literatura es un soye, entonces leamos lo que a mí me gusta... contagiémoslos a ellos”, pero a la hora de la verdad, frente a las demandas institucionales y las demandas del gobierno, pues esos estudiantes están en menores posibilidades que los otros... ese es un problema ahí jodido; entonces el profe hace lo que se le da la gana, pero eso, ni por ahí lo van a evaluar, ni por ahí va a competir... y los otros, pues han hecho un poquito, como un trabajo más juicioso del lenguaje —yo llamo a eso la “gramaticalización” o el uso vicario de la literatura—, entonces “queremos enseñar un adverbio, entonces leámonos una obra, o un cuento de Rulfo o de Cortázar y miremos a ver si ahí aplicamos el adverbio...” Es un uso vicario. Yo hice un trabajo para los ECAES —eso ya hace rato—, del cual salió el texto *El Quijote pasa al tablero*, que fue una investigación que yo hice en todas las licenciaturas en Colombia, revisando básicamente los planes de estudio; ahí descubrí los problemas que yo planteó ahí ¿no?: Si hacer enseñanza de la literatura por la perspectiva histórica o no, si hacer un pedacito de obras o leer obras completas... bueno, seguramente leíste; ahí hay un estado del arte hasta hace ponle diez,

doce, quince años... no sé; bueno, creo que con algunos ajustes, sigue siendo vigente; no creo que haya unos desplazamientos gigantescos. Comparado con algunos planes de estudio de otras partes donde hay didáctica de la poesía, didáctica de la narrativa, didáctica de la dramática... en muchos de los planes de estudio que hay, lo que hay es algo así como literatura o historia de la literatura, pero nunca el tema de la didáctica de la literatura. Yo llevo los últimos cinco años trabajando una de esas abandonadas que es la didáctica de la poesía; digamos, lo último que yo he investigado y he producido está sobre ese tema: qué pasó con la enseñanza de la poesía y por qué los maestros claudicaron, partiendo del hecho de que a los estudiantes no les gusta, cuando en el fondo, en la vida diaria, ellos son grandes consumidores de baladas... entonces, como que a uno le queda la pregunta ahí ¿será que no consumen poesía o será que las mediaciones didácticas que tenemos para enseñarla se quedaron en las viejas formas de la recitación? Que eso también lo vi en la investigación que hice; los profesores, su formación básica está un poquito, la que tuvieron en sus pregrados está en José Asunción Silva... pero, digamos, lo que es la poesía moderna, esa no llegó a los profes y por supuesto eso no se irriga a los estudiantes.

Entonces, volviendo... yo creo que los temas y los problemas gruesos están en ese texto de *El Quijote pasa al tablero*. Después, en los últimos lineamientos del ministerio, en los lineamientos primeros había una idea más compleja de literatura una, mucho más rica...

M. G.: Eso le quería preguntar. Digamos, el profesor Fabio y todo su equipo en esos lineamientos, frente a la formación del maestro, plantean una cosa que apunta a dos perspectivas: una formación literaria, tanto crítica como de conocimiento del contexto literario y del canon y

demás, y una formación pedagógica... de la didáctica. Los trabajos que yo me he encontrado de usted, apuntan sobre todo a esa formación didáctica, de una didáctica bastante particular, incluso se habla de la importancia del taller, por ejemplo, en la formación...

F. V.: Como didácticas específicas... No general ¿no?, que corresponde a una idea también de la didáctica antigua. No, hoy tenemos didácticas de las disciplinas ¿sí?

M. G.: Exacto. La pregunta va más como a ¿Cómo cree usted que debería orientarse hoy en día la formación de esos profesores, teniendo como telón de fondo eso que se proponen los lineamientos, que es una formación literaria de la mano de una formación pedagógica?

F. V.: Me parece que ahí está como la clave. (Empieza a dibujar en un papel) Aquí está como la formación didáctica, aquí está la formación literaria y yo diría que en la mitad, hay una formación en lectura y escritura, en los procesos de lectura y escritura; no de lecto-escritura, sino de lectura Y escritura, porque son procesos diferenciales, de lectura y escritura. Ahorita de pronto te cuento algo de esto. Yo pienso que muchos de los que se forman en las carreras de literatura tienen de alguna manera esa formación literaria en crítica, en estructura del texto, en elementos de lo que es la novela, el cuento, algunos elementos de aproximaciones a ese texto; pero esta formación didáctica, para distinguirla de la pedagógica, esta formación didáctica yo siento que es como lo que está pendiente. Y digo que está pendiente porque, vuelvo y te repito, en los planes de estudio de los estudian aquí en la formación literaria esa no está, o si está, está

terriblemente diluida o es vista de manera muy instruccional ¿sí? Las ayudas didácticas, las técnicas didácticas...

M. G.: Instrumentalizadas

F. V.: Sí. Fíjate. La didáctica es un saber hacer, y en tanto saber hacer tiene su propio estatuto epistemológico tiene sus métodos; y es una cosa que tiene la suficiente densidad como para no ponerla en el lugar de que —como llaman ahora—: “eso usted le hace dos talleres y sale de eso”, porque, precisamente en un trabajo que yo he hecho sobre el taller —eso fue en una investigación que hicimos en Medellín, de lo que los maestros llaman taller—, el resultado es que realmente lo que hacen los maestros es trabajo dirigido en grupo, no taller, porque ellos nunca hacen nada con los alumnos... bueno. Aquí en la mitad, te decía que están las prácticas de lectura y escritura, que a veces se desarrollan cuando uno estudia literatura. Pero por ejemplo, nosotros no tuvimos durante la carrera de literatura sino no solo un taller —y eso que lo pedimos con Cristo—, sobre escritura. O sea, es una carrera de literatura donde tú no conoces los vericuetos de escribir, y no porque vayas a ser escritor, sino porque en últimas, cuando tú eres maestro tienes que vincular la producción de textos. De esa inquietud nació el libro mío de *Escritores en su tinta*, o sea, de indagar escriben los escritores expertos, pero con el fin de qué podemos apropiarnos de ahí que puede ser enseñable. Bueno, entonces, insisto en este punto medio porque yo creo que aquí hay debates gruesos y fuertes, porque hay gente que sin formarse en literatura, tiene una formación interesante en los procesos de escritura y de lectura; pueden venir

de otro camino, pueden venir de la lingüística, mucha gente de la Distrital por el lado del lenguaje puede llegar aquí, y no tiene una formación literaria...

M. G.: Eso es con lo que me encuentro yo en el colegio. Mis colegas no son literatos, mis colegas vienen de la lingüística, vienen de...

F. V.: Claro, claro. Así es. Y les falta el pedazo de lo que estábamos hablando ahorita que para mí es muy importante; es el hecho estético, el hecho estético de lo literario. Bueno ¿yo que veo hoy? Yo conservaría, por supuesto, esa intuición que está en los lineamientos, de que se requiere una formación literaria, y aunque parezca una perogrullada lo que voy a decir, pero que un profesor sea capaz de diferenciar las tipología textuales, en su densidad histórica, en su complejidad de género... mejor dicho, que no se contente con que Lyotard dijo que eso ya está superado y entonces usted no sabe diferenciar un drama de una novela de un poema... yo creo que eso es un elemento formativo fundamental. Dentro de esos mismos, veo —y lo veo yo más en los pelaos hoy—, el profesor debe tener una comprensión histórica de las formas que ayude a entender; yo lo veo por ejemplo en los estudiantes, aún de posgrado: “¿dónde nació el ensayo? ¿por qué no hay ensayo en Roma? ¿Por qué el ensayo es moderno y por qué con Montaigne?...” hay gente que ni le importa, ni le interesa ni lo entiende; pero eso llevado al aula es complejísimo, porque entonces usted en octavo grado pide ensayos ¿será que puedes pedir ensayos en octavo grado? Fíjate que en esas decisiones, como que se desconoce que hay unos desarrollos históricos de las formas; yo sigo creyendo que nos ayudaría mucho Lukács y todos esos que uno leyó allá en literatura... o sea, que las formas son maduraciones históricas, que la

novela... que no empezamos en la novela... es eso. Algo así. O sea, que no basta con decir que la novela es tal cosa, sino, bueno ¿y por qué la novela se desarrolla de esa manera? ¿Y por qué el cuento sí es antecesor de la novela y por qué el canto y el poema están primero?... Eso me parece que es una formación indispensable. Que no es sólo los nombres y las obras de los autores, sino las formas. Yo creo que eso, al menos en la formación que yo tuve en la Javeriana...

M. G.: Es esa la preocupación que tenemos los literatos, finalmente...

F. V.: ¡Sí o no, es esa! Ver en últimas por qué carajos la tragedia, y por qué la comedia, y... yo que sé. Bueno. Yo creo que para ti es totalmente legible lo que estoy diciendo... Yo lo sigo considerando como fundamental, entonces eso sería como el B. ¡Ah! Y entender que esas formas tienen un contexto en el que se dan ¿no? Que no nacen de cualquier forma ni en cualquier lugar.

La otra que yo veo de la literatura es —que sigue siendo una postura interesante—, todos esos desarrollos de los formalistas y estructuralistas, que ayudaron a entender ese juego entre la macro-estructura, los elementos macroestructurantes, bueno... Yo sigo creyendo que eso ayuda mucho a tener un criterio para luego lo que llamamos la medianía; que son formas de leer, modos de leer, aproximaciones de leer, eso me parece a mí...

M. G.: Hay un conflicto ahí de una mala transposición didáctica que se ha hecho.

F. V.: Y entender uno, por ejemplo, que si uno tiene una buena formación en estructuralismo, le quedará más fácil didácticamente después buscar oposiciones, buscar transformaciones. Porque cuando yo trabajo con los maestros lo que yo descubro es: “Bueno, y por qué no hacemos una lectura estructural del cuento”, y entonces la gente lo mira a uno “¿cómo así estructural?”... y entonces el maestro en que termina: “¿Tú qué opinas del cuento? ¿Te gustó el cuento?” Entonces la complejidad del relato... Yo por ahí en *La enseña*... trabajo un cuento “El ahogado más hermoso del mundo”; la riqueza de ese cuento se pierde cuando le dices al estudiante “¿Te gustó, te impactó, que parte te gustó?”... ¡Pues sí!, pero es que eso —de nuevo la formación literaria—, eso corresponde a un momento llamado e impresionismo, que puede ser una entrada, tal vez sea un elemento didáctico motivador, pero no es como el mejor camino, la mejor vía para dar cuenta del hecho estético de un relato, de un cuento. Bueno, yo sigo creyendo que eso en la literatura es importante, y enriquecerla, porque hay unas posturas, no sé ahora, pero toda la estética de la recepción, todos los procesos de la lectura simbólica, todos los aportes de la hermenéutica, todo eso yo siento que son caminos, que debería uno tener en una formación literaria. O sea, es como refrendar lo que creo que sabemos, pero yo sí creo que un profesor de literatura se priva de mucho si no tiene como este soporte.

En el otro extremo que hay, para hablar de lo de la didáctica. El otro tema tiene que ver con la didáctica y ahí sí empiezan unas distinciones —y lo digo por colegas— donde falta mucho por hacer. Yo pienso, cuando voy a foros a eventos, muchos de los colegas literatos no han sido formados en didáctica. O sea, han terminado dictando clases, pero eso no significa que sepan de esa vaina, digamos...

M. G.: Tienen una experiencia...

F. V.: Y lo digo con la sinceridad que me permite que estés aquí conmigo, es decir, yo tuve que hacer esa escuela. Algunos consideran que como me fui por esa escuela, abandoné la literatura. No. Lo que pasa es que son vías. Yo pienso que esa vía primero implica aprender unas distinciones entre la pedagogía y la didáctica. Y no tanto porque la pedagogía sea la parte teórica, la parte dura y la didáctica la parte instrumental, si no entender más bien los problemas de cómo se aprende y cómo se enseña. Ahí están los debates. Y cómo aprende un niño, cómo aprende un pelao, cómo aprende un adulto, y qué es el cuento de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, bueno... Ahí hay unos frentes de trabajo muy grandes. El solo frente de la evaluación; si a este gran campo le hiciéramos un sub-campo llamado “la evaluación”, entonces: tipos de evaluación, formas de evaluación, objetivos de la evaluación, los alcances de la evaluación... ahí en eso hay para que usted se saque un ojo, y lo digo, porque cada vez que hacemos un macro-proyecto de investigación aquí uno descubre, que el solo hecho de que un maestro formado en literatura haga eso le replantearía entonces, cómo plantear la obra... porque depende la idea que usted tenga de evaluación... ¿Qué hacen las profes, por ejemplo en la primaria? Le leen el cuento al niño y luego les dicen: “bueno, mis amores, ahora dibujen eso” esa es la evaluación. Y tú puedes ver que la producción de cuentos de los niños entre tercero, cuarto y quinto grado no evoluciona nada, porque la didáctica del cuento nunca se enseña... se demanda, pero no se enseña. ¿Cómo construye un personaje, cómo construye un ambiente? ¡Hum! La profe le dice al niño: “se creativo”, pero... ¿y qué? Y hago un paréntesis, eso se debe a que los propios profesores, como desconocen eso, pues creen —yo creo que con la mejor voluntad del mundo—, que así es; entonces ahí hay una mezcla de literatura como entretenimiento,

como placer.... “están muy indisciplinados entonces pongámosle a hacer algo como con literatura”... por ahí hay un texto que tengo sobre cómo la literatura se usa como regulador de la disciplina... y eso no es mal solo de la literatura... también de la música... bueno. Yo diría de eso del tema de la pedagogía, de cómo ha cambiado y cómo ha evolucionado. Valdría la pena conocer como para uno no ser un tonto frente a decisiones de la enseñanza; yo a veces pienso que uno comete unos errores gigantescos porque desconoce qué es eso de aprender y qué es eso de enseñar.

Bueno. Y luego vienen los otros temas de la didáctica, empezando por la diferencia entre la didáctica general y las didácticas específicas, y todos esos sub-temas que se desprenden de ese solo sub-campo: lo que tiene que ver con la cognición, lo que tiene que ver con la transposición didáctica... pongo un ejemplo pequeñito de la transposición didáctica: la mayoría de los docentes preparamos clase en lo que yo llamo los textos eruditos, y luego tratamos de llegar al aula a compartir a nuestros estudiantes lo que leímos, pero no hemos hecho ninguna transposición didáctica; o sea, confundimos nuestro conocimiento erudito o el conocimiento de los textos con el conocimiento enseñable y tal vez desconocemos qué transformación debe sufrir ese conocimiento para que sea aprehensible. Ese solo, para hablar de ese solo campo, ameritaría ponerse estudiar. Y entender... supongamos, si usted tiene el reto de la Odisea —por decir algo—, entonces vamos a tomar el ejemplo: primero, es probable que haya un profesor aquí que sepa de literatura, que sepa algo de la épica, que tenga elementos pa’ entender por qué eso, la relación entre épica e historia, bueno... todas esas carretas... el héroe... toda esa carreta le serviría. Ahora vamos al dos, profesor que no conoce nada de eso; entonces, lo único que tiene hasta ahora es pues que tienen que leer la Odisea. Segundo, ahora hago el salto a lo didáctico:

“Qué, cuántos pelaos son ¿son 40? Y ¿será que sí, será que sí lo van a leer? Será que ahora con las ayudas de Wikipedia y el Rincón del vago ¿será que sí lo leen?” Ahí ya te estás haciendo preguntas por el orden del aprendizaje, y luego ¿los vamos a mandar a leer para qué? Entonces te preguntas por la intencionalidad, la formación tiene una intencionalidad, que es lo que diferencia una actividad de una práctica, las prácticas son intencionadas y contextualizadas. Fíjate que ahí en ese pedacito que acabo de decir, ya depende mucho... ¿es un colegio masculino o femenino, privado o público?... o sea, todas esas acciones que aparentemente son banales o pueden ser banales, a la hora de la verdad terminan en que cuando tú llegues a clase después y preguntes “¿leyeron?”, unos hayan bajado un resumen, otros se hayan fusilado cualquier cosa ahí de Wikipedia, dos o tres hayan leído pero en el fondo como que no les parece chévere, uno te habla de una película que él vio... y en últimas el profe puede terminar diciendo: “es que a los estudiantes no les gusta leer eso”. Yo lo que siento no es que “no les guste leer eso”, es que la mediación didáctica que tú estableciste es ninguna, o es muy pobre y por eso los resultados son esos. Entonces, yo diría que ahí, en las dos cosas que me preguntas, veo unos elementos de la formación literaria y unos elementos de la formación didáctica, y en la mitad —que te insisto— toca una formación en lectura y escritura; en proceso de lectura y escritura; entonces ahí empieza la otra división, desde los que entienden la lectura como conjunto de habilidades hasta los que entienden la lectura como una práctica social.

Entonces yo diría que son como dos campos gruesos y un terreno en la mitad, que en últimas, lo que tú estás frente a las pruebas, frente al ministerio, frente a todo el mundo... tú eres en últimas un profesor de lectura y escritura ¿Sí o no?

M. G.: Si

F. V.: En últimas, lo que tú haces en el aula es mandar a leer, mandar a escribir y corregir lecturas y corregir escrituras.

M. G.: Eso yo lo pongo en diálogo con un tema que nos hemos encontrado, que también aparece en los lineamientos y es recurrente en las prácticas también, y es la instrumentalización de la literatura en temas que son del lenguaje... y que además es como bobo también decirlo, porque la literatura es lenguaje... pero es un tipo específico de lenguaje. Entonces, esa zona de la mitad sería esas habilidades de lenguaje.

F. V.: ¡Claro, muy importante! Y yo, en el texto de *La enseñanza literaria*, hubo un momento en el que pensé que la literatura debería estar como están las otras artes, como está la música, como la pintura... Pero, esa es una salida: que sea una electiva, entonces ahí no tenemos que vincularnos nada ni con el adjetivo, ni con el adverbio, ni los pronominales... nada de eso; algo así como el que se mete a pintura o música, digamos... va a tocar un instrumento, va aprender a hacer alguna expresión plástica... aquí irá a hacer alguna expresión mediante la palabra escrita... yo que sé. Esa me sigue pareciendo que puede ser una alternativa interesante, pero en términos políticos, o en términos de política educativa, uno sabe que la literatura sigue estando en los planes, sigue estando en la producción editorial... o sea, eso no va a desaparecer así como que ya en un

momento “ya no es así”, no creo. Más bien el camino es el que estamos diciendo: lograr que los maestros de español y literatura, logren cualificarse y formarse, y tengan como algunos elementos que les ayuden a mejorar su propia práctica, tal vez sea el mejor camino... ¡más largo! Pero yo creo que es el mejor camino. El otro implicaría mover las políticas educativas para que la literatura esté en otro lugar, o “que esté a la par de...”, quiero decir, que sea una de las artes —es una entrada— y que permanezcan los textos de literatura como campo de los textos que circulan en las prácticas de lectura. Cuando yo estuve haciendo una asesoría —hace ya años— en una institución educativa e intentamos hacer eso y yo creo que da resultado; pero los profesores de español —por decirlo de alguna manera—, pues tienen un problema jodidísimo y era: “Bueno ¿Y entonces nosotros ya no hablamos de literatura?” Y entonces de dónde van a sacar los textos, los textos con los que trabajan... pues tendrán que ser otros ¿no?: los textos expositivos... yo que sé, los textos informativos... pero quedaban sin los textos narrativos. Entonces, al final de cuentas, como que los que iban a literatura eran los que querían escribir, pero tampoco querían los que iban allá como aprender algo del género... mejor dicho, querían era más un taller de escritura. Eso pasa en los colegios ¿no? Habría que ver si en unos lineamientos finos podría pensarse... Fíjate que en la última política del ministerio tenía que ver con volver a hacer historiografía de la literatura... ¡una vaina que uno suponía que ya se había avanzado!, —mejor dicho— ¡de eso venimos!, los lineamientos reaccionaron a ese historicismo de la literatura... pero fíjate que volvió, y la forma como se parcela es de nuevo idéntica.

Bueno, peré' que en la pregunta hay algo que me parece importante agregarte o decirte... yo creo que hay... ahí falta algo que... toca mirar. Porque una cosa es los literatos que se van a volver profesores de literatura, pero ahora nos faltan los egresados... (Suenan unos celulares)

M. G.: los licenciados en lengua...

F. V.: Discúlpame (Atiende una llamada)

[...] Y yo pienso que ese es otro escenario que hay que pensar...o sea, mucha gente —esto es para decir también que el otro actor tiene que ver con las facultades de educación—, o sea, por ahora miramos lo de literatura, pero nos falta mirar qué formación tienen los licenciados de literatura... eso es lo otro que nos falta. Un buen proyecto, en el futuro, que de algunas pistas tendría que ayudarles también a estos licenciados a que entiendan el fenómeno literario.

Entonces ahora vienen todas la preconcepciones y bobadas que tienen los licenciados: “que la literatura es lo que yo hago en vacaciones, que es una cosa chévere... pa’ gozársela uno... una vaina medio loca... que todos ya son poetas” Toda esa vaina ¿sí? Pero eso se debe a que también los planes de estudio desde las licenciaturas, las artes, las expresiones estéticas están en un lugar cero; yo creo que la formación estética y la formación de las artes en los planes de estudio... yo pienso que eso es un coletazo, también de que cada día las humanidades van reduciéndose frente a las nuevas tecnologías, lo instrumental... toda esa carreta; usted que estudió filosofía lo debe saber... ¡carajo! La gente, si supiera que uno no estudia filosofía solo para hablar de Sócrates y para hablar de Platón, sino qué tiene que ver eso con el desarrollo del pensamiento, con el análisis... hay otras bondades, que yo pienso que si en algún momento ustedes están pensando o recogen algo de la investigación, yo creo que es importante también —te insisto— ver cómo se están formando los licenciados porque en últimas esas son las dos corrientes que confluyen allá;

están los literatos, están los licenciados, y los dos confluyen allá en una clase que se llama de español y literatura.

Yo hago un trabajo de formación de maestros, a propósito de didáctica de la literatura, y eso me ha dado una mirada muy chévere, porque en la costa, en Bucaramanga, en Pasto, en Cali, Medellín... los problemas son como los mismos; uno pensaría que deben ser muy distintos... ¡no! Uno de los problemas que yo veo fuerte es que el libro, el contacto con el libro ¡es muy lejano, hermano!... no es habitual; yo friego mucho con la cuota de axila que deben tener los libros... el libro que tu cargas... y eso está asociado, sí, con los precios, pero por otro lado también con que el maestro de literatura muy rara vez o de manera muy excepcional, no es lo común, testimonia un amor por la literatura, por el libro, por la obra... esa es como una cosa que yo he visto. La otra, a veces la formación o la curricularización, implica una habilidad del maestro como para ser llamativo, como para ser metedor, para entretener a su clase... entonces, a veces es una parcelación muy aséptica... con logros, con competencias, con lo que tú quieras... con toda esa carreta..., pero la literatura —en el viejo sentido de Alfonso Reyes—, de expresar los problemas esencialmente humanos, eso como que no aflora, no sale. Hay, por supuesto, colegas que lo hacen muy bien y lo logran, pero me refiero es como a la tendencia. Y el otro problema que yo veo es que frente a los —cómo llamar eso—, frente al *ranking* de las asignaturas, salvo para eventos especiales o llamados culturales, la literatura no es que sea pues... mejor dicho, que si un estudiante perdió alguna vaina en español y literatura: “eso no es tan grave... no se preocupe” En el imaginario eso no es tan significativo, importante, quizá porque los mismos maestros nos hemos encargado de cierta banalización.

Cierro. En esta propuesta, con la que empezamos hablando de didáctica y crítica, y en la mediación, los procesos de escritura y de lectura, yo creo que uno —o al menos yo, que llevo un poco de años metido en eso— sí hay evoluciones; si logra ver uno que si uno se le mide a eso puede haber transformaciones. Es como para decir que yo no veo eso como desalentador o desesperanzador... ¡pero es lento! Hay que formar grupos, hay que formar escuela... escuelas que permitan de alguna manera redes de maestros que permitan cualificar este trabajo de la literatura, pero mostrando de qué es lo que perdemos cuando está o no está la literatura en el aula, qué es lo que ganamos o perdemos... son preguntas de otro orden. Están también las librerías, están también las bibliotecas; yo hice durante algún tiempo la interventoría pa' Biblored, o sea, es la de la mitad... cómo intervienen los programas, todo lo que es animación a la lectura, la promoción de lectura, cómo se vincula eso con la literatura; porque yo creo que las bibliotecas tienen una función —sobre todo en lo público—, tienen una función clave, y que los maestros podríamos trabajar en llave con esas bibliotecas, porque mucha de la tarea no la hace uno solo... la hace también la familia.

Eso es un poco lo que podrás ver un poco más organizar en los textos que has leído.

M. G.: Yo quisiera profundizar solo en dos aspectos que me llaman la atención. El primero es, hablando ya de la literatura en la escuela, del espacio que se abre la literatura en la escuela, la pregunta sería cómo evaluar la literatura. Usted plantea también en alguno de sus textos otras posibilidades de evaluación, la auto-evaluación...

F. V.: Listo. Te decía hace un rato que la evaluación es uno de los temas claves de lo pedagógico y particularmente de lo didáctico. Bueno, fuera de esa triplete conocida de la co-evaluación, la auto-evaluación y la hetero-evaluación, yo creo que la literatura amerita como dos campos: uno que tiene que ver con lo que llaman la evaluación formativa que está muy centrada en los desarrollos de la propia persona, que tiene un vínculo con la formación integral, que tiene que ver con el proceso, que tiene que ver con el acompañamiento, que ahí es clave para mi gusto los portafolios... ahí hay un frente importante, y hay estrategias y hay maneras y hay formas... ese tema de la evaluación formativa valdría la pena pensarlo fuerte, porque creo que dentro de los tipos de evaluación es como la más cercana a un trabajo literario, al trabajo de la literatura. Lo otro tiene que ver con, ya en la clase, digamos cuando al profesor le toca hacer un control, le toca mirar a ver si hubo una lectura literal, mirar si hubo una aproximación a la obra, pues requiere como una serie de estrategias... aquí hay que hacer un paréntesis: no toda didáctica es estratégica. La didáctica estratégica tiene que ver más con la planeación que con la actuación... sobre eso también hay una bibliografía amplia... sobre estrategias ¿sabes por qué te hago esa distinción? Porque a veces el profesor quiere técnicas, y lo que debe tener es estrategias... las técnicas son como la táctica, son las que están en el campo, las otras son de la planeación, la organización, la intención, la secuenciación... son de otro orden, son preguntas más gruesas. Entonces, decía, que en ese caso cuando el profesor tiene ya que... yo veo temas gruesos como la motivación... si te queda fácil, Frida Díaz Barriga tiene un librito sobre el aprendizaje significativo, y ella dedica un buen capítulo sobre la motivación; yo he venido trabajando algo sobre eso últimamente, y por ejemplo ¿cuál es la relación con la obra literaria? ¿Cómo se motiva la tarea para el acceso a la obra? Yo siento que ahí hay como habilidades y estrategias que son

claves que el maestro conozca para que sencillamente no diga en los últimos cinco minutos de clase: “no olviden para la próxima clase que tienen tal cosa... leerse el viejo y el mar”. Segunda cosa, muchos maestros la lectura la transforman en escritura, entonces: “hagan un ensayo... hagan una reseña”... lo que tú quieras. Yo creo que el maestro de literatura tiene que evolucionar —didácticamente hablando— hacia las rejillas, las rúbricas, que es una manera que el que está aprendiendo sepa o entienda que es lo que usted tiene en la cabeza y con lo cual me va a calificar después; sobre eso he venido trabajando hartito también, y yo he descubierto que las rúbricas no es que coarten la libertad del que aprende sino que es una especie de transparencia en ese acto jodidísimo que se llama “te voy a calificar”. Habrá otras cosas que tú escribirás en tu texto, pero al menos, para el ejercicio de clase “pongámonos de acuerdo en que son estas ocho, y si tú logras estas ocho que son clave...”. La otra que yo veo es todo el proceso de acompañamiento, retroalimentación, *feedback*, que aunque es uno de los elementos de la evaluación formativa, yo la coloco aparte porque creo que en el caso de la literatura, el diálogo con el estudiante, el comentario, a veces escrito, pero yo he descubierto que es preferible que después de un trabajo me reúna contigo diez minutos y te cuento qué me pareció; me ha dado mucho resultado trabajar ahora el blog, el blog es una forma conversación en directo... si quieres mirar a hora lo último del blog, estamos trabajando los aforismos, pero ahí lo que se está haciendo es directo: “mira tal cosa”... ahora, trabajas tu más ¿no? como docente, porque ya no tienes las verracas dos horas, aquí estas... si el tipo te escribió a las 11:30 y tú estás trabajando, ahí conteste, si el tipo se levantó a las 5 y usted se levantó a las 6, conteste... es como tener un tutor permanente ¿no? Pero he descubierto que el blog permite esto que estoy hablando... es más fructífero cuando yo te digo a ti: “te sugiero que de pronto en lugar de allí pongas aquí, tal vez sonaría mejor tal cosa... revisa tal otra”, inmediatamente la persona lo ve y siente que lo que está produciendo se

está mejorando; y la prueba de eso es que eso no tiene nota; pero yo siento que es más efectivo porque, primero, es personal, pero segundo, en los tiempos reales del que aprende... esa es para mí la parte más verraca... está hecho en los tiempos del que aprende, no en los tiempos del que enseña... porque en los tiempos del que enseña es en la clase, pero el tiempo del que aprende es cuando usted está haciendo la tarea... y puede que sus preguntas, cuando yo estoy dando clase y digo “¿alguna pregunta?” y no hay preguntas... pues ahí no, pero cuando usted está haciendo lo que tiene que hacer y usted quiere ahí una “ayudis”... bueno, entonces yo veo como esos tres frentes: el tema de la evaluación formativa, el tema de las rúbricas y el tema del acompañamiento; lo deslindo de la primera porque yo creo que “literatura y mentoría” es muy importante... la tutoría, la mentoría... mi experiencia me ha mostrado que a veces un estudiante hace una actividad, pero el chino plantea algo interesante, o el estudiante plantea algo interesante, y luego yo hablo con el aparte y lo digo: “ve, me gustó lo que hiciste ¿por qué andas en eso?” —“No, profe... que tal vaina...”, y resulta que ese micro-diálogo yo también lo veo en el blog: “el texto que leímos me hizo acordar de tal libro que leí...”, entonces yo “Ah, que chévere...” y seguimos hablando de eso. Eso no acaece si tú no dialogas; yo siento que el diálogo es fundamental en las artes... está en la música, está en la plástica, está en la danza... y si no cómo te formas... eso no es que yo te entrego una lectura y usted, y ya... ¡no! yo lo veo mucho en la música... o sea, la mentoría, la tutoría son como formas... y que en últimas conducen a la escuela... eso es charlando y yo aquí contigo, y tú mostrándome cosas y yo hablando... y por supuesto habrá un momento en el que ya tú no me necesitas, que ya tú consideras que ya has hecho el camino por ese lado, o buscarás otras personas, o como en los viejos talleres medievales, abrirás tu propio taller ¿no? Pero, la experiencia mía me muestra que es de lo más fructífero. O sea, no es lo mismo escribirle a un estudiante en un texto todas mis

anotaciones, que hablar con él... no es lo mismo; porque él las lee todas en el texto escrito y mira cuánto sacó: si sacó más de 4, ahí termina el proceso, y si sacó menos de 4, ahí si va a hablar contigo, pero la pregunta es por qué; en cambio en lo que te estoy diciendo es distinto, porque es “leí tu trabajo, me parece tal cosa... ¿por qué terminaste haciendo eso?... veo como débil aquel punto, por qué no desarrollaste eso...” Esos micro-diálogos —que insisto, es lo que permite un blog—, que son diálogos contigo... Qué he descubierto yo, hay estudiantes que me escriben a mi correo privado, no al blog... o sea, el estudiante juega y sabe diferenciar el “qué quiero compartir para todo el grupo” y el “qué quiero compartir solo con él”.

Una apostilla. El tema de la evaluación es el tema más complicado para un profesor de literatura ¿por qué? Porque la clase puede ser una verraquera e clase, hermano ¿sí o no?... el tipo se soya... entonces hay dos o tres maneras como los profesores han resuelto eso, te voy a decir, las que yo he averiguado: una, es la de “hagámonos pasito”... hagámonos pasito significa a todos les pongo 4.5, cosa que si a mí me evalúan, pues vamos pasito... no hacemos pasito... en últimas ese profe el tema de la evaluación no lo maneja, o sea, como no lo maneja, un poquito de osetas pero nunca coloca notas malas, porque esa es la clave, si colocara notas malas no ve que ya no soy “hagámonos pasito”, porque el estudiante preguntaría “por qué y de dónde sacó eso, profe” y diría “aquí el profe es injusto... y por qué al otro le puso... y qué hizo el otro”... o sea los problemas de la evaluación; están los que llamo yo “los duros”... los duros significa que fijan unas reglas de juego, fijan unos trabajos, fijan unas fechas, y el que cumplió eso pasó y el que no cumplió eso perdió... yo diría que ahí el componente... pues en últimas es como un profesor regular... es otra materia como otras; y en el otro extremo están los que “no saben qué hacer”, entonces son los que han llegado a “qué quieres tú hacer, que quieres tú leer...” Si usted no

quiere leer entonces le dicen “dime tú qué quieres leer... listo, de eso me haces un trabajito...” quieren evitar el conflicto. En los tres escenarios están, los que generan conflicto pero lo asumen mediante unas reglas de juego a veces respaldados por la institución —“son estos parciales, son estas notas...”—, están los que no quieren tener conflicto, entonces dime tú que quieres, y yo me mermo en lo que necesito y quiero enseñar, y están los que se gozan la literatura pero que le vale huevo la evaluación, entonces en últimas, no importa. Por ejemplo, yo conozco instituciones educativas en las que el profesor les dice:

— ¿tú que nota quieres?

— 4.5, profesor

— Listo, 4.5

Hay colegios que tienen eso arreglao', hay instituciones que tienen eso arreglao'. Y yo diría que hay excepciones, porque las hay, de profesores que tienen una propuesta de evaluación... y hay instituciones que tienen propuestas de evaluación. Entonces, por ejemplo, hacer un trabajo de portafolio: 1ra versión, 2da versión, 3ra versión, 4ta versión... no te califico cada versión, te califico el resultado, pero cada versión da un porcentaje de tu resultado final...; hay muchas cosas, las hay y conozco gente que lo hace muy bien, logra que la evaluación exista, pero logra que no sea tan tediosa que al final sea un desgraciado... Para mí, los fascistas de la evaluación y los otros que están en el otro extremo, que les vale huevo, tienen el mismo problema frente a los alumnos porque en el primer caso pues hay el miedo y toda esa cosa pero al final de cuentas el estudiante sabe por qué se jodió, en el segundo caso, usted pasó pero no sabe por qué pasó, o sea, usted qué aprendió de literatura... ahí también hay gente en la mitad... hay personas que, por ejemplo, hacen una relación entre enseñanza de la literatura y el plan lector de la institución, y

ellos son como acompañantes del plan lector, motivadores del plan lector... pero todo eso para decir que el tema de la evaluación es un tema sensible, y que cualquier cosa —que ustedes van a investigar— digan, sugieran, orienten, será muy importante.

M. G.: Bueno. Y el otro asunto, que pienso que se estaba tocando aquí bastante, era para cerrar un poco hacia la definición de la literatura. Me llama la atención que en esa definición de la literatura que se ha venido configurando está más vista desde la... no de la educación en literatura, sino de la formación en literatura, que es un asunto más cercano a las humanidades, al arte, a la expresión, a la formación integral de los estudiantes, y pareciera que así es como se debería concebir la literatura en la escuela. También por esa vía entiendo yo la propuesta de que se descurricularice la literatura, por ejemplo.

F. V.: Sí. De los caminos que yo veo, hay otro. La literatura tiene que ver también con el desarrollo de la fantasía, la imaginación, creo que ese es otro camino. Más vía Calvino, Brecht. O sea, el hecho literario, pero en términos de las potencias de la materia prima con la que se hace la literatura. Ese camino que vincula al juego, a la combinatoria... que yo creo válido también ese camino... de tomar la materia prima con la que se hace la literatura, y a esa materia prima darle todas las potencialidades creativas, expresivas, combinatorias, del juego... que en últimas uno no se pregunta ahí, en qué términos la literatura me permite una identificación, una catarsis sobre los problemas esencialmente humanos en la línea más humanística integral, sino con la otra línea de las posibilidades de la imaginación, de la fantasía, de lo fantástico... por ese camino; que en últimas me parece a mí, tal vez las vías sean distintas, pero confluyen en el

mismo lugar... en que la literatura, celebra exalta, pone en escena, avizora, la condición humana. Pero digamos, en los últimos veinte años, yo creo que el componente lingüístico de la literatura, la materia prima del lenguaje ha tenido como muchos desarrollos, muchas exploraciones. A veces no leemos literatura ni para reconocernos, sino “simplemente” —con la densidad que implica—, para divertirnos, para solazarnos. Entonces allí ya vendrán posturas personales del creador y del maestro de si quiere... yo de maestro qué haría: mostraría distintas posibilidades de la literatura y no me casaría con una sola previendo que tengo una responsabilidad como maestro, o sea, que mi función no es adoctrinar y decirle a otros “esto es lo que debe ser”... no. Yo sería un poquito más humilde “podría ser... parece... se me ocurre... hay a, b, c, d, e, f, g —y yo diría— y h, que es la tuya —la del alumno—”.

Yo hace poco estuve en un evento en Bucaramanga y una profesora me decía que si la literatura no debería ser más bien fantasía; entonces yo pienso por qué se llega a eso, porque esa corriente de lo fantástico que para mi gusto es un camino, no el único... yo trataba de decirle... pues quizá hoy: “que a los chinos por qué les gusta la ciencia ficción” entonces la profesora argumentaba “es que quieren alejarse de este mundo —usaba la palabra— de mierda... no sé qué... entonces ellos quieren estar en otro mundo...” Esa es una opción, pero de igual manera, yo de maestro debería decirle, ese es un camino, pero hay otros caminos... no sé, el expresionismo: “vamos a sumir la mierda en verdad, y vamos a pintarla y vamos a contarla...” el expresionismo alemán, la poesía... otra vía... como para que el estudiante dijera “o me eludo, o me evado, o me confronto —y habría otra vía—, o transformo eso —el simbolismo—” yo creo que eso ayudó a entender que a los pelaos les gusta más, tal vez a sus estudiantes, es porque yo creo que uno como profesor no les ha dicho, o no ha llevado al aula el “miremos en esta obra qué pasa y en esta otra

qué pasa” por decir algo, y que el estudiante pueda decir “ah, a veces la literatura nos ayuda a esto, o a veces la literatura nos pone frente al espejo, o a veces la literatura nos ayuda a imaginar aquello...” pero hoy hay una discusión. Cuando tú hablas con los maestros, dicen “es que a los estudiantes no les gusta mucho leer literatura” Mi apuesta es lo contrario. No es que no les guste leer literatura, es que la forma como nosotros la hemos puesto en el aula es la vaina más mamona del mundo. La hemos puesto en términos de “léanse... tienen” y cuando vamos a la puesta en clase es básicamente el mismo protocolo: “¿Leyeron?... ¿sí, no, por qué?” piensan a lo cubano “¿qué tú opinas?” Fin, Se acabó la clase. Pero la materia prima con que está hecha la literatura, las potencias, es decir las posibilidades que sacaríamos de ahí...

Una profe que está aquí, que ha venido trabajando con estudiantes de licenciatura algunos de los cuento míos de *Venir con cuentos*... el primer sorprendido soy yo, porque uno dice: “¿a los pelaos?” Resulta que a los pelaos, hermano, todos esos cuentos de búsqueda del amor, del amor frustrado, el engaño, resulta que sigue siendo el chicharrón... entonces es extraño... uno pensaría que la juventud eso ya “prueba superada”, y no, eso no está superado. Y el diálogo de la clase —por lo que me cuenta la profe— se vuelve buenísimo, porque el texto lo que hace es como un dinamizador que te dice a ti “entonces cuenta también lo tuyo”... algo así como “ah, yo también profe...” Entonces me ha sorprendido porque... o muchacho que viene para que le autografiase y me dice “profe, es que es pa’ mi novia —yo callao’—... es que es para ver si leyendo esos cuentos me comprende”... quizá el camino ahí no es el que uno piensa; mi público originariamente, en un momento determinado los creí más adultos, mis lectores... y no es así. También vaya a saber la mediación didáctica que hizo la profe... es que son muchas variables... y pusieron, en esa misma asignatura, *Seis propuestas para el próximo milenio* de Calvino; si tú lo has leído dices “¡Uy! Qué verraquera ese texto palos chinos... qué textazo”... y resulta que eso

no tuvo resonancia, hermano... quizá porque eso es una obra de madurez, o sea, son muchos los inter-textos que hay ahí para que usted los pueda gozar a plenitud... esa es una obra de madures de Calvino, es su síntesis; quedan las conferencias Norton, imagínate ¿no es así? Que la última no la escribió porque se murió. Error didáctico, que como a uno le encanta ese texto, ergo a mis alumnos les encanta... es probable que no sea así... se requiere mucha lectura, mucho amor por la literatura para que *Seis propuestas para el nuevo milenio* usted se la goce, se la soye “¡Uy! ¡Mire esto!” Te cuento es porque a veces... mucha gente, muchos muchachos, por ejemplo, te dicen que les gusta mucho Benedetti, pero cuando tú hablas con ellos, se saben uno o dos poemas de Benedetti y eso es lo que llaman su gusto por Benedetti, pero desconocen la obra de Benedetti. O sea, tampoco es que... habría que investigas eso para ver que a veces no es que le guste, es que está de moda que le guste, como te puede gustar una marca o un grupo musical... cosa que no sucede, por ejemplo, fenómenos como la juventud mejicana que han amado a poetas, que son masivos los poetas... Sabines; un poco como pasó en Medellín. Ahí hay como un problema de lo que hace la cultura, lo que hace la sociedad frente a eso. Yo me sorprendí. La gente citaba y cita a Sabines... y uno dice ¿qué hay en Sabines? Y fijate que si tu miras aquí en Colombia tú le preguntas a un pela sobre Jaime Sabines, y no le dice nada... también necesitamos como, saber quiénes son eso reguladores sociales, los medios, la prensa, que también crean gustos, refuerzan adicciones, afectos...

M. G.: Pues eso era profe, muchas gracias, muchísimas gracias. Me le voy a quedar con la hojita...

F. V.: No, hombre, con mucho gusto. En lo que yo te pueda ayudar... Y me alegra mucho que estés trabajando eso... y te lo voy a decir de corazón... (Fin de la grabación)

Entrevista semiestructurada 3

Entrevistado: Dr. Alfonso Cárdenas Páez (A. C.)

Entrevistador: Juan Manuel Tovar (J. T.)

Fecha: Marzo 19 de 2014

J. T.: Buenos días, empezamos la entrevista con el profesor Alfonso Cárdenas Páez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinador de la línea de Lenguaje y educación del Doctorado Interinstitucional en educación. Él nos va a apoyar en los aspectos de literatura y pedagogía, temas que él ha trabajado a lo largo de su vida académica. Muchas gracias profesor por colaborarnos. La primera pregunta es ¿Por qué enseñar literatura en la escuela?

A. C.: Bueno, la enseñanza de la literatura en la escuela para mi tiene una importancia muy alta, teniendo en cuenta que la educación, sobre todo en la modernidad ha tomado una dirección que la centra específicamente en la enseñanza del pensamiento científico. Y por lo menos en el caso nuestro, de lo que podríamos llamar nosotros los latinoamericanos casi siempre uno echa de menos todas esas tendencias que nos caracterizan a nosotros como un pueblo de imaginación, como un pueblo de una profunda sensibilidad, y creo si mal no recuerdo, que algunos expertos,

muy importantes dentro de la panorámica cultural latinoamericana y menciono para el caso a García Márquez y al médico este de la Nasa, se me va ahorita el nombre, bueno, ya me acordaré de él,; siempre han dicho que si en algo nos destacamos los latinoamericanos, es por ser muy creativos, por ser muy sensibles, por ser muy imaginativos. Y yo creo que eso hay que cultivarlo y me parece que la literatura aporta mucho en esa dirección, es decir, nos ayuda a tomar distancia, no a dejar de lado, sino a tomar distancia de la educación centrada exclusivamente en el conocimiento científico, entendiendo por científico todas aquellas pretensiones que tenemos de teorizar, porque hasta la religión se nos volvió en algún momento ciencia, y de hecho esa mirada científica como sabemos nosotros, ha sido muy positivista, muy centrada en encajonar, en limitar, cuantificar, en medir, pero muy poco a lo otro. Entonces, ese sería un primer aspecto.

Otro aspecto que me parece a mí muy importante tiene que ver con el hecho de que desde hace un buen tiempo para acá se han realizado muchos estudios, fundamentalmente aquellos relacionados con los hemisferios cerebrales, en que se nos dice que la actividad hemisférica es diferente, que los hemisferios cerebrales actúan de manera distinta, que el hemisferio izquierdo es un hemisferio lógico, es un hemisferio gramatical, es un hemisferio analítico, en tanto el hemisferio derecho es un hemisferio imaginario, es un hemisferio simbólico, es un hemisferio creativo. Entonces, si nosotros nos atenemos a esas investigaciones, que no hay que tomar tampoco como una verdad de última hora o como una verdad de puño, es muy importante tener en cuenta que la escuela siempre ha trabajado mucho el hemisferio izquierdo y se ha olvidado un poco del hemisferio derecho. A ese propósito, una investigadora canadiense, Rachel de Rosset, plantea que es necesario enseñar también el hemisferio derecho. Y algunos otros estudiosos plantean la necesidad de trabajar educativamente el hemisferio derecho. Esa sería una segunda razón.

Una tercera razón tiene que ver con el cultivo del pensamiento analógico, yo lo llamo así en mis trabajos de investigación, otros lo llaman el pensamiento narrativo como lo hace Jerome Bruner, otros lo llaman el pensamiento imaginario. Y si uno hace una mirada así, tangencial a esos estudiosos que se han ocupado de eso, encuentro por ejemplo dos autores que para mí son muy significativos en Latinoamérica, uno en Argentina Enrique Dussel y otro en México, Mauricio Beuchot, que destacan precisamente el cultivo de lo analógico como algo muy importante, muy fundamental para tratar de integrar, o mejor de reintegrar al ser humano. Entrando en un sentido pedagógico, para tratar de darle un piso a esa pretensión que siempre se nos ha dicho, la formación integral del ser humano, siempre se nos ha dicho que hay que formar seres humanos integrales, pero digamos, porque sólo se le cultiva a uno una parte del cerebro, porque únicamente la escuela se dedica a enseñar ciencia y no se dedica a enseñar otro tipo de cosas. Por supuesto que aquí hay mucha tela por donde cortar, mucha discusión, porque hay quienes dicen que eso del hemisferio derecho no enseña nada, que lo que realmente enseña es la ciencia, que lo que realmente enseña son las metodologías, que lo que realmente enseña son las técnicas, que lo que realmente enseña es la lógica, y que por eso se caracteriza al ser humano, por ser racional, porque piensa de manera lógica. Pero nosotros sabemos que el ser humano no es meramente lógica, que la lógica le sirve en algunos momentos, que le sirve para algunas actividades, para realizar algún tipo de acciones, pero la vida del ser humano no es absolutamente lógica. Entonces para redondear esta primera pregunta digamos que, teniendo en cuenta estos tres argumentos, la literatura es fundamental para cultivar esa otra parte que ha sido olvidada por la escuela, la parte analógica, la parte imaginaria, la parte sensible, la parte imaginativa, la parte creativa del ser humano.

J. T.: lo que el profesor ha mencionado me recuerda lo que hemos encontrado en las políticas, que hay un énfasis utilitarista del lenguaje y en consecuencia utilitarista de la literatura, con fines comunicativos, descuidando otros...

A. C.: Eso tiene que ver con las concepciones de lenguaje, fíjese que en Colombia, tanto el Ministerio de educación Nacional, como los autores, investigadores en buen aparte del mundo, cuando hablan de lenguaje, no hablan de lenguaje, lo que hablan es de lengua, porque la tradición filológica, que viene desde Platón y que ha llegado a nuestros días a través de la misma lingüística, la lingüística es una distancia de la filología, siempre nos ha hablado del lenguaje como lengua, como lenguaje verbal, pero el lenguaje verbal no es el único que uno maneja, uno maneja otros lenguajes. Es decir, para mí el problema del lenguaje no es un problema verbal, es un problema semiótico, un problema semiótico quiere decir donde están implicados los signos lingüísticos, como dijo Ferdinand de Saussure, están implicados los símbolos, están implicadas las señales, están implicados los indicios, están implicadas las imágenes. Y si uno toma así a ojo de buen cubero eso que acabo de decir, uno se va por ejemplo a los autores de la estética de la recepción, Iser, por ejemplo, que reconoce que la literatura es fundamentalmente simbólica e icónica. Pero no solamente por eso, es que la literatura tiene otras implicaciones, por ejemplo, tiene implicaciones por el orden de los indicios; la literatura sobre un detalle puede crear todo un mundo, la literatura sobre una imagen crea un mundo. Eso lo dice por ejemplo, García Márquez, yo comienzo a escribir a partir de una imagen. La literatura crea mundos a partir de lo simbólico. Por supuesto que tiene una herramienta fundamental, y digo herramienta en el sentido vigotskiano, no un instrumento, que es el lenguaje verbal. Pero es que el lenguaje verbal se nutre de símbolos, de imágenes, de indicios, de señales, además de los puros signos lingüísticos, además de lo que podríamos decir en términos muy específicos y escuetos, de las palabras, eso es

muy importante para el caso. Ahí también desde la literatura tenemos nosotros que tratar de darle una vuelta al problema del lenguaje, no es un problema meramente verbal, es un problema más de fondo. Bueno, además y esto sería una acotación más, porque a nosotros se nos ha insistido mucho últimamente en las competencias comunicativas, como si el lenguaje fuera un problema de comunicación. De hecho la literatura comunica, a pesar de que Borges dijo que no comunicaba nada, la literatura informa, claro que la literatura informa también, y la literatura significa, pero la literatura hace eso a través de un filtro fundamental, que es el filtro de la expresión, ese es el cedazo que pone la literatura, expresar todo eso, todo lo que los demás comunica, todo lo que los demás significan, la literatura lo transforma a través de ese cedazo que es la expresión, y sabemos nosotros que expresión quiere decir expresar, esas dos palabras, expresar y expresar son dos palabras hermanas, isónimas, que hay que tener en cuenta

J. T.: según su experiencia qué problemas encuentra en la formación docente de los licenciados que enseñan literatura

A. C.: Bueno, yo creo que los problemas de la formación docente podríamos relacionarlos mucho con las respuestas que le acabo de dar. En primer lugar, la literatura en buena parte de las facultades de educación está deprimida como área de estudio. Prevalcen los estudios sobre la lingüística, del análisis del discurso, la misma semiótica y eso desde ciertas perspectivas que ayudan muy poco a la literatura. Adicionalmente a eso, la misma formación de los profesores, a veces los profesores son egresados de esas mismas facultades y no tienen la suficiente formación literaria. Por ejemplo, tienen las dificultades que tenemos todos en relación con la

lectura, es decir, es gente que poco ha leído, que poco ha escrito. Cuando no, es gente que desde una cierta tradición muy de la crítica literaria y de la crítica formal, ya sea desde la lingüística, ya sea desde la misma semiótica, la teoría del discurso, trata de utilizar esas teorías como moldes para echar ahí la literatura, para verterla ahí, y desde ahí tratar de mirar como esos moldes sirven para tratar de comprender la literatura. Adicional a eso no hay una formación básica, fundamental en lectura, porque la lectura se deja siempre al arbitrio o al mantra aquel de que “a leer se aprende leyendo”, es obvio que sí, a leer se aprende leyendo, pero si no hay los suficientes índices de conciencia sobre lo que es una buena lectura, o pongamos la mala lectura, si no hay una conciencia de eso, realmente leer literatura no le dice a uno nada. Ahora la misma tradición didáctica, en la que la gente dice lea, y lo que se le pregunta normalmente al estudiante es cuál es el argumento de la obra tal, donde hay una confusión tremenda, lo habrán dicho algunos de los profesores que han charlado con ustedes, el argumento no es el resumen, el argumento es la misma trabazón, el mismo tejido, la misma armazón literaria, eso es lo que es el argumento en la literatura, no el resumen. Entonces la gente pide eso como el gran argumento y esas historias, esas pequeñas anécdotas, esas pequeñas fábulas, esos pequeños cuentos, al que a veces se reduce, por ejemplo, una novela, los puede decir cualquiera, pero el problema es que eso no es la literatura. Entonces uno puede decir que Cien años de soledad es la historia de un hombre fugitivo, que se acaba de casar con una mujer, que asesina a un hombre y huye a la selva para fundar un pueblo adonde llega la civilización y lo destruye, eso lo puedo decir yo, pero no estoy haciendo la obra magna de García Márquez, es un resumen. Entonces ahí está el problema, de que nosotros tampoco tenemos una formación clara en lo que es lectura y tampoco estamos muy formados en los intrínquilis, en la complejidad, en ese dispositivo que es la escritura misma de la literatura. Entre otras cosas porque nosotros tenemos la creencia de que la literatura es

expresión de sentimientos o expresión de emociones. Y nosotros sabemos ya desde los poetas franceses, por ejemplo desde Baudelaire, que la literatura no expresa ese tipo de cosas, que la literatura es también un ejercicio intelectual, no es un ejercicio científico, pero es un ejercicio intelectual en donde todo el cerebro está puesto, el cuerpo, las emociones, los afectos, los sentimientos, los pensamientos, los valores, las vivencias las experiencias, toda la vida está puesta en el camino de esa creación para que todo eso complejizado, relacionado, macerado, se vuelva literatura.

J. T.: Los problemas que ha descrito pueden llevar a que se piense que la literatura está perdiendo un lugar en la escuela

A. C.: Yo creo que ya lo perdió porque fíjese lo que pasó con los Lineamientos curriculares del magisterio, prácticamente la literatura desaparece. Es más, desde hace mucho rato nos han metido en la cabeza que lo único que es evaluable realmente y poniendo entre comillas eso de la evaluación, es el lenguaje y las matemáticas, pero el lenguaje comprendido como lengua. Y la literatura, si algo nos dice es que es más que lengua. El problema es que cuando yo hago lenguaje, por ejemplo, yo entro con miradas, yo entro con mi voz, y la voz no es necesariamente lenguaje, y entro con mis tonos, y entro con mis énfasis, y entro con mis puntos de vista, y entro con mis situaciones, y entro con mi cuerpo, y entro con mis gestos. Y eso es barrido con la concepción del lenguaje tan escueta, tan ceñida a la lengua, y la literatura es todo eso, es vida. Entonces sí, ha perdido mucho espacio y hay que reivindicarlo, pero la culpa los tenemos los mismos profesores que apoyamos al ministerio en esas cosas, en que no hemos sido capaces de

defenderá la literatura como tal, a pesar de que somos profesores de literatura y que de alguna manera deberíamos defender la profesión, no lo hacemos.

J. T.: Un tema que surge en la lectura de los documentos de política es la autonomía docente ¿la autonomía docente puede llegar a ser problemática al pensar los problemas de la literatura en la escuela?

A. C.: Yo creo que la autonomía va muy de la mano con eso que se llama libertad de cátedra y me parece a mí que esa libertad de cátedra, esa autonomía de los profesores hay que defenderla. El problema no es defenderla a ultranza, porque a veces la defendemos desde la pura ignorancia, que yo tengo libertad, que yo soy autónomo y puedo enseñar lo que yo quiera. El problema no es enseñar lo que yo quiera, uno tiene que enseñar con criterio. Por ejemplo uno se pregunta, tiene criterio un profesor que se pone a enseñar teoría literaria en primaria, yo creo que no, porque si se pone a enseñar teoría literaria o lo que algunos han dado, el análisis literario, está introduciendo un elemento perturbador en la literatura. Porque la literatura hay que enseñarla a gustarla, a quererla, a amarla, a emocionarse con ella; y de una vez se va a la teoría. Toda teoría es un punto de vista parcial sobre las cosas que habla esa teoría. Entonces se le está dando una visión muy parcial al estudiante, que adicionalmente a eso se le da como una materia que se le enseña para que él se la aprenda para ser evaluado, y eso tiene problemas. Entonces uno tendría que ser muy astuto como profesor, en el sentido de ser capaz de valorar a la literatura como arte, como enseñanza de lo artístico y yo diría que más que lo artístico, como enseñanza de lo poético, en el sentido de que lo artístico no es una concepción que se extienda a lo largo de la historia de

occidente, porque nosotros en alguna forma somos occidentales, pertenecemos a esa tradición. Pero el arte, sabemos nosotros es una concepción que surge muy de la mano de la modernidad, con los mecenazgos, con los apoyos, con las escuelas de arte, pero también tiene que ver con una visión romántica, con la conciencia de lo artístico, que se va poco a poco diversificando en esas distintas formas literarias que van apareciendo con el romanticismo, luego con los simbolistas, los parnasianos, los cubistas, los modernistas, todo ese tipo de formas artísticas que van apareciendo a lo largo de la historia y que se dedican a enfocar eso con perspectivas muy particulares. Entonces me parece que el criterio es fundamental y hay que formar gente con criterio, por eso es muy importante preguntarnos cómo entender la literatura, porque de alguna manera, una serie de investigaciones que se han llevado a cabo aquí en la Universidad Pedagógica, dicen que la manera como el maestro piensa las cosas, influye en la manera como las enseña. Y si el maestro no tiene conciencia clara de qué entiende por literatura, si lo primero que se le atraviesa la hablar de novela es que es un relato extenso que cuenta una historia, eso ya sesga la mirada. Yo por ejemplo le digo a mis estudiantes porque no empiezan ustedes con una noción como las que expresa Lukács en la teoría de la novela, la novela es la expresión de la virilidad adulta del hombre, partir de ahí, comiencen ustedes a trabajar eso, que quiere decir eso de virilidad adulta del hombre; conecten eso con la modernidad, conecten eso con la conciencia del sujeto, conecten eso con el individualismo de la modernidad. Y yo creo que ahí la novela se vuelve otra cosa, pero si yo digo que se trata de una historia verosímil, recorto el objeto. Después pues miraré otra definición. Me acuerdo una de Marino Troncoso, es la novela como pregunta por la existencia humana. Entonces qué quiere decir pregunta, el hombre siempre se ha preguntado, obvio que sí, pero llegó un momento en que el hombre se vuelve crítico, ahí hay una cosa bien interesante. Esa perspectiva que nos da Bajtín, que la novela corresponde

modernamente en el arte a lo que es la epistemología en la filosofía, por ejemplo eso que quiere decir. Por ejemplo preguntarse porque la novela surge de la mano de la ciencia. Son cosas que le iluminan a uno más que esa noción que dice que es un relato largo y verosímil, o que toda novela narra. Entonces esa novela que se llama de tesis, donde dejamos a Camus, donde dejamos a Sartre, donde dejamos a Thomas Mann. O por ejemplo el mismo Cortázar, Rayuela. Rayuela narra, pues sí cuenta cosas, pero es una novela tan fragmentaria que si uno va a preguntarse por la historia, es muy difícil componer una historia, compondrá uno muchas historias. Pero entonces ahí, ese concepto de unidad que a veces se cuela en la concepción de la novela, en la concepción del arte hay que ponerle un interrogante también. Ese tipo de cosas me parecen a mí fundamentales en la formación de los docentes, pero también en la autonomía, en la manera como ellos ejercen la docencia, que no es cualquier cosa, ni el primer libro que se le aparezca a uno en el panorama, ni el primer libro que le ofrezcan las editoriales, ese es el libro de texto en el que yo me baso, porque ahí hay otros intereses que no son necesariamente los intereses educativos de la persona que queremos formar.

J. T.: siguiendo lo que ha dicho me surge una pregunta ¿la literatura debería estar fuera del currículo, o sería peligroso?

A. C.: pues yo creo que el peligro está en que aquí hemos tratado de curricularizar todo. El currículo es de alguna manera una medida que se le pone a eso que se le llama la formación, teniendo en cuenta que uno forma en contenidos, y que los contenidos no son temas, maneras de darle sentido a determinado conocimiento o a determinado objeto de acción. Entonces el

currículo trata de medir, de controlar, de moldear esos contenidos, es decir hasta donde ¿puede usted avanzar en determinado grado, qué se le puede enseñar a un muchachito de siete, de nueve años, cuanto tiempo le puede usted dedicar a determinada cosa. Entonces ese currículo tiene que ver con esa visión positivista de las cosas, aunque a uno como educador le toca por lo menos crear conciencia de que esas cosas existen y hay que saberlas manejar. Pero fíjese usted, las materias, por ejemplo, porqué diablos la filosofía se enseñaba en décimo y undécimo, o porque física y química en décimo y undécimo, como si la física no estuviera ahí, yo salgo a la calle y me encuentro con muchos procesos físicos, la polución, que me hacen arder los ojos, y la química está permanentemente, ando con ella para arriba y para abajo. Pero el currículo dice que no, física y química en los últimos grados de bachillerato, de secundaria. Pero ahora se ha ido atrás, porqué la filosofía también en esos años y no desde el principio. Preguntémonos por ejemplo, porqué los estándares curriculares ponen el problema de la sílaba en primero de primaria, que es un problema complicadísimo, eso es complicado, hasta la gente que estudia fonética tiene sus deslices. Son cosas difíciles que el currículo impone, porque a veces los profesores que van allá invitados por el ministerio les falta un poquito de criterio para ese tipo de cosas, es decir, creen que lo que hay que enseñar es lingüística, y claro como a uno en la universidad, y entonces al margen de la lingüística general, lo primero que enseñan es fonética, entonces metamos cosas de fonética en primero de primaria, que eso es lo primero. Pero si uno se pregunta desde la psicolingüística, cómo es que opera eso, ya es otra cosa, porque el niño es más imaginativo, es que el niño es más afectivo, porque es que el niño es más mágico, estoy aquí aludiendo a lago de Piaget, entonces la psicología nos enseña otras cosas del niño que la lingüística pasa por alto, pero que los profesores deberían tener en cuenta. El niño es fundamentalmente pragmático, el niño es, vamos a jugar con las palabras, no es gramático, es

pragmático, porque el niño está aprendiendo a actuar sobre el mundo con el lenguaje, por supuesto que hay gramática, pero sin embargo hay que enseñarles lingüística, entonces ahí hay un problema, muy a pesar de que esos estándares curriculares surgieron cuando ya estaba en vigencia esa concepción de las competencias comunicativas, a pesar de eso. Ahí es donde digo que las políticas oficiales son un fracaso, por eso las he criticado en varias cosas que he escrito, me parecen que fallan, pero todo eso porque hay que curricularizar, no es gratuito que eso se llamen lineamientos curriculares, es curricularizar, pues la manera más fácil de curricularizar es desde la lingüística, enseñemos lingüística, como antes se enseñaba gramática, y repito, no es que eso no sirva, hay que saber en qué momento ponerla, por aquello que yo tengo que pensar no tanto en la lingüística sino en la gente que estoy formando, en la edad, en su forma de ser, en sus mismas necesidades de tipo comunicativo. Entonces al niño, en el caso de la literatura, hay que enseñarlo más en función poética que artística, o lingüística o aún de visión de mundo, como la literatura debe tramitarse en esa perspectiva, más enseñarla en función poética, luego en función artística, en función lingüística o vamos a decir, en función semiótica y en función de mundo.

J. T.: La pérdida del espacio de la literatura en la enseñanza, ¿tendrá que ver con el desconocimiento sobre qué es literatura, qué concepto de literatura se tiene?

A. C.: Yo creo que sí, porque nosotros trabajamos mucho en términos de oposiciones, y como la tendencia es a enseñar en términos de ciencia, la literatura es un arte, y el arte es algo como que va colgado ahí, metámoslo porque la gente lee literatura. Pero con la misma consideración, porque no se diversifica, por ejemplo, quien quiera aprender música, entonces el arte va a ser la

música, quien quiera aprender diseño, entonces el arte va a ser diseño. Pero la enseñanza básica que va a ser la ciencia, se rodea de cositas, entonces a unos les enseñan comportamiento, a través de la urbanidad de Carreño, ustedes no la vivieron, pero la revitalizaron hace unos años y la volvieron a vender. Por ejemplo, recuerdo que a uno le enseñaban ahorro, había una materia que se llamaba ahorro y cooperativismo, y uno le ponen izadas de bandera y a uno le enseñan algo de música o manualidades. Entonces todo eso está alrededor de lo fundamental que es la ciencia. Entonces, como la literatura no es ciencia, a la larga no hay que enseñarla, a la larga, los profesores de literatura dicen que la literatura no se enseña, pero hay cosas de la literatura que sí se pueden enseñar. Precisamente lo artístico de la literatura es enseñable, hay escuelas de arte, eso nos lo dice la historia. Pero lo que uno no encuentra son escuelas de poesía, entendiendo lo poético como lo creativo, la capacidad creativa, la capacidad de ser uno sensible, de ser uno imaginativo, de ser uno intelectual. Esa es la otra gran dicotomía, que la gente cree que la literatura se hace con sentimientos, con emociones y con afectos, ya volvemos a Baudelaire. El problema es que la literatura también se hace con el intelecto, hay una literatura muy intelectual, Borges es un intelectual, Octavio Paz es un intelectual, Lezama Lima es un intelectual, Carlos Fuentes fue un gran intelectual, Cortázar fue un gran intelectual. Pues sí, son intelectuales que se han preocupado, por ejemplo aquí en Colombia, el grupo Mito, un profesor de aquí de la Pedagógica Guillermo Alberto Arévalo en algún escrito se preocupaba por la intelectualización de la literatura en Colombia. Yo diría que no hay que lamentarse tanto, porque es una tendencia. Así como hay unos escritores muy sensibles, hay otros que son muy imaginativos, otros que son muy intelectuales. Pues que bueno sería que pudiéramos conciliar en un gran escritor lo intelectual, lo sensible y lo imaginativo. Y uno dice, los grandes escritores son esas tres cosas a la vez. Uno no puede decir que Borges sea completamente un intelectual. Borges intelectualizó

la literatura, pero Borges es un poeta, es más es un visionario, pero también es un tipo de una imaginación profunda, *El Aleph* es un libro que nos muestra esa profundidad imaginativa, o cualquiera de sus cuentos, Borges y yo, por ejemplo Cortázar, un tipo de una gran imaginación, la literatura fantástica de él, pero Cortázar es un gran poeta. Lo que uno ve es que trabajamos mucho en función de exclusiones, y volvemos a la pregunta inicial, si algo nos da la literatura es tratar de recomponer a ese hombre que nos han dado segmentado, dárnoslo completo. Es que uno tiene sensibilidad y para mí la sensibilidad es inconcebible sin el cuerpo, o sea, la literatura empieza a reivindicar al ser humano desde el cuerpo, hasta lo más alto que es la imaginación. O pongámoslo en términos muy de Bajtín, muy de Lukács, los valores, Lukács dice que si la novela algo crea, son valores, crear valores. Bajtín coincide con esa idea, crear valores. Pero no unos valores x, y o z, de los valores de una determinada escala, sino los valores del ser humano, los valores de la vida, los valores de la cultura, los valores de la carne, los valores del alma, los valores del espíritu, los valores del tiempo, los valores del espacio, los valores de la historia, todo ese tipo de cosas. Por eso es que la literatura tiene ese gran poder creador de mundo.

J. T.: enseñar literatura ¿qué forma?

A. C.: Yo he dicho que forma varias cosas, en eso necesitamos también un profesor que tenga criterio, por ejemplo para que sea capaz de seleccionar qué tipo de literatura, para que tipo de propósitos educativos. Yo por ejemplo, en el campo de la pedagogía defendiendo mucho la posición que dice que la pedagogía fundamentalmente se encarga de la formación y se encarga de la formación en valores. Y repito, no los valores de una determinada escala, de una determinada

axiología, sino de todo aquello que ayuda a cultivar al ser humano, para mí esos son los valores. Todo aquello que ayuda a cultivar al ser humano, que ayuda a engrandecerlo, que ayuda a constituirlo, que ayuda a construirlo, que ayuda a comprenderlo. Por decir algo, hay un valor que es la verdad, todo el mundo disputa por la verdad, pelea por la verdad. Pero la verdad no es un problema puramente de la ciencia, es un problema de valores. Los estudiantes me preguntan, pero profesor, de todos éstos ¿quién tiene la verdad?, ¿por qué esa preocupación? Porque eso es un valor humano. Pero no podemos decir que la verdad sea un único valor humano, el único valor intelectual humano o lógico, hay otros, las certezas, nosotros discutimos a veces sobre las certezas, vivimos de certezas. Yo siempre pongo el ejemplo de que ninguno tiene la certeza de cuál es la verdad, pero sí tenemos certezas, de quien es nuestro papá, vivimos de certezas y sobre esa base hacemos muchas cosas. Vivimos de lo verosímil, nosotros muchas veces vivimos del cuento, por ejemplo la literatura nos ayuda a sostener eso a través de los cuentos, a través de la imaginación. Pero vivimos también de las correcciones, vivimos también de las posibilidades, pero vivimos también de lo válido, vivimos también de lo legítimo, pero vivimos también de lo legal. Toda esa cantidad de cosas vienen a construir valores, entonces, si algo trabaja la literatura para mí es la formación en valores, en ese tipo de valores, y vamos a usar aquí la metáfora, los valores que dignifican al ser humano como tal. Pero también por ejemplo, e modos de conocer, porque nosotros creemos que el conocimiento del ser humano es meramente intelectual, no hay formas de conocer que no son tan intelectuales, por ejemplo, hay prácticas, hay distintos tipos de saberes, por ejemplo el saber ético. Vámonos para Sábato. Sábato es uno de los autores latinoamericanos que defiende la visión ética de la literatura, Rojas Herazo aquí en Colombia defiende esa visión ética de la literatura. Bajtín, por ejemplo, trabaja mucho esa concepción ética de la literatura. Pero habrá otros que prefieren una concepción ética de la literatura y habrá otros

que prefieren una concepción más intelectual de la literatura. Pero si nosotros logramos hacer confluír esas tres visiones vamos a encontrar que la literatura defiende todo lo que es esa configuración de valores del ser humano, los valores políticos, los valores económicos, los valores religiosos, los valores míticos. Entonces desconocemos todo eso, todo ese bagaje, toda esa tradición, todo ese sobreentendido cultural, lo desconocemos y no podemos desconocerlo, porque es sobre esas bases que nosotros construimos. Entonces para mí la literatura cumple esa función pedagógica, formar a la gente. Y por supuesto que esa formación abre universos, abre el horizonte, lo despeja, porque la literatura tiene la triple ventaja de que por un lado lo aterriza a uno sensiblemente, pero por otro lado, lo desborda imaginariamente y además lo centra intelectualmente, sin que la literatura sea ciencia, pero también tiene un comportamiento intelectual. Entonces, si uno piensa desde ahí las cosas y a eso le adiciona el juego como posibilidad, porque también nosotros no somos como los burritos que van yendo por el mismo camino, nosotros por donde no hay camino lo abrimos, “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, abrimos caminos entonces la literatura a uno lo enseña a abrir caminos, es decir, lo vuelve a uno diferente, lo vuelve a uno divergente. Entonces, si la literatura tiene todas esas posibilidades educativas, yo soy de los que creo que uno podría trabajarlo, pero ahí también se necesita el maestro con criterio, eso que dijimos de la autonomía es ni más ni menos, tener criterio, por ejemplo esta obra literaria ayuda en tal dirección, se necesita que el maestro sea un buen lector para poder formar ese criterio, para que escriba, que tenga suficiente capacidad crítica, porque a veces los muchachos y con eso no quiero desconocer con esto que voy a decir, *Rosario Tijeras*. Pues sí, es una obra literaria, bien escrita, y tiene algunos elementos, pero no es la gran literatura. Entonces ahí viene el problema, que los muchachos, pues la violencia, hay mucha literatura que es de segunda y esa es la que normalmente se lee en

los colegios, no la buena literatura, no la literatura que exige maestros con muy buena formación, muy leídos y buenos lectores, maestros que escriban, que tengan criterios, que tengan firmeza, que tengan conciencia de para qué se enseña literatura, pues se enseña en todas esas direcciones, para cultivar, para abrir horizontes, para brindar valores, para jugar y también para leer y escribir, ni más ni menos, en una función muy práctica, concreta; para aprender a leer y para aprender a escribir. Y vuelvo a poner el ejemplo, la forma más perniciosa de enseñar literatura es decirle a la gente, traiga el argumento, que está en internet; por ejemplo lo otro, analice, los análisis los venden en la Panamericana y los venden hasta baratos, porque esos libros están ahí arrumados, ya nadie los compra. Entonces el problema es ese. Pero no, vamos a leer, vamos a meterle hermenéutica a eso, vamos a tratar de comprendernos como seres humanos, a tratar de comprendernos como seres históricos, a tratar de comprendernos como seres sociales, dentro de las comprensiones que nos da la literatura. Porque si uno quiere comprensiones históricas, la historia le da ciertas comprensiones a uno y si uno quiere comprensión social, la sociología se le da y si quiere comprensión política lee ensayos políticos. El asunto está en que la literatura nos da una posición estética.

J. T.: ¿Considera válido que la literatura se use para enseñar otras asignaturas?

A. C.: Pues yo diría que sí es válido, es más, por ejemplo yo mismo estoy dirigiendo una tesis de doctorado en que la literatura se usa para enseñar geografía, precisamente la novela, y la novela urbana. Sí se puede, pero uno tendrá que mirar con criterio en qué dirección va eso. Por ejemplo, si a un estudiante de geografía le voy a poner una novela para que se dé cuenta cómo un escritor

construye el espacio urbano, dentro de unas concepciones que la misma geografía tiene, desde lo humanístico, desde lo fenomenológico, desde lo perceptivo, desde lo que los geógrafos llaman espacialidad. Qué bueno eso, porque quiero decir que además de saber de geografía, va a saber que va a saber algo de como la literatura piensa el espacio, pero adicionalmente va a leer literatura, entonces, para mí eso es una gran ventaja. Yo veo que hay una gran dificultad, usar la literatura en sentido inverso, para ponerla como ejemplo, pongo un caso, el caso de la gramática tradicional que se basaba en ejemplos de escritores para decir que así se debería enseñar la lengua. Pues eso tiene mucho de verdad pero también mucho de mentira, porque la gente no habla como escribe, son formas distintas de discurso. Si bien es cierto que la literatura es un discurso real, ponerlo como ejemplo de cómo debe hablar la gente, no es una buena forma. Entonces, en esos casos hay que tener cuidado. Entonces, no es lo mismo utilizarla para enseñar otras cosas que ponerla como el último ejemplo de las cosas. Como mediación es válida, no solamente enseña concepción, porque la literatura conoce, recordemos que Barthes hablaba de la matéesis, o sea, en la literatura hay un componente matético, no es el fundamental, pero lo tiene y ese componente se puede utilizar, y ahí puedo justificar la cuestión. Estoy viendo que sí produce resultados, en este caso de la tesis en donde la novela urbana se utiliza como mediación para comprender el espacio geográfico urbano y encuentra uno muchísimas cosas, y encuentra que muchos historiadores que se sesgan tratan de ir, por las concepciones que tienen, hacia la literatura como un buen medio para mirar cómo se construye, cómo se elabora, qué significa el espacio urbano. Entonces, si se puede utilizar, hay que utilizarlo con criterio y no ponerlo como único ejemplo. O por ejemplo, usar la literatura para enseñar gramática, pongo el ejemplo de doña María del Carmen Boves, una crítica española que utilizó la gramática generativa para explicar la gramática de Cántico, la obra de Guillén, y se dedicó a hacer esos árboles gramáticos

generativos transformacionales de Noam Chomsky. Entonces uno dice sí, la gramática y la literatura es mucho más que eso, es compleja, como es compleja la gramática de cualquier lengua que se hable, no es el mero problema lingüístico, es el problema de mis miradas, es el problema de mis gestos, es el problema de mis posiciones, es el problema de mi situación, es el problema de las modalidades que yo uso, de las perspectivas que asumo frente a las cosas, es todo eso, eso no está propiamente en lengua. Entonces es ahí es donde uno comienza, vuelvo al problema del criterio del profesor que para mí es muy importante.

J. T.: para el tema del tipo de obras que se leen en la escuela ¿El profesor considera necesario que tuviéramos un canon establecido de obras de referencia para leer?

A. C.: Pues mire, la educación siempre es canónica, no nos digamos mentiras, en todo. Por ejemplo, la física que le enseñan a uno en bachillerato es una física canónica, el inglés que le enseñan a uno en bachillerato es canónico, el español que le enseñan a uno en bachillerato es canónico, el francés que le enseñan a uno en bachillerato es canónico, la religión más, la historia es canónica, todo es canónico porque la educación se rige por ideales, la educación se rige por el deber ser, la educación plantea unos principios, queremos formar un individuo de tales y tales características, sino no existirían los famosos lineamientos curriculares . Entonces, desde esa perspectiva en la literatura también aparece un canon, entonces uno se acuerda del canon viejo, donde erra María, La Vorágine y Manuel Pacho, las tres novelas de la literatura colombiana que se leían. Y ahora aparece uno, Rosario Tijeras, La virgen de los sicarios, Satanás, todas esas obras que de alguna manera trabajan la violencia urbana. Alguno pone a leer El Quijote , la

Ilíada, La Odisea y La Eneida, infaltables, por allá unos cuantos cuentos del Decamerón, y después uno brincaba y leía algo de Víctor Hugo, algo de Kafka. Pero ahí el canon, ya sea impuesto por los lineamientos curriculares o impuesto por el profesor, o impuesto por los mismos estudiantes, profe nosotros “queremos leer tal cosa, existe. Pero en ese caso el criterio va a prevalecer mucho, por ejemplo, si yo me pongo a leer únicamente *La virgen de los sicarios*, un ejemplo específico, como una novela violenta y me fijo en esas figuras escatológicas y en la iconoclastia de este señor y en sus posiciones sexuales, y todo ese tipo de cosas, y no paso de ahí. Pero si yo por ejemplo, comienzo a reflexionar, página por página, a mí me parece que Fernando Vallejo tiene una concepción muy profunda del mundo con todo y que le causa escozor a uno a ratos, con todo y lo que puede herir al lector, que puede llegar hasta a fastidiar al lector, tiene un pensamiento profundo. Yo he trabajado esa obra aquí en la universidad y le encuentro muchísimos elementos interesantes desde el punto de vista de la literatura. Es que Fernando Vallejo es un intelectual, es un pensador, así no les guste la manera desparpajada como él habla y cómo se refiere a las cosas y cómo él niega muchas cosas, así no les guste, pero es que el problema de la literatura pasa también por los gustos. Pero es que los gustos no son cosas tan inmediatas, los gustos también se forman, los gustos también se crean, los gustos también se construyen. Entonces uno cuando comienza a leerlo y comienza uno a detallarlo, encuentra cosas muy interesantes en la propuesta que él hace. A diferencia de otras obras donde la narración es tan escueta, porque ahí están los personajes, pero no está la vida humana, yo no sé si me hago entender, le faltan vida a eso, le falta experiencia humana, le falta dimensión humana. Entonces usted lee la obra y los personajes están fabricados para echar el cuento, pero no viven, hay autores que no dejan vivir al personaje. Entonces, ahí faltan cosas, yo no sé si les falte distancia estética, de visión, pero sí, son personajes muy vacíos, muy huecos, ahí hay un

problema a que tiene que ver con lo que estamos hablando. Entonces eso me parece algo inocultable e inevitable, siempre habrá un canon, por cuestión de época literaria, por cuestión de moda, por cuestión de influencia, por cuestión de criterio de la crítica, por cualquier cosa. Entonces, por ejemplo, yo me acuerdo que Rojas Herazo era canon en la Javeriana cuando estaba Marino, y como era canon Mejía Vallejo, como lo fue en su momento García Márquez, que traían profesores norteamericanos a que hablaran de García Márquez, como fue en algún momento Álvaro Mutis, como fue en su momento José Asunción Silva, o como lo es Cervantes casi permanentemente, sí siempre hay un canon. Ahora, eso tiene también su teoría, hay que mirar las distintas teorías que hay sobre el canon, pero a mí me parece que sí. Por ejemplo, Moreno Durán fue canon cuando estaba Luz Mary. Entonces, esas perspectivas existen. Uno no puede decir, si usted va a hablar de los poetas franceses, Baudelaire, inevitable, o por ejemplo Víctor Hugo, cómo saca usted a Víctor Hugo. Entonces sí, hay autores que se destacan y se forma un canon. Lo importante, vuelvo otra vez, es el criterio del profesor, pues atiende por un lado al canon que se impone desde los lineamientos curriculares, pero también al criterio para seleccionar, que de alguna manera forma un canon y le da una perspectiva para enseñar literatura, porque entre otras cosas la literatura no se lee por leerla, entre otras cosas, si algo tiene la educación, es que la educación tiene fines y tiene fines de todos, políticos, económicos, sociales, intelectuales, artísticos, hay un fin, aquí que vamos a mirar. Para qué leemos El Quijote, ¿por leerlo nada más?, ¿Por qué es una historia bonita? Porque a veces se dice, es que es un ladrillo, que es muy bonito, que es muy fácil de leer o como dicen algunos, es que es muy chévere, o algunos otros, “es que eso causa asombro”. Pero uno tendría que entrar a discernir qué categorías estéticas prevalecen en los profesores para leer literatura, porque yo digo que hay tres cosas, uno es lo estético de la literatura que tiene esas ramificaciones, que lo estético no es

meramente lo que tiene que ver con el afecto, con la sensibilidad, con la inteligencia humana. Pero también como significa el mundo, uno tiene que ver que hay obras en donde a través de hipérbolos se hace un mundo, o a través de lo contrario a la hipérbole, la litote también se hace un mundo, cómo metonímicamente se hace un mundo, o cómo se construye irónicamente, o cómo se construye paradójicamente y aquí el otro lado, la concepción del hombre, del otro, del ser humano, esa dimensión ética de la literatura. La literatura tiene una dimensión ética, una dimensión estética y una dimensión intelectual y cómo se trabaja eso en relación con todo lo demás, con lo político, con lo histórico, con lo cultural aún con lo mismo biológico. Aquí en Colombia hubo autores que fueron censurados porque ponían el cuerpo descarnado, entonces decían que esas porquerías no deberían ser parte de la literatura. Entonces volvemos al problema, el maestro debe tener muy buen criterio para elaborar con todo eso, para jugar con las políticas, para jugar con el currículo, para jugar con el canon, para jugar con el qué y porqué enseño, hacerse la pregunta para qué enseño literatura, tiene que tener criterios. Además de que tiene que tratar de luchar porque a veces nosotros en las maneras en que enseñamos hemos contribuido a que la literatura haya ido perdiendo piso en los planes de estudio, porque se dedican a “lea y me trae el resumen” o “lee y me trae el argumento” y se contentan con la evaluación con poner un chulito y el estudiante mira el chulito y dice que ya lo miró, y después aparece con seis, siete u ocho, y bueno, pasé, pero nada más. Y dentro del criterio aparece la cantidad de literatura, qué es lo bonito, buscar la diversidad, porque así cómo hay muchachos que les gusta la poesía, habrá otros que les gusta mucho la novela, otros que les gusta mucho el cuento. Y si uno puede conciliar todos esos gustos para que la gente proponga lecturas, eso alimenta mucho. Yo tuve la experiencia en la Javeriana en el taller de narrativa les ponía quince novelas y decía, de las quince vamos a leer diez, pero de las diez hay que dar cuenta de cinco, y esa era mi medida,

después los estudiantes proponían y sumaban otra dos. Eran quince novelas y sobre esas quince construíamos muchas lecturas y el dinamismo de la clase era muy interesante, con lecturas que todos compartíamos. Cuando todos leen el argumento, todos dicen lo mismo, es el mismo cuentico, entonces hay un problema en eso.

Entrevista semiestructurada 4

Entrevistado: Dr. Guillermo Bustamante Zamudio (**G. B.**)

Entrevistador: Mauricio González Rodríguez (**M. G.**)

Fecha: Marzo 15 de 2014

M. G.: (Grabación defectuosa) [...] entonces por eso quisimos esperar y ahora cuando lo queríamos entrevistar no sabíamos... bueno, de todas maneras, muchas gracias.

La entrevista lo que busca es que... Bueno, primero le cuento más o menos de qué va el trabajo. El trabajo lo estamos haciendo tres personas que coincidimos en la maestría en el mismo semestre y también, pues coincidentalmente los tres somos de pregrado en literatura, en estudios literarios, una de la Nacional y dos de la Javeriana. Entonces cuando empezamos a hacer la maestría vimos pues que nuestro interés común era la literatura y la enseñanza de la literatura, aunque la línea no va por ese lado, eso era lo que nos interesaba a nosotros, entonces decidimos pues meterle el diente a esa investigación... un poco atendiendo también a nuestra experiencia como de: “Salimos de una facultad de estudios literarios, terminamos en la escuela

enseñando español”... y un poco el sentimiento era: “pues sí, yo soy profesor de español -la materia incluso se puede llamar español y literatura-, pero eso que yo estoy enseñando, independientemente del ciclo en que lo esté enseñando, no tiene mucha relación con lo que vimos en la universidad... con lo que nos enseñaron qué era la literatura, qué eran los estudios literarios y demás... hay cierta distancia ahí”. Eso era como una intuición primera, y pues esa intuición fue la que motivó que nosotros empezáramos a investigar sobre eso: ¿Cómo es que se enseña la literatura y qué tensiones hay en esa enseñanza de la literatura? ¿Qué se ha dicho?... y por ahí va la investigación. Nosotros lo que queremos hacer es: ¿cuál es el campo de la literatura en la escuela? y ¿qué tensiones hay en ese espacio? Eso es lo que hemos estado haciendo. Para desarrollarlo, pues hemos hecho una revisión de los antecedentes nacionales e internacionales, hemos revisado trabajos que se han hecho en Argentina con Bombini, Sarlo y otros autores, también en España con Teresa Colomer y La Rosa, y aquí estuvimos revisando los trabajos de Fernando Vásquez y del profesor Cárdenas de la Pedagógica -pues que han tratado bastante el tema- y acudido también a otros especialistas, entre ellos usted, también Mauricio Pérez, también el profesor Fabio Jurado... y eso como para construir el campo de la enseñanza de la literatura. Es eso lo que nosotros queremos hacer y por estoy aquí, para investigar, para entrevistarle a usted y... pues nada, a mí me gustaría empezar la entrevista con una pregunta: usted en el artículo que nos envió inicia planteando como las distintas finalidades o intenciones formativas que hay dentro de la literatura, pero por lo que hemos visto y con lo que nos hemos encontrado en algunas entrevistas, me gustaría iniciar con la pregunta de: ¿si es posible la enseñanza de la literatura?, antes de la finalidad, me gustaría saber si cuál es su posición frente a la posibilidad de la enseñanza de la literatura (Min 4:25)

G. B.: Bueno la palabra posibilidad ya de entrada –digamos- me hace eco con esa famosa frase de Freud de las tres profesiones imposibles: enseñar o educar, gobernar y analizar. Digamos que no sería estrictamente aplicable o no sería aplicable solamente a la literatura sino en general a la enseñanza, algo del orden de la imposibilidad, y por lo tanto habría que ver en la literatura cómo se expresaría esa resistencia a la posibilidad de la enseñanza ¿Cierto? Que tendría que ver con algo del estatuto de lo humano, algo indomable -en últimas- que la educación en vano pretende civilizar, amortiguar, morigerar pero que esas cosas se siguen manifestando ahí de una u otra manera en los efectos residuales, por ejemplo, de los procesos educativos. Ese sería como el primer asunto. Ya específicamente sobre la literatura -digamos- habría varias opciones, porque la enseñanza de la literatura es una expresión al menos -podríamos decir- ambigua ¿Cierto? Porque ¿Qué es lo que se va a enseñar, la literatura en tanto un objeto cultural o enseñar la literatura en el sentido de enseñar a hacer literatura? Son cosas completamente distintas... ahí podría uno hacer discusiones un poquito sin salida -digamos- porque no habría como un... aparentemente no habría un criterio para definir, entonces muchos profesores defienden la enseñanza de la literatura en el sentido de enseñar a hacer literatura, porque de esa manera se expresa la subjetividad del sujeto, o se le brindan al estudiante herramientas para liberarse de las cadenas, o ese tipo de cosas... eso es difícilmente discutible ¿Cuál sería el criterio? de nuevo, un criterio más general en el que la literatura cabe -como el anterior de la imposibilidad-, sin serle específico; y es que la educación formal, la educación escolar, me parece que se nuclea alrededor del saber... no en vano se llaman las asignaturas como se llaman y siguen conservando sus nombres -al menos en educación básica-, y vemos todavía la huella del saber, digamos: Matemáticas, Literatura, Filosofía, Historia, Geometría... ¿de qué se trataría? otra vez echando mano un poquito de lo de Freud ¿cómo domeñar esa fuerza incontrolable del ser humano?

porque a diferencia de la pedagogía que dice que los sujetos son heterónomos y hay que volverlos autónomos, lo que cualquier maestro registra es que el sujeto es autónomo, hace lo que se le da absolutamente su gana y al contrario lo que hay es que imponerle disciplina, que pida la palabra, que no le saque el ojo al otro... entonces –digamos- esa fuerza, es una fuerza muy particular, porque es lo que hace mover al sujeto... pero al tiempo es bastante antisocial, es una fuerza que incluso se aplica contra el mismo sujeto, contra los otros y no permite como construir algo de la posibilidad de la relación –digamos- en el marco de otra cosa que no sea el pacto entre dos ¿Si? ahora que se habla mucho de los pactos y de todo ese tipo de cosas... ¿cómo poner un contexto de relación que trascienda la relación entre los sujetos? Ahí entra el saber... digamos que la... estoy proponiéndole a la escuela es una de las tantas salidas al intento de domeñar esa fuerza, pero esta salida es al rededor del saber... entonces ahí entra la literatura. ¿Qué ibas a decir? (min 9:12)

M. G.: Bueno, que eso me... digamos, en relación con esa pregunta está como la relación entre... o la diferencia entre enseñanza o educación y formación; pareciera que como en esa pugna de: “lo que pasa es que nosotros le tenemos que poner límites al estudiante... o los debemos poner en relación con el saber”, pareciera que uno estuviera apuntando más hacia que finalmente el estudiante es el que decide qué es lo que aprende o qué es lo que no aprende, y entonces estaríamos hablando más de formación, formación en distintos campos del saber y ahí uno...

G. B.: Formación en general ¿Si?

M. G.: Eso, formación en general.

G. B.: Lo que yo estaría diciendo es que la escuela es una de las maneras como se intenta hacer la formación.

M. G.: Y esa formación... o sea, porque finalmente lo que... con lo que nos hemos encontrado es que cuando los profesores dicen: "no, no es posible enseñar la literatura, porque la literatura es una formación... tú no puedes enseñar algo de lo que el sujeto tiene la posibilidad o la libertad de decir si me gusta o no me gusta, si lo quiero o no lo quiero"; finalmente uno lo que hace es posibilitar esos encuentros formativos, para que el estudiante pueda tener la decisión de si aprende o no aprende o de si quiere entrar en relación con ese saber o no.

G. B.: Claro, pero fíjate que si me aceptas la idea de que la escuela es un dispositivo de época, específico -se puede fechar y toda la cosa-, que intenta hacer algo en relación con la formación, entonces todo lo que digamos sobre la escuela tiene que ver con la formación ¿Si ves? no hay... no es o educación formal o formación, no hay esa incompatibilidad. Entonces el argumento de los profesores que me traes a cuento, es muy interesante y -digamos- no caracteriza la formación a diferencia de lo que sería la escuela o la educación formal, que ya no estaría en el orden de los efectos formativos y de la decisión, si no de otra cosa ¿no?, al contrario, siempre el sujeto decide, por eso me voy allá, al fundamento de lo que yo pienso que es la cosa y sería: una, el sujeto siempre es el que decide; dos, el sujeto es habitado por una fuerza que de alguna manera impide el lazo social, y el otro, que lo recibe desde el lazo social, intenta con esa fuerza producir algo del orden del lazo social... entonces fíjate: si al rededor del saber yo puedo construir esa excusa para

que el sujeto decida, para morigerar esa fuerza, para que esa fuerza se emplee en algo que tiene efecto digamos de vinculo social (si escojo el saber para eso), en ese sentido, la literatura si es enseñable, porque es un saber ¿si ves? o -sabes que eso no es muy exacto, pero digamos- que el dispositivo lo toma del lado del saber y por lo tanto, por ejemplo, es un saber sobre la literatura... ahí se desambigua la frase de enseñar la literatura, se puede enseñar la literatura... la respuesta -pero toca dar toda esa vuelta que hemos dado-, la respuesta es: por supuesto que se puede enseñar, porque el saber es comunicable ¿cierto? porque el saber está cifrado en lengua, está cifrado en registros verbales, entonces, la literatura es enseñable:

-¡Ah! que hacer literatura...

-¡Ah, perdón! es que el asunto de la escuela no es hacer literatura...

-¿que no? venga y le muestro que allá hay un profesor haciendo...

-¡Sí, claro que sí! pero ¿cuál es el asunto central? el asunto central es en relación con la geometría, y si un profesor se para bien en la geometría y asume la responsabilidad de tener unos muchachos a cargo frente a la geometría, se producirán, por ejemplo, efectos de lo que llamamos “valores” ¿Cierto? pero él no está enseñado valores. Entonces si alguien me dice: "es que la escuela también enseña valores" ¡No, la escuela no enseña valores! la escuela puede producir efectos en relación con los valores, pero la escuela no enseña, transmite, comunica asuntos del saber... no estamos diciendo si bien o mal, o si la comunicación misma es una imposibilidad, pero cuando yo digo: “Hay tres palancas, y son tal, tal y tal...” cuando digo “Hay retículo endoplasmático... hay monte Everest, hay Océano Pacífico...”, todas esas cosas que dicen los maestros... cuando digo eso, eso es del orden de lo comunicable y la literatura en ese sentido, muy muy primigenio de la formación, por supuesto que es enseñable. (Min 14:19)

M. G.: Vale. Ahora, ya saldado ese asunto, entendiendo la escuela como un espacio de formación en donde tienen cabida todos los saberes...

G. B.: ¡Bueno, no todos! es una corte muy occidental, imagínate en filosofía se cuenta con los dedos de una mano los filósofos que uno ve ¿no? hay cuantas tradiciones culturales y...

M. G.: *Echo.*

G. B.: Alemania, Inglaterra, Francia.

M. G.: ... entonces en donde tiene cabida la literatura como saber, literatura específica, entonces si podemos pensar ya las finalidades que son las que se plantean en el artículo... yo lo leo “finalidades” o como “intenciones formativas” y ahí se veía como la tensión que existe hoy en día de si queremos enseñar literatura como enseñar a escribir literatura, hacer literatura, si queremos enseñar literatura como la historia de la literatura, si queremos enseñar literatura como el saber teórico y conceptual alrededor de la literatura, en fin... tenemos distintas intenciones...

G. B.: Que se pueden dividir en esos dos asuntos que decíamos ¿no? de lo comunicable y de lo que son efectos formativos, porque yo hablo con el chico de literatura en clase, le digo que existe un señor que se llama Cortázar, le muestro unos cuentos, le leo, le hablo de época, etcétera... y el tipo al final me puede decir: "Yo quiero ser escritor", Ah sí, pero yo no he dicho: “ser escritor es esto y hay que hacer tal cosa y cómo...” en el orden del saber. Entonces fijate que no por poner el saber como el asunto mismo en el que la literatura sería enseñable se impide que se produzcan

efectos del orden de escribir y tal, que son más difíciles de precisar en términos de un propósito educativo.

M. G.: Bien. Pues esta pregunta es como ramplona, pero... pero apunta a identificar una propuesta final, que faltaría en lo que hemos leído y es: ¿Qué se debería enseñar en literatura entonces?

G. B.: Sí. Digamos que se podría redondear una cosa ¿no? me haces pensar. Digamos que los asuntos que entran a la escuela, entran en relación con el saber; entonces hay culturas que no se expresan mediante la lengua escrita, que etcétera... bueno ¿cómo entran a la escuela? ¿Cómo los estudia uno? Pues por estudios de orden occidental, de orden formal, que nos los traen y nos los explican... es decir, lo vuelven saber. Como que la escuela todo lo convierte, lo toca con ese asunto del saber... sería su asunto, no es un defecto si no el imperativo de su propia especificidad; entonces ahí ya se desplazaría la pregunta en términos de por ejemplo la pertinencia de ciertos saberes en relación con la literatura, pues ahí ya uno dice: "vamos a mirar la literatura desde un sentido historiográfico, la literatura es información histórica y social, para ir a ver en ella eso..." Yo digo que no, desde mi formación como licenciado en literatura yo digo que no... pero es un pecadillo venial, porque esa perspectiva está tratando de hacer de ese objeto misterioso, algo susceptible de ser comunicado... si tomo la decisión de que es que allí hay información social histórica fundamental, lo que he hecho es volver eso objeto de conocimiento; entonces yo no protestaría contra esa decisión, si no que mostraría que mi decisión sería distinta, que yo no tomaría el texto literario como un texto fundamentalmente (no es que no lo sea) histórico social, si no buscaría su especificidad y hablaría de esa especificidad, tomando por

supuesto pues los ejemplos. Entonces ahí ya digamos el orden de las decisiones es muy distinta, una cosa es vamos a hacer literatura, porque eso libera, porque eso expresa... o vamos a enseñar sobre literatura; esa es una decisión gruesísima que tiene que ver con lo que tú decías, la diferencia entre formar en el dispositivo educativo, y formar en el sentido más general... en cambio ésta ya es del orden de ambos estamos de acuerdo en que se trata de algo del orden del saber y que entonces entra en la educación formal.

M. G.: o sea, mientras estemos en la formación, todo ayuda.

G. B.: Exactamente, mientras tu hagas una formación bien hecha, por ejemplo, decides que el asunto es histórico, que hay que hacerle caso a Marx de que las mejores caracterizaciones de la Francia decimonónica están en Balzac y no en los historiadores de la época, entonces me voy a las obras de Balzac a buscar las claves de la sociedad francesa, etcétera... yo te digo: "Perfecto, hermano. Si usted lo hace bien..." como el asunto no es exactamente lo que tú digas, pero como no podemos prescindir de lo que digas... el asunto de la escuela no es lo que digas, pero tienes que decir algo, si lo haces bien hecho, el asunto general está teniendo lugar. (Min 20:14)

M. G.: Listo.

G. B.: Que yo diga "mi mamá me mimá" o "mi papá me pega" para enseñar a leer, da lo mismo, no es que el uno haga más justicia y el otro sea más abstracto, más ideal, da lo mismo que tú hables de Marx para leer a Balzac o que hables de Riffaterre... no sé quién... da lo mismo; el

caso es que lo hagas bien, por eso para mí la discusión sobre si esta perspectiva o aquella, no es tan importante.

M. G.: Vale, me voy a permitir contarle una...

G. B.: ¿si te he respondido?

M. G.: ¡Sí, sí, claramente!... me voy a permitir contarle una anécdota de lo que está pasando en mi colegio en este momento con mis colegas. El colegio, claramente, tiene un énfasis hacia la habilidad, hacia la habilidad del lenguaje, hacia la habilidad del pensamiento. Como profesores de español...

G. B.: Como toda la educación en este momento...

M. G.: Sí.

G. B.: Con las tales competencias...

M. G.: Como profesores de español y sobre todo en los altos grados, estamos casi que como orientados hacia que nuestros estudiantes rindan en el ICFES, y si queremos que rindan en el ICFES lo que les debemos enseñar es habilidades de comprensión de lectura, habilidades de pensamiento, etcétera, etcétera..., sin embargo, la materia se llama “Literatura latinoamericana”. Entonces, en esa situación como institucional, en la que hay profesores de literatura que

enseñan... digamos tienen que enseñar un “contenido” -llamémoslo-, que se llama “Literatura latinoamericana”, ellos necesitan también meter las habilidades ahí, porque finalmente eso es lo que se evalúa -después tomamos el asunto de la evaluación-... eso es lo que se evalúa. Pero apareció otro profesor que no es de literatura, es literato también, pero es profesor de historia.

G. B.: Es licenciado en literatura.

M. G.: Sí, es profesional en Estudios literarios –digamos-, estudió literatura, pero también estudió Historia y también estudio Ciencia Política... o sea ha estudiado muchas cosas... en este momento, en el colegio él es profesor de historia; y él en sus clases de historia le parece chévere que cojamos por ejemplo *Cien años de soledad*: “Vamos a leer *Cien años de soledad* y vamos a ver que, por ejemplo, aquí está la fundación de las Repúblicas independientes de Marquetalia”, y hace su lectura de *Cien años de soledad*. A la profesora de literatura, que también ve *Cien años de soledad* en su clase, se le ha convertido un problema porque entonces ya los estudiantes llegan con un filtro, que les dice que en *Cien años de soledad* lo que hay es la fundación de las repúblicas independientes de Marquetalia, en lugar de: “qué es lo que dice el texto”, que sería como la intención que está detrás de ella: "no, a mí me importa lo que dice el texto" " a mí no me importa que ustedes tengan esa interpretación"

G. B.: y como yo juego de abogado del diablo, exactamente podría decir el profesor de historia: "ella les metió un filtro y no me deja enseñarles que ahí lo que hay son las repúblicas de...."

M. G.: Claro, entonces, yo que no soy profesor de esos grados, yo estoy en una posición privilegiada y entonces yo le digo: "pero a mí no me parece tan mal eso que está haciendo el profesor de historia de cara a la literatura" es decir lo que se quiere enseñar es literatura, me parece estupendo que los estudiantes tengan además la lectura histórica que le está dando el profesor en esa clase.

G. B.: y están leyendo la obra...

M. G.: ¡Y están leyendo la obra... o sea me parece estupendo! Pero, claro, la profe —que además es colega de mi departamento y demás—: “sí, pero a nosotros no nos están pidiendo eso... a nosotros nos están pidiendo que los estudiantes se concentren en el texto... y claro, entonces él aparece como el profesor chévere, porque les enseña lecturas *cheverísimas* y loquísimas y a contra pelo de lo que nosotros estamos leyendo, y yo soy la profesora ogro, que no dejo que los estudiantes interpreten, porque me tengo que concentrar es en sus habilidades y en que ellos aprendan la lectura textual, y aprendan la lectura inferencial y aprendan...” Esa era como la discusión inicial. Recientemente tuvimos otra discusión en la que ella me decía que una colega suya, también de grados altos, le había dicho que los estudiantes, sus estudiantes que en este momento están en literatura latinoamericana, están leyendo las obras de literatura latinoamericana con los conceptos que les enseñaron en literatura contemporánea o en literatura en la modernidad ¿sí? Entonces salieron de literatura en la modernidad en un semestre y al siguiente fueron a literatura latinoamericana y entonces en literatura latinoamericana ellos no leen si no como... no leen con otros ojos, si no los de: "No, lo que aquí se está mostrando es la división del sujeto, la caída del héroe..." ¿Sí? Categorías modernas aplicadas a la literatura

latinoamericana. Entonces yo aprovechaba ese *papayaso* para decirle: “¡Ah! Pero entonces está pasando lo mismo al interior de la literatura que lo que pasa con el profesor de historia, o sea, tú le estás dando conceptos de literatura moderna que ellos no son capaces de disociar después cuando ven literatura latinoamericana y entonces esos conceptos se convierten en un...”

G. B.: filtro

M. G.: “... en un filtro para que ellos vean literatura latinoamericana... finalmente es lo mismo que estaba haciendo el profesor de historia: ellos llegaban a clase con un filtro de Marx y de la lectura historiográfica en *Cien años de soledad* que no te permitían a ti hacer otro tipo de lecturas...” Y entonces ahí caímos otra vez en el cuento de la intencionalidad ¿Qué es lo que nosotros buscamos como profesores de literatura? ¿Queremos enseñar literatura? porque si lo que queremos es enseñar literatura... si lo que queremos es enseñar literatura me parece riquísimo que estén pasando esas cosas, pues porque eso es la literatura, en esas discusiones es que se va la literatura; pero si nuestra intención es enseñar habilidades de pensamiento y habilidades de comprensión de lectura y tal, entonces ahí si tenemos un problema grave...

G. B.: ¡Claro!

M. G.: ... Que no lo vamos a solucionar entre nosotros... que tendríamos que hablarlo con nuestro jefe y decir: "renunciamos, porque nosotros somos profesores de literatura, no profesores de lengua" Entonces es el asunto como de la medicación, que muchas veces...

G. B.: Todo profesor, es profesor de lengua...

M. G.: ¡Exacto!

G. B.: No importa que sea de literatura, de geografía...

M. G.: ¡...y a eso le apuntan, a eso le apuntan! Pero entonces está el conflicto, pareciera que hay un conflicto adicional en la materia de literatura, porque aunque la política del colegio sea “Todo profesor es profesor de lengua”, a quien le exigen por los resultados del ICFES en lengua es al que enseña Literatura. Y no solamente pasa en los grados altos, digamos que a lo largo de todos los ciclos pareciera que enseñar “Español y literatura” es solamente enseñar habilidades de pensamiento y habilidades de lengua, entonces la pregunta sería ¿Cómo ve usted esa relación entre la mediación que es la lectura y la escritura con la literatura?

G. B.: Bueno, ahí digamos una... algo de lo que ya hemos hablado, pero no le pusimos nombre. Régis Debray tiene un texto que se llama *Transmitir*, no sé si lo conoces...

M. G.: No

G. B.: es muy bonito, porque hace una oposición entre comunicar y transmitir; entonces, por ejemplo: la comunicación es del orden de lo actual, la transmisión es del orden de lo temporal ¿sí?; la comunicación tiende a agotarse rápidamente, la transmisión tiende a prolongarse; la comunicación se refiere a los signos verbales, en cambio la transmisión va con cosas, va con

catedrales, va con ostias, va con... por ejemplo, esos colegios, los edificios, que después se convierten en patrimonio arquitectónico... ese tipo de cosas... se lleva el mote de *lasallista*, por ejemplo, y no es una cosa de nosotros que estamos hablando, si no de generaciones que incluso ya han muerto y sin embargo hacemos esa mención. Entonces digamos que hay asuntos que se comunican y hay asuntos que se transmiten. El saber se comunica, la habilidad se transmite. Digamos, yo no puedo decir que soy hábil leyendo textos porque tú fuiste mi profesor de Literatura latinoamericana... ¡Pues claro que contribuiste! Yo puedo decir: “Este *man* fue el que más contribuyó... este *man*...” Pero yo no puedo decir “Yo soy hábil porque tú me lo enseñaste”... No. En cambio, sí puedo decir “Yo le leí a Jorge Enrique Adoum porque tú me lo pediste..., yo descubrí el mundo de la literatura *del Boom* porque tú me contaste que eso existía... tú me lo hiciste comprender porque me hiciste leer a Retamar... tú...” ¿Cierto? Eso es del orden de lo que se comunica, pero las habilidades son del orden de lo que se transmite, yo ¿cómo me puedo hacer responsable de transmitir una habilidad? Es otra cosa completamente distinta. Eliseo Verón le llama a esa misma... no, no a esa misma diferencia, pero hace una diferencia también muy bonita: Comunicar y meta-comunicar; la habilidad es del orden de lo que se meta-comunica, no de lo que se comunica... de lo que se comunica más allá. Por ejemplo, yo te hablo de la literatura latinoamericana, pero tú, por ejemplo, te puedes ir con un vocabulario después de eso y usarlo en otras cosas y no saber que estás usando palabras que eran de nuestro trato aquí con la literatura y vas y las pegas por allá en otra cosa y ni siquiera eres consciente y ya... eso se meta-comunica: una manera de hablar, una gramática, se meta-comunica, no se comunica. Entonces no puede haber profesores de habilidades, no puede haber profesores de competencias... hay profesores de Matemáticas, de Literatura, de Historia, de Filosofía. Pero el asunto de la comprensión de los textos, de que la lectura literal, de que lectura inferencial... eso

no lo enseña nadie, eso se transmite en términos de Debray, o se meta-comunica, en términos de Verón. Es más, Antelo —está citado en el textico ¿no?— dice que es obsceno intentar comunicar cosas que se transmiten; él lo dice en otras palabras ¿no? Por ejemplo, en el tema de las habilidades, él lo llama sub-producto de la acción; entonces, si por hablar a propósito de la literatura se produce una habilidad de lectura, ese es un sub-producto de la acción, si por hablar de literatura se produce un respeto hacia el profesor, es un sub-producto de la acción... pero mi asunto era hablar de Literatura, o de Matemáticas o de lo que fuera... Ahora, cuando yo desvío esto del saber, de lo que se comunica, de lo que se... sí, de lo que se comunica, y me pongo a buscar esos efectos, eso él lo llama obsceno...

M. G.: ¡Pornografía!

G. B.: ...Buscar deliberadamente la habilidad, es pornográfico; buscar deliberadamente el respeto, es pornográfico. Y además uno queda en ridículo cuando dice: “Al final de ésta conversación tú me respetarás...” ¡Es horrible! o “Al final de esta conversación tu querrás salir conmigo...”, o sea ¡En una seducción es lo que no debo decir... si el maestro está ganándose al otro para el saber, es lo que no debo decir! “Tú me debes respetar...” Supongamos que lo diga —porque uno lo puede decir, sí—, pero sabemos que el efecto “respeto” no se produce porque yo le diga: “Tienes que respetarme...”. El efecto habilidad no se produce porque yo le diga: “La lectura literal es tal cosa... o la lectura inferencial es tal otra” ¡Es absurdo! Estamos confundiendo dos cosas completamente distintas: el asunto mismo del dispositivo, que es en relación con el saber y que sabemos que produce sub-productos del orden del respeto, del amor por el saber, de lo que tú llamabas la elección, la decisión, etcétera... todo eso está ahí, y uno

podría pensar “eso es lo más importante”, pero a condición de que pongamos una buena enseñanza de la Literatura latinoamericana. Puede que mi estudiante de literatura latinoamericana no elija ser literato, puede que elija ser geómetra, sí, pero yo no le puedo bajar la altura a la exigencia que le hago, al trabajo que yo mismo pongo delante de sus ojos. Entonces ese sería un punto. El otro sería que cuando uno empieza su labor docente está casado con una perspectiva: el profe coge la literatura para enseñar historia, o sea ¿cómo le vamos a decir que no lo haga? Si el *man* está enamorado de esa manera de hacer, hermano... ese es el problema. Las maneras de hacer no son barajas, no son platos del menú que uno escoge..., son cosas que lo marcan a uno; entonces ese *man* está cogiendo *Cien años de soledad* para mostrar lo que él quiere mostrar, porque está enamorado de eso; y ese amor es más importante que nuestra discusión sobre si ese debería ser el método o no; ese amor que ese *man* le pone a eso y el trabajo que les hace hacer y los hace leer, etcétera... al punto que la disputa entre él y la profesora ya se la lleva ganada él ¿Por qué se la lleva ganada? “Porque eligió una cosa que no es, o porque...” No. Podríamos decir “porque el *man* entusiasmado a los muchachos con esa vaina”.

M. G.: Claro, los estudiantes le reconocen verdad en ese discurso.

G. B.: ¡Exactamente!

M. G.: Le reconocen la verdad que no le reconocen a la profesora de literatura...

G. B.: Exactamente, entonces a ella lo que le falta, de pronto, es el monto de afecto que éste *man* le pone a eso, no que su contenido sea más justo o más preciso; puede tener razón ella en

términos teóricos, pero es que no estamos hablando de teorías; estamos hablando de maestros ¿y qué es un maestro? un *man* que se apasionó por algo y quiere ganarse a otros pa' eso. Y entonces la pasión ahí no se enseña, se transmite ¿Cierto? Se *transfiere*, diría el psicoanálisis; hay un efecto de transferencia en relación con la pasión, porque uno puede haber elegido su carrera —piense en su elección de carrera— no por un contenido, “Yo elegí estudiar Geometría porque es que la relación entre el cateto y la hipotenusa...” No, uno nunca dice eso, uno dice: “Porque es que había un profesor que...” y cuando se refiere a él, no se refiere a lo que decía, si no a algo del orden de lo que él encarnaba para uno ¿Cierto? Entonces fíjate, supongamos que somos profesores de antes de Copérnico y enseñamos Tolomeo... y enseñamos que la tierra es el centro del universo... entonces ¿estamos enseñando errores? No. Somos profesores, es decir, hacemos algo con pasión y tratamos de ganarnos a otros. Que después se descubre que la tierra no es el centro del universo, entonces ahora enseñamos Copérnico... la diferencia no es importante. En términos educativos no es importante, en términos cognitivos, por supuesto que es el corte epistemológico trascendental. Pero en términos del maestro, el maestro puede enseñar errores, el asunto es que se está ganando a alguien para que... Descartes decía: “Gracias maestros por haberme puesto en éste lugar en el que estoy, con esta visión, con esta capacidad de mirar cosas, porque ahora puedo criticarlos a ustedes y mandarlos pa' la mierda... pero gracias” ¿Si ves tan bacano eso? O sea, “Lo que ustedes me dijeron es pura carreta, pero gracias a que ustedes me lo enseñaron y lo hicieron de esa manera, yo estoy en este lugar en el que los puedo criticar” O sea, queda retratado que el asunto de la escuela, en el asunto de la formación escolar, el saber es la excusa, es aquello en lo que nos concentramos y le apostamos a que eso tenga efectos de tipo habilidades, de tipo valores, de tipo...

M. G.: Pero no sabemos si se van a lograr...

G. B.: No sabemos, es incierto, absolutamente incierto. Y es obsceno dedicarnos a eso. O sea, esa vaina de las competencias es pornografía, eso no es educación. (Min 37:57)

M. G.: A mí me gustaría hablar sobre las políticas pero eso me parece un poquito más aburrido. Me interesa más el tema, en este momento, de la evaluación, que en cierto modo se relaciona con las políticas, en la medida de que son ellas las que están diciendo que es lo que se debería evaluar en éste momento. Pero dejando un poquito de lado eso de que ellas nos dicen qué es lo que se debería evaluar, a mí me interesa saber qué es lo que se evalúa en literatura o lo que se debería evaluar en literatura, independientemente de lo que digan las políticas.

G. B.: Bueno, primero: ¿Qué tiene que ver un profesional con las políticas, un intelectual? yo no... eso nunca lo he podido entender. O sea, cuando el maestro está preocupado por las políticas, por ejemplo, este tema de la evaluación, el asunto de que el currículo ya no dice esto sino aquello, inmediatamente lo que yo pienso “Este no es un profesional, este no es un profesional libre... este es un trabajador que le hace mandados a otro” ¡Ah, bueno! Si usted se asume en ese sentido, eso es asunto suyo... Al médico yo no le voy a decir “no, ya no se opera así, sino así” o “eso ya no se llama *dermatitis*, sino *siete luchas*” No. El *man* me va a decir “Hermano, usted a lo que le corresponde, pero aquí el profesional soy yo... usted es un administrador de la salud. Que a mí me toque trabajar máximo 15 minutos por consulta, eso lo peleamos, pero no se meta a definir los asuntos de la medicina... eso es otra cosa” ¿Sí o no? Bueno. A nosotros se nos meten al salón de clase y nos dicen “esto ya no se llama así, sino así”

y nosotros decimos “Bueno, y ¿qué más hay que hacer?... y ¿qué formato hay que llenar?” o sea, no somos profesionales liberales.

La relación con el saber es una relación que no es, digamos, “estandarizable”. Yo leo los estándares cuando estoy deprimido para que me vuelva la alegría, para reírme, para burlarme, voy y leo los estándares del ministerio ¡pero no para orientar mi práctica, hermano! ¿Quiere oír una frase de Cantinflas puesta como política educativa? (Busca en un libro) Mire esta frase, mano: “[...] de lo anterior se desprende que el valor social del lenguaje tiene que ver con el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión del grupo se sustentan por medio de este, dado que los diversos sistemas lingüísticos se constituyen en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción; así las manifestaciones del lenguaje se constituyen en medios ideales para la relación social, para la comunicación entre los individuos” ¡Es una frase de Cantinflas, hermano... no dice absolutamente... es una tautología, una repetición... y esos son los estándares del lenguaje, mano! ¡Yo que me leí libros, para qué me voy a leer esta huevonada, hermano! Yo lo leo pa’ burlarme, para mostrar que el ministerio no sabe nada de eso, que... —incluso está escrito por colegas—, pero bueno, que los colegas cuando se ponen al servicio de eso terminan pariendo este tipo de ridiculeces. Entonces qué es lo que se evalúa no hace ninguna diferencia con qué es lo que se enseña; ahí tu acabas de hacer el vínculo, la evaluación determina el currículo retroactivamente. Por eso los pelaos preguntan si lo que uno está diciendo va a salir en el examen ¿cierto? Porque el examen es lo que valida. Entonces mi manera de evaluar tiene que ver con mi manera de enseñar y viceversa ¿cierto? El asunto es: ¿yo como profesional voy a dejar que las evaluaciones masivas rijan el currículo, rijan mi saber, rijan mi pedagogía? Esa es mi decisión, eso no es un problema del gobierno. O sea, acuso a los maestros de haber hecho

dejación de su relación con el saber. Y por eso vienen los efectos de: “como ya no sabemos nada, como ahora hablamos es de valores y de competencias y de habilidades, como ya no tenemos nada que enseñar... ahora le preguntamos a los niños ¿tú qué quieres aprender?” ¿Sí? Y ahora les preguntamos ¿y qué necesidades tienes? y miramos el contexto a ver que cuadra en relación con el contexto y en clase de literatura llevamos es a Coelho y a Chopra... y no a Shakespeare, y no a Cervantes ¿Cierto? Entonces, como hemos hecho dejación del saber, como ya no somos profesionales, entonces el que evalúa es el que sabe de evaluación. Ya no confían en nosotros, no porque sea la política educativa —o digamos, no solamente... no es tan mecánica la cosa—, es que echamos para atrás y ellos dieron un paso adelante con las evaluaciones. Lo que te decía de los pactos ¿sí? No hay ley, entonces ahora aparece el pacto: “Entonces usted firma delante de mí que se va a portar bien, que va a seguir el PEI, que no sé qué...” ¡Discúlpame, yo te respeto no porque hayamos firmado un pacto, sino porque algo rige en mi relación con las personas en general, y eso te incluye! Pero cuando ya tú tienes que decir: “venga firmemos un pacto para que usted no me pegue” es porque desapareció ese referente, que me permitía a mí hacer vínculo contigo y con cualquier otro ¿Sí o no? Así es exactamente en educación: el referente era el saber, cuando se perdió el saber, se desdibujó eso... y el irrespeto y la grosería de los niños y la indiferencia y ahora todo el mundo con *video beam* y computadores y teléfonos celulares y... eso se volvió... ¿Por qué? porque el referente ya no existe. Entonces si no hay referente ¿yo soy profesional de qué...? ¡De nada! Entonces todo me lo tienen que decir y efectivamente pido capacitación, pido que cuál es la norma, que cuál es el formato... Entonces, cuando avanzan con pasos agigantados en esa dirección —léase, por ejemplo, evaluaciones masivas, competencias— entonces ahí vengo yo a decir: “Uy, no... pero cómo así que la formación...” ¡Yo mismo fui el que eche pa’ atrás! Si estoy bailando y doy un paso atrás, el otro da un paso adelante. No hay

manera. Entonces creo que aquí el asunto no es de políticas ni de evaluación, aquí el asunto es de la asunción del saber como el asunto de nuestra profesión, hermano. Usted de pronto estudió en una universidad más seria, pero en las universidades públicas, hermano, hay licenciados en literatura que no se han leído una obra literaria completa... ¡No se han leído una novela, mano! Se leen los resumencitos, se leen... se anotan en el trabajo de los compañeros, no han leído... ¡No tienen biblioteca, mano, no tienen el corpus literario en la cabeza! Con Vásquez estuvimos para lo de los ECAES estudiando los planes de licenciaturas en literatura en el país... ¡Es impresionante! Hay licenciaturas que nunca ven teatro, que nunca ven poesía, por ejemplo. Y uno sale disque a ser profesor de literatura y no ha leído cuento, y no ha leído ensayo, y no sabe nada de... no sé de cualquier cosa, como el teatro, por ejemplo. Era sorprendente que en la gran mayoría de las licenciaturas en el país nadie lee... nadie lee Racine, nadie lee Shakespeare... nadie lee teatro, mano. (45:42)

M. G.: Y en cuanto a la formación, ya no de los estudiantes en el colegio sino de la formación de los maestros, me llama la atención que por una parte hay un abandono de la literatura por parte de las licenciaturas, pero por otra parte, hay un abandono de la enseñanza por parte de las facultades de literatura.

G. B.: O sea, ese síntoma con sus diferencias se presenta en la educación básica. Todo lo que me estabas poniendo de ejemplo y tal, es síntoma de eso mismo que está ocurriendo en las universidades.

M. G.: ¡Súper! Ayer estábamos hablando con una amiga del papel de las humanidades hoy en día, la conversación venía a cuento de que nos encontramos con la noticia de que cerraron la facultad de filosofía en la UNAM.

G. B.: ¡Juepucha!

M. G.: Que es la universidad más importante de Latinoamérica...

G. B.: ¡Claro!

M. G.: Entonces ella, que estudió Literatura y tiene maestría en la Sorbona y está haciendo ahora su doctorado, me decía que estamos en vía de extinción, es una vaina como...

G. B.: ¡Exactamente!

M. G.: Pero entonces yo le respondía un poco en esos términos en los que tú estabas hablando ahorita, y era: “A mí lo que me parece es que... ¿qué es lo que le está dando el humanismo hoy en día a la sociedad? ¿Cuál es el aporte que le da el humanismo hoy en día a la sociedad? En términos así, planos, como de producción ¿Qué es lo productivo del humanismo en la sociedad, frente a lo productivo de la técnica y de las ingenierías? Porque si el humanismo no tiene nada productivo que darle a la sociedad, pues cierran no solo la de la UNAM si no todas...

G. B.: y las de Literatura...

M. G.: ...y las de Literatura y las de Historia y Sociología y todas las demás humanidades... y Arte. El problema entonces era: Nosotros como humanistas ¿Qué es lo que estamos ofreciendo?

G. B.: ¡Exactamente!

M. G.: A la sociedad...

G. B.: ¡No qué da el humanismo, sino qué damos nosotros! Hicimos una apuesta y era que: “Esta huevonada es muy importante y eso va a perdurar toda la vida...” ¡No! Si no hay dolientes, eso se muere y tendremos una sociedad de ingenieros y de médicos y de obreros que oyen a Diomedes Díaz... y eso puede ser el mundo mañana, si nadie se le mete a tratar de hacer existir otra cosa, se puede morir todo eso. No está garantizado nada.

M. G.: Y ella me hacía caer en cuenta de... pues, sí, del mundo en el que vivimos; porque es que incluso en las humanidades la cuestión se ha “productivizado”, en los términos de que entre humanistas, por ejemplo, ya no nos interesa cómo nosotros influimos en la sociedad, sino que ya hemos entrado en la dinámica de cómo yo puedo ser productivo como humanista...

G. B.: Ajá, y la acreditación y los contratos y los indicadores y...

M. G.: ¡Exacto, para mí mismo! Y entonces estudio maestría y estudio doctorado y estudio pero... pero todo eso que hago es para... para conseguir una plaza en la que me paguen más, no

porque yo esté considerando que lo que yo hago es porque tiene un efecto e incide directamente en la sociedad y en la forma en que esa sociedad puede cambiar y demás. Entonces es como... sí dan ganas de llorar y todo el asunto de...

G. B.: Es como la posta, en el atletismo, que el uno corre y cuando llega se la pasa el otro, y el otro corre y cuando llega se la pasa al otro... No es un asunto que sobrevive sin que alguien corra con eso en la mano durante un trecho.

M. G.: ¡Claro! Y si no, lo que hablábamos también era que sí... pues que en la sociedad actual, si yo tengo que hacer en humanidades hasta post-doctorado para ganarme lo mismo que se gana un ingeniero con pre-grado, pues yo prefiero estudiar el pre-grado en ingeniería...

G. B.: ¡Claro!

M. G.: ¡Dejémonos de payasadas!

G. B.: Y cuando tú puedes hacer esa elección, así en esos términos fríos, es porque no hay amor ¿y el amor de dónde venía? De un profesor.

M. G.: De mi relación con el saber...

G. B.: ¡Exactamente! De un profesor que uno decía: “¡Ush! Pero este *man* sí es mucho lo gomoso ¿ah?” Yo tenía un profesor... yo estudié literatura por un *man* apasionado; ese *man* una

vez me sacó de clase y yo me salí del colegio —porque detrás del salón era un potrero que había—, me salí del colegio y me hice detrás del salón —en Cali, pues que no hay cierre si no calaos de esos abiertos pa’ que entre el aire, porque con esos calores tan verracos— a escuchar la clase, hermano; porque yo, así me hubiera echado, yo no me podía perder la clase. Un *man*, hermano, absolutamente apasionado por esa joda. Entonces yo puedo no recordar nada de lo que me enseñó, pero me transmitió el amor por... no solo por la literatura, sino por la comprensión de la literatura. Es decir que el *man* se la jugaba no en términos de “voy a enseñar a hacer literatura” ¡No, no, no! El *man* lo sabía: “Hay un saber alrededor de la literatura y vamos detrás de eso”. Hermano, en cuarto de bachillerato, le voy a mostrar cual era mi libro de texto, en cuarto de bachillerato con ese *man*, hermano... (Busca el libro) —me va a hacer quedar mal y no lo encuentro—, tengo libros del bachillerato, hermano. Nosotros no seguíamos libros de texto ni... no, uno andaba...

M. G.: No había relación directa con las editoriales, la educación no tenía esa relación directa.

G. B.: por lo menos la que ese *man* nos.... —no lo veo ahí de primera—. El de *Literatura y significación*, de Todorov ¿Se acuerda de ese? ¡Ese, era mi libro de texto en cuarto de bachillerato, hermano! Entonces uno andaba era con los libros. Los exámenes que ese *man* nos hacía de cuarto, quinto... — ¿llegó hasta sexto? me parece que no; cuarto y quinto—, en los exámenes era obligatorio llevar libros; no era como hoy “que prohibido sacar notas, prohibido sacar...” No, al contrario, porque el examen era un ensayo con notas de pié de página, con bibliografía... estamos hablando de muchachos de catorce, quince, diez y seis años, hermano, que en los exámenes estaban obligados... yo llevaba una maleta de libros a mis exámenes con

ese *man*, porque el *man* no me calificaba el examen si no tenía bibliografía, si no tenía notas de pie de página. Y el *man* no me ha dado clases de habilidades, de competencias, de respeto, ni de... No, el *man* trabajaba su literatura muy bien trabajada, con mucha pasión... y yo me enamoré fue de eso. Entonces, si hoy yo puedo decir: “¡Juepucha! será que es más negocio estudiar medicina o ingeniería que literatura...” es porque no hay amor.

M. G.: No hay amor ni por lo uno ni por lo otro.

G. B.: Ni por lo uno ni por lo otro, exactamente. Por eso uno de los Nule, su tesis de grado de maestría es sobre la ética de la contratación ¿Sabías?

M. G.: ¡No tenía ni la más mínima idea!

G. B.: ¡Ay, hermano! Eso es una joya... eso es una joya... (Busca una carpeta en su biblioteca)

M. G.: Eso es de Semana...

G. B.: Sí. Yo vivo cortando cositas para los artículos de *Observatorio pedagógico de medios* ¿si has leído eso alguna vez?

M. G.: No.

G. B.: Tengo un blogsito de...

M. G.: Fernando sí me habló de que él sí tuvo la intención de hacer un observatorio de medios, pero que eso se frustró...

G. B.: Sí. Tenemos un observatorio en el... se llama observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com

M. G.: Voy a anotarlo para seguirlos...

G. B.: Mira la belleza (lee): “Guido Nule, hijo de exministro y exconsejera presidencial. Hizo su tesis de grado sobre la ética en la contratación”. ¿Ah? Una maravilla ¿Cuál amor por el saber? hermano, ese *man...*

M. G.: ¿Cómo se llama el blog?

G. B.: [http:// Pegado, observatoriopedagogicodemedios, pegado, sin espacios ni tildes ni nada, observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com](http://Pegado,observatoriopedagogicodemedios,pegado,sin%20espacios%20ni%20tildes%20ni%20nada,observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com) Y hago uno de mini cuentos también ¿lo conoces?

M. G.: No.

G. B.: ekuóreo, con k. K, u, o, r, e, o. Ekuoreo, ese, pero con guión...

M. G.: Ah, con guión.

G. B.: Sí, con guión, porque ahora es digital.

M. G.: e-kuoreo... ¿Qué es ekuoreo?

G. B.: ecuóreo es relativo al mar, con "c" ¿no? Es como marino, sinónimo de marino. De ahí viene acuario, ecuóreo es... —en español ¿no?— con c. Cuando nosotros éramos estudiantes de literatura —esto lo hacíamos en los años ochenta, cuando éramos estudiantes—, esta revista; pero ahora la estamos sacando digital, entonces le pusimos e, guión, kuoreo, cómo la “e” de...

M. G.: ¿Y quienes participan?

G. B.: Ahorita lo estamos haciendo nosotros dos, los que hacíamos esto, que éramos Harold Kremer y yo, y ahora está participando también Henry Fischer, desde Tel Aviv.

M. G.: Yo voy pa' Tel Aviv el otro año...

G. B.: ¿Si?

M. G.: El otro año no, en julio...

G. B.: Me avisas, me avisas y yo le mando algo a... un libro o alguna cosa a mi amigo.

M. G.: Claro que sí, yo voy.

G. B.: Chévere para que lo contactes y de pronto él te....

M. G.: Claro, me voy para Tel Aviv un año inicialmente, a vivir...

G. B.: ¡Uy! entonces ese contacto te va a servir mucho, que bacano...

M. G.: ¡Súper!

G. B.: Desde ya podrías... yo le digo, para que le vayas escribiendo y....

M. G.: Vale, yo le escribo. Le escribo hablándole a ese tema entonces. Yo no tengo más preguntas... eso era.

G. B.: Nosotros éramos estudiantes de literatura y hacíamos una revista de mini-cuentos que se volvió famosa, porque fue la primera revista especializada en mini-cuentos en América Latina; entonces después, cuando veinte años después o quince años después empezó el boom del micro-cuento y la micro-ficción, y el micro-relato y la cosa, se pusieron a buscar y esta era la primera revista, hermano. Y eso nos llamaron desde Washington “que la revista interamericana de bibliografía de la OEA no puede salir sin que ustedes nos digan si efectivamente existió una cosa llamada Ekuóreo...” Y esa era la hijuemadre pasión de nosotros por la literatura. Haciendo una

revista.... esto lo sacábamos quincenalmente y llegamos a vender dos mil ejemplares de esta cosa mano. Claro, era una hoja por ambas caras ¿no? En los cine-clubes, nos metíamos a los salones, eso era pasión por... y esos profesores, hermano, que lo hacían a uno leer literatura de verdad. Y claro, los unos con una postura, los otros con otra, pero...

Ahí era un punto que había anotado aquí, que no te dije, lo había empezado a decir cuando te dije: “cuando uno empieza llega con un amor, con una tendencia, con una manera de ser...” Pero si efectivamente trabaja ese amor por el asunto de la enseñanza de la literatura, por ejemplo, se puede dar cuenta que otras posturas —digamos— no riñen, sino que más bien coadyuvan a ese espacio en el que el otro le entra a eso por el lado de que hay personas que encarnan la pasión por una manera de mirar las cosas; y entonces ya yo tolero más que... “yo no soy de leerlo desde la perspectiva posmoderna, pero pues si tú lo haces bien, si no eres inconsistente, si apasionas a los pelaos, hermano, venga pa’ acá” Yo en la universidad...

M. G.: Es un problema de propósito finalmente, porque digamos que la discusión muchas veces se va a que “no pero los que enseñan literatura están dedicados a enseñar historia, o los que enseñan literatura están dedicados a enseñar valores o lo que enseñan literatura están dedicados a enseñar habilidades, todo eso...”

G. B.: Historia es de un nivel. Valores y habilidades es de otro nivel completamente distinto ¿no?

M. G.: Ajá.

G. B.: En la visión que hicimos, que los unos estén enseñando Historia, que los otros estén enseñando... por ejemplo que la biografía del autor, que ese tipo de cosas, o que estén enseñando estructura textual o estructura discursiva desde la perspectiva del uno, del estructuralismo, desde el funcionalismo, todas esas caben en el mismo paquete, porque son perspectivas que han tomado la literatura como un objeto de conocimiento. Ahí es donde yo digo bienvenidas todas, en cambio el que está haciendo valores...

M. G.: Lo otro ya es como consecuencia, como....

G. B.: ¡Exacto! El que está enseñando valores en la literatura...

M. G.: Es pornográfico...

G. B.: ¡Es pornográfico! Sea marxista, sea religioso, es igualito. Coger la literatura y decir: “tenemos que ir gritar consignas...” o “tenemos que ir a comer ostias...” Es exactamente la misma cosa, es adoctrinar; usted como profesor no puede adoctrinar, usted como profesor tiene que enseñar, y el otro decide —tú metiste la palabra desde el comienzo—, el otro decide en su momento qué elige. Yo puedo tener mi posición y cruzo los dedos para que tu elección en términos de doctrina sea parecida a la mía ¡pero no te lo puedo decir! te tengo que servir el mejor manjar pa’ que escojas, y ya tu verás que haces; eso es la labor del maestro. El político es otra cosa... el político si busca adoctrinarme, si busca así... pero el maestro no puede robarle el tiempo al otro de su relación con el saber, para efectos adoctrinantes o pornográficos u obscenos.

Yo prefiero, allá en la universidad hay todas esas peleas entre los maestros ¿no?, y hay unos que se dedican a la cosa estadística, cuantitativa y unas vainas... y sacan unas conclusiones pues que uno dice “juepucha, pero cómo hacen para concluir de esa manera...” Y yo les digo a mis compañeros —a los que les puedo decir estas cosas—: Prefiero a ese *man* que sabe Matemáticas, que sabe Estadística, que aplica esa vaina rigurosamente —difiero de él en la lectura que hace en los resultados y eso—, pero prefiero ese *man*, que estos que hablan de la crítica y de la ideología “...y que yo soy crítico y que... y lo cualitativo y que no sé qué...” Y va uno a ver y no dicen absolutamente nada, como estos estándares hermano ¿sí? Un discurso vacío que apela es a la rebeldía del muchacho, entonces “como los muchachos son rebeldes, entonces si yo les hablo de rebeldía, ¡Ta! yo soy el profesor chévere” El otro que les habla de la media y el percentil “¡Ah, no! ese *man* es aburridor” Y resulta que ese *man* es mucho más juicioso con el saber, que este otro que lo que está es pescando en río revuelto, porque hemos hecho dejación del saber. Y lo más triste es que es más desde el campo de las humanidades. “Todo vale, con un poquitico que uno sepa ya se las arregla” Y los pelaos sienten eso ¿sí o no? Ellos saben quién está hablando mierda y quien está pariendo palabras con dolor. (Min 1: 01: 45)

M. G.: ¿Cómo ve usted la formación de los docentes además de lo que ya se ha visto, o de los ejemplos que me citaba ahorita, de estudiantes que no leen literatura? más como a lo... bueno yo hago una extensión, lo que me está hablando sobre la escuela, yo hago también una extensión a la universidad, y asumo que la educación de licenciados en la universidad debe ser en los mismos términos.

G. B.: Exactamente los mismo

M. G.: Pero ¿hacia dónde va eso?

G. B.: Yo soy muy pesimista con eso, hermano. Yo a mis compañeros ¡profesores de la maestría, mano! que nos reunimos semanalmente en un seminario académico, en un seminario que desde hace más de 10 años vengo yo impulsando como: “no podemos ser profesores de la misma maestría si no nos exponemos entre nosotros académicamente” Nada de reunioncita para mirar la resolución, el acuerdo, el panfleto... No, no; eso está bien tiene su estatuto, pero otro estatuto es el de “somos profesores de la misma maestría” ¿qué constituye la característica de esa maestría si yo no te oigo a ti? ¿Cómo voy a decirle mi estudiante "tome el seminario de Mauricio", si yo no he oído a Mauricio, si no lo he leído? Venga y hable, venga y discuta, venga y tensionémonos académicamente, hermano. Más de 10 años tratando de hacer eso y se le dice a la gente: “Bueno ¿cuál es su postura frente al objeto del conocimiento?” Entonces en la siguiente semana viene y dice: “Hemos publicado 2 libros, hemos hecho 2 post-gradados, hemos graduado a 30 muchachos, hemos...” ¿Tu posición epistemológica frente al objeto de conocimiento? “¡Ah, no! entre bomberos no nos pisamos las mangueras...” Entonces, hermano, eso estamos formando...

Pero es un asunto de época, no es un asunto de universidad. El colegio, los medios, los documentos oficiales... adolecen exactamente de las mismas características: que Uribe sale y dice una vaina en un noticiero... y a los 5 minutos, hermano, el fiscal sale a decir: “no, no sabemos si esos eran guerrilleros o si eran campesinos...”. El tipo: “Algo estarían haciendo, no estarían cogiendo café”, dijo Uribe ¿no? A los cinco minutos, el fiscal dijo que no, que no estábamos seguros, que había que hacer la investigación... y años después, el estado tuvo que

pagar por esos campesinos que les habían puesto armas en las manos. Nadie se acuerda a los cinco minutos de lo que alguien ha dicho, mano. Estamos en la época de la fecha de vencimiento, como si todo fuera un Yogurt; y a uno le dicen que las referencias bibliográficas tienen que ser del 2005 para acá... A mí me encanta citar con las fechas originales de los textos, para ver quién me dice una estupidez de esas, hermano: “que si no me cita cosas del 2008 para acá entonces usted está anticuado...” No, el saber no tiene fecha de vencimiento como el Yogurt, hermano. Pero así estamos procediendo. Los criterios son: la crítica —es decir no estudiar y decir cualquier cosa a propósito de lo que el otro dice—, la innovación, la democratización, la igualdad, el diálogo de saberes —es decir, todo el mundo tiene la razón—, y la obsolescencia de lo que se dice... eso son los criterios. En la universidad, hermano —y yo hace mucho rato no trabajo con niños... yo trabajé en primaria, en secundaria, pero hace mucho rato no—. Te puedo decir, ese es el caldo de cultivo en la formación de licenciados en la Pedagógica; no me meto con ninguna otra porque es la que conozco. Eso es lo que los muchachos están en este momento cultivando: “Yo opino lo con...” “¡Disculpa! Yo llevo 30 años estudiando esto, al menos espérate y déjame terminar la hijuemadre frase” No, no, a la mitad de la frase ya “yo estoy en desacuerdo” “Y ¿Qué has leído?” Un culicagado de tercer semestre: “Que vamos a cambiar el pensum de filosofía...” ¿sí? —que yo trabajo... doy un curso en filosofía, filosofía de la educación; los mocosos son maravillosos, los de filosofía son los mejores estudiantes de la universidad; saben que les toca leer y bueno... en unas condiciones... son maravillosos—; pero entonces:

— ¡Vamos a modificar el pensum...!

—Cómo ¿por qué?

— ¡No, que no hay filosofía política...!

—Discúlpame, nómbrame un autor de la filosofía...

— ¡No, pero es que no hay filosofía política...!

— ¿A quién has estudiado en la filosofía política? Dime...

— ¡No que...!

— ¡Ah! Entonces, hermano cuando estés a la altura —no te digo que eso es cuando te gradúes, cuando estés a la altura, puede ser pasado mañana—, del asunto de la filosofía los discutimos, pero mientras tanto tu eres un estudiante y yo soy un profesor de filosofía, no me puedo igualar contigo a discutir si en el pensum tiene que estar la filosofía política, por el hecho de que tú oyes la palabra política como si fuera buena... ve y te lees a Hannah Arendt y nos vemos en un semestre a ver si efectivamente... Puede que tengas la razón, yo no te estoy diciendo que no tengas la razón, lo que te estoy diciendo, hermano, es que para abrir la boca tenemos que tener algo que decir...

No puede ser el prurito de la participación, la democracia, la igualdad, el dialogo de saberes, la política, la crítica la innovación... esas palabrejas políticamente correctas son la perdición de la educación. Yo estoy muy triste con eso, hermano. Ese cierre de la filosofía de la UNAM es un síntoma de que esta vaina no es irreversible mano: “No, es que ya llegamos a un punto en el que de aquí la cosa marcha...” ¡No! Si no hay dolientes...

M. G.: Yo ayer estaba un poco más esperanzado hablando con ella, porque yo le decía: “Bueno, finalmente todas las revoluciones han venido en esos momentos críticos y siempre han venido como movimientos contraculturales... el romanticismo y tal... siempre fue como que *ya estamos hasta aquí de la técnica*, entonces empiezan a subir estas personas que hacen algo y que muestran que están presentes y tal... y que toman fuerza y que se hace una revolución” Y

entonces yo veía ese signo del cierre de la facultad como: “Bueno, habrá que ver que más cosas pasan, hasta que nos despertemos y digamos hay que hacer algo y vamos a empezar...”

G. B.: ¿Qué le contraponen a eso? los muchachos jugando cartas en la universidad...

M. G.: No, yo era más esperanzado, yo decía “No, la primavera árabe...”

G. B.: Primavera árabe ¿es que a qué le apuesta usted ahí, mano? Se acuerda de Foucault apostándole al Ayatola... ¡Jueputa error histórico tan verraco! Todo el mundo está en su aparatico, hermano, todo el mundo está bebiendo en la universidad el viernes, eso es... cuáles asambleas, cuáles grupos de lectura; antes uno era “vamos a estudiar, o vamos a...” Yo no quiero decir que todo el mundo, pero el peso de esta cosa es muy tenaz, al punto que la gente ya dice: “No, pero que le vamos a pedir a estos muchachos, con tal que estén...” En los colegios públicos dicen eso, mano “Con tal de que estén aquí adentro en la escuela y no allá afuera metiendo droga, por lo menos que estén aquí adentro... por lo menos que se coman el refrigerio gratuito que les da el gobierno” ¡No, hermano! ¡Eso no tiene nada que ver con mi decisión como maestro! “Usted puede tener hambre, yo lo lamento, pero yo no soy quien lo va a solucionar, ni yo voy a hablar en función de que usted tenga hambre o no ¡No! Yo voy a hablar de la geometría para los que desayunaron y para los que no..., de veras que me da mucha pena, pero si yo me pongo a tratar de solucionar tu problema, pues cambié de profesión y ahora estoy en ser trabajador social o quién sabe qué otra cosa... pero no profesor de literatura... ¡me estudias literatura!” Allá en la Javeriana hubo una tesis lo más de bonita de una chica, me llevaron a mirar y evaluar un video que ella había hecho con unas niñas por allá de un colegio de esos pobres,

pues públicos, niñas de... creo que eran de noveno, y participando en un coloquio de literatura, con ponencia con... porque esta chica dijo “No, pobre o no pobre, eso no es un criterio pedagógico”, y las puso a camellar, hermano, y las metió a un congreso de filosofía; las culicagadas dándole cátedra a los profesores de filosofía, sin graduarse todavía de la secundaria, con ponencias en el evento. Eso es posible, mano. Entonces si uno dice “no, es que son pobres... es que el contexto... es que no sé qué...” Esa es una decisión de uno... yo estoy usando al otro como excusa para no trabajar. La cosa hermano es: “Aquí hay un saber... aquí hay un testigo de que esas humanidades ¡puta, valen la pena!” Y la única manera no es diciéndolo, es que se me note que es así... no que yo lo diga, cualquier cosa se puede decir, pero eso que el otro se pillara que usted encarna en relación con el saber, eso ni se improvisa, ni se oculta, ni se simula, nadie puede improvisar lo que no es, decía Freud, yo no me puedo parar ahí al frente a tratar de hacerme el “x” o el “y”... ¡Nah! los pelaos inmediatamente se dan cuenta, una semana, menos de una semana basta para que los otros ya le tengan a uno el apodo ¿sí o no? Que da en el clavo. Toca estudiar hermano, lo que a uno de le la gana, eso sí... porque si no nunca estará uno en relación con eso.

Como con eso de que si ¡Juepucha, si usted me rebaja el salario...! ¿Si le rebajo el salario sigue siendo profesor de literatura? Había un profesor que decía —cuando yo trabajaba en la UPTC— que por cada artículo publicado, a los profesores no había que subir el puntaje si no que bajarles, para ver si efectivamente eran capaces de hacer un sacrificio a nombre de que se publicara su artículo, ahí si se jugaría de verdad la pasión. O sea, quiero tanto esto, me parece tan necesario, me parece una discusión tan pertinente en el campo que soy capaz de conceder parte de mi salario pa’ que eso salga publicado; lo contrario es absolutamente perverso, o sea, premiar la

publicación. Es que de un día pa' otro aparecen cincuenta mil publicaciones y se publica cualquier cosa. Y después tuvo que venir el gobierno otra vez a rectificar y a decir que solo se publica con ISBN "¡Ah! eso el ISBN lo saca a uno... incluso de publicaciones inexistentes uno puede tener un ISBN"; después entonces que la indexación... y vienen todas esas cortapisas porque desde el comienzo metimos la pata: premiar la producción intelectual es llamar lo más perverso de los sujetos... al otro día del decreto 1444 aparecieron mil revistas, al otro día... ¿y por qué no las había antes si había amor por ese saber?

M. G.: Yo hago un *mea culpa*, de nuestra investigación. Cuando nosotros decidimos abordar las políticas, lo hacíamos con la intención de vamos a ver qué nos dicen las políticas a cerca de la enseñanza de la literatura, entre otras cosas, queríamos buscar un concepto de literatura si es que hay —que no lo hay— y bien, ver qué se dice ahí respecto a la enseñanza. Nuestra gran conclusión es que no se dice nada, o no dice lo que uno esperaría que dijera... el cómo hacer las cosas, porque constantemente está apelado a la autonomía, es el maestro el que decide. De manera que hay una...hay un buen espíritu ahí, por lo menos en los lineamientos

G. B.: (Grabación poco clara)... completamente contrario

M. G.: Exacto, en los lineamientos hay un punto ahí de, tome las decisiones y vea usted y fórmese y haga. Ya en los estándares se toma un partido bien, bien definido, y se le debe enseñar es esto y la competencia que más está valorada es lo que Fabio Jurado en los lineamientos diría "es la competencia semiótica" Entonces los estándares es sólo semiología, casi, y cuando se habla de literatura, es historia de la literatura y cuando se habla de los histórico-sociológico es

algunas cositas ahí, oralidad y... Pero puntualmente cuando se habla de la literatura es semiología, y entonces ya la decisión del maestro es respecto a la semiología. Qué se puede enseñar de la semiología, ya no del contexto universal de la literatura. Eso es un problema... se da uno cuenta que finalmente lo que pretendían los lineamientos que era formar, hacer comunidad académica, que los profesores pudieran discutir, que —como usted dice— se pudieran enfrentar al saber... eso finalmente no se dio, y que ese enfrentamiento del saber pues son muy pocas las personas que lo hacen. En este momento, digamos, yo me encuentro frente a eso, la experiencia me pidió que yo hiciera eso, como “¡Juemadre! Estudié literatura, no estoy enseñando literatura, cómo es que se debería enseñar literatura” Y por eso fue que empecé la maestría, pero mucha gente no lo hace.

G. B.: Claro, sí. Tú estudias porque... no porque los estándares digan que tienes que estudiar o... Estudias porque la relación con el saber tiene esa característica ¿no? que no termina nunca. Entonces el... tú vas a mirar... miras los estándares, es para tu investigación pero no para ir a ver qué hay que hacer ¿Cierto? Hay maestros que los miran para ver qué hay que hacer, hay maestros que... —como esos estándares son contradictorios— que les ordenan hacer cosas contrarias, y no sienten ningún apuro ético de “¿cómo así que me piden hacer esto y me piden hacer lo contrario?” No..., lo hacen. O sea, no hay relación con el saber, así de elemental. A mí me dicen, por ejemplo, en la universidad me invitaron a dictar el curso de filosofía en la educación porque uno de mis profesores en el doctorado trabajaba esa licenciatura, entonces estuvimos ahí, trabajando mucho cosas ambos... entonces al tipo le gustó mi trabajo y me dijo: “Acompáñenos ahí con una filosofía en la educación”, entonces yo le dije: “Hermano, la única condición es que no dicto programas, o sea, si ya hay un programa para eso, yo no lo dicto..., o

sea me permite violar esa norma, o si no hay programa pues mejor” Porque ¿para qué le acepto la propuesta? ¡Pa’ estudiar! voy a coger a Kant, voy a coger a Austin... ahorita estoy trabajando —entre otras cosas virtualmente, estoy haciendo un curso virtual, un blog con estudiantes de la maestría sobre Platón—, entonces voy a tomar esos cursos como excusa pa’ estudiar y pa’ escribir cosas... El *man* me dijo “¡Perfecto!”. Entonces más bien es *a posteriori* que yo hago los programas, o sea, ya dicté Platón, ahora llego y escribo... pero no lo otro, que lo otro es de nuevo, la obscenidad, es decir “voy a hacer esto, voy a hacer esto... el otro va a tener que..., va a ser capaz de al final...” ¿Cómo voy yo a calcular esas cosas? Ahora no se le puede soltar a alguien un... pues —digamos— cuándo se le exige a un maestro un programa, o dictar un programa, es porque se desconfía de su capacidad ¿Sí o no? Porque cómo le va a decir “haga lo que quiera” y si no estudia, entonces hace una estupidez; entonces, para que eso no ocurra “aquí tiene un programa” ¿y qué garantiza que esa postura frente al saber que ya es de él, va a resultar positiva por el hecho que yo dicte un programa? No, los muchachos no se van a enamorar de una cosa que se ve que el otro está repitiendo, o que está tratando de seguir, porque le dijeron que era así o asá, entonces yo hago los programas al finalizar el semestre, que me parece espectacular, pero esa inquietud...

M. G.: ¿Y se los muestras a los estudiantes?

G. B.: No, no.

M. G.: Ya ellos se fueron con el programa en la cabeza...

G. B.: Sí, en la cabeza, ya no hay manera de.... No sé si viste un artículo sobre Kant que se publicó en la... en Magis, en la revista esa de la Javeriana, ese es producto de los cursos que he hecho con los estudiantes, y tengo pues ahí como... de ahí salió la idea de una enciclopedia de la filosofía de la educación, que la vamos a hacer virtual, la Javeriana va a publicar un libro como con 20 trabajos de filosofía de la educación.

M. G.: allí está en la Javeriana, de filosofía de la educación, Reyes, el profesor Reyes es el que trabaja ese asunto...

G. B.: ¿Cómo se llama?

M. G.: ¿Alfonso? es homónimo de...

G. B.: del escritor

M. G.: ...del Mexicano. Voy a buscarlo. Mientras tanto, como para cerrar, nosotros íbamos con esa intención de buscar definiciones de literatura en los documentos y tal, nos dimos cuenta que no hay una definición, pero sí en los lineamientos también el profesor Jurado ofrece como una orientación, él dice: “no vamos a restringir qué es la literatura, pero sí vamos a ofrecer como algunas dimensiones que hacen presente ese saber; y conforme al énfasis que se haga en cada una de esas dimensiones se obtendría la definición de literatura que tiene cada maestro al momento de dar su clase” Las dimensiones que él propone son 3: está la dimensión estética, está la histórico-sociológica y está la semiótica; depende donde usted haga más fuerza, pues ahí

tendrá como resultado la definición de literatura pues que usted aplica. ¿Cuál es su definición de la literatura?

G. B.: Estoy haciendo una investigación sobre el concepto de campo y no sé, estoy resolviendo eso mediante una investigación también. Sería muy extenso contarte la cosa, pero el punto sería empezar de eso ¿No? No se trata de una... digamos como de un producto pensado al margen de lo que... de la manera como las esferas de los social —como dice Bajtín— se organizan para producir sus enunciados. Digamos, la literatura es un enunciado marcado por una singularidad, por una singularidad que le viene del campo que determina los límites —digamos— de su enunciación; entonces en una teoría general de campo, no como la de Bourdieu, sino con una intensión de que sea un poco más amplia. Porque —digamos— Bourdieu se deja contaminar por la postura política para hablar del campo intelectual, entonces a veces confunde como niveles, eso nos parece. Entonces ya tenemos una teoría en la que hay cinco campos, hay una matriz de campo, digamos, y habrían cinco campos posibles, discursibles, solamente cinco: uno de ellos se llama pi, que es donde está la literatura —son mu, lambda, delta, sigma y pi, pero bueno, esa es una vuelta más compleja— Pero sería eso ¿no? el enunciado sometido a las restricción de unos géneros, porque hay unos campos que se relacionan con esferas de la actividad social, que restringen la producción de enunciados, la matriz de campo. Unas tiene restricciones, por ejemplo, es un arreglo entre sujetos para hacer hacer algo, entonces tienen un realizativo que lo caracteriza, tiene un objeto, trabaja sobre un objeto que le es específico que no es común al otro. Por ejemplo el objeto de la literatura está más relacionado con el tema de los desechos, que con el tema por ejemplo de lo abstracto formal en el caso de la ciencia ¿sí? hay unos mecanismos de producción, hay unos mecanismos de reconocimiento de los productos, entonces ahí se delimita

—digamos— por la diferencia entre las características de todos los campos, se delimita un poco en qué estribaría eso de la literatura.

M. G.: Digamos, la definición está en relación con otros saberes...

G. B.: En relación con otros campos.

M. G.: Con otros campos de saberes... (Busca un libro)

G. B.: que producen... ¿Conoces eso?

M. G.: No lo conozco.

G. B.: Cuénticos... si quieres te lo dejo...

M. G.: ¡Muchas gracias! Esta colección es...

G. B.: Bien hecha.

M. G.: ...unos profes de literatura han publicado acá... bien hecha, sí. Rafael Reyes...

G. B.: Rafael

M. G.: Rafael Reyes Galindo. De hecho él nos invitó a un seminario abierto de filosofía de la educación los sábados, allá en la Javeriana, es uno de los profesores que está comprometido con el saber y la reflexión en torno a la enseñanza y demás entonces, está...

G. B.: Y ese seminario es... ¿qué características tiene, hay que pagar, hay que...?

M. G.: No, no. Es libre...

G. B.: Ah, bueno.

M. G.: Es ir pa' pensar, ir a hablar...

G. B.: Ese es un rasgo típico del que está enamorado de un saber ¿si ve? Un seminario por el que no le pagan, es un esfuerzo extra que hacer, y sin embargo el *man* necesita un público para hablar de lo que quiere hablar. Eso es. Ahí está alguien que pierde. El tema del amor por el saber es un tema de pérdida, o sea usted tiene que dejar algo en el camino. O si no, si es pura ganancia y coge “y cuánto me van a pagar si escribo y cuánto me van a subir el salario —y hago un doctorado— y cuánto me...” Ahí usted no está perdiendo nada, usted al contrario está demandando que le llenen la boca, en cambio el otro va a pérdida, el otro sabe que va a pérdida.

M. G.: Es lo que yo me planteaba cuando empecé a pensar el tema. Lo que yo me planteaba era —digamos— como yo hice mi tesis de pregrado en poesía pura, la conclusión que saqué de eso, de la reflexión que hacían los poetas puros era “sencillamente la literatura es lo no útil, cuando

usted le mete utilidad es cuando le mete prosa, entonces ya eso no es literatura, la literatura es lo que no es útil”, Entonces yo pensaba “Bueno, el que pretende enseñar literatura en un colegio la tiene grave, porque tiene...”

G. B.: Le mete utilidad

M. G.: “...porque tendría que enseñar algo que va en contra de lo que parece ser la escuela hoy en día, que es la utilidad” “¿para qué está enseñando eso? no para nada, esto es totalmente inútil” y así empecé. Pero bueno, eso era... ¡Muchas gracias, profe, por el tiempo!

G. B.: No señor.

M. G.: ¡La generosidad! Una hora larga la entrevista, muchas gracias...

Entrevista semiestructurada 5

Entrevistado: Dr. Mauricio Pérez Abril (**M. P.**)

Entrevistador: Juan Manuel Tovar (**J. T.**)

Fecha: Diciembre 10 de 2013

J. T.: Empezamos la entrevista con el profesor Mauricio Pérez Abril, Profesor Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Coordinador Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Investigación de Formación docente y enseñanza de lenguaje y didáctica.

Empezamos con la primera pregunta ¿Por qué hay que enseñar literatura en la Escuela?

M. P.: Por muchas razones, pero especialmente porque la literatura es tanto patrimonio de la humanidad como el arte de la humanidad, es algo a lo que cualquier ciudadano tiene derecho a acceder, eso justifica su presencia en la escuela. De otro lado, la aproximación a la literatura más allá de los aprendizajes escolares relacionados con la lengua, con la historia y la comprensión de las problemáticas sociales, la literatura se justifica porque tiene que ver con la dimensión del desarrollo humano, que es la dimensión estética de la [palabra no audible], diría esas dos cosas por ahora.

J. T.: ¿Hay una diferencia entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura?

M. P.: A mi juicio sí debería haber, no sé si haya esa diferencia en la escuela actualmente, tal vez se traslapan esas dos funciones trabajar lenguaje y literatura en la actual dinámica curricular colombiana, porque ustedes saben bien que los estudios lo han encontrado, en muchos casos la literatura es un pretexto para enseñar lengua y para enseñar historia, y para enseñar ecología, y para enseñar moral, se utiliza la literatura como un pretexto para enseñar saberes escolares de otras áreas, entonces, si uno toma algún texto literario con una finalidad de enseñar lengua, de

enseñar gramática o lingüística o análisis del discurso o lo que se quiera, no habría diferencia entre tomar un texto literario y un texto funcional para enseñar gramática o texto-lingüística o análisis del discurso, entonces me parece que allí hay una confusión, porque se suele trabajar de manera similar el abordaje de un texto literario y de un texto no literario; hay grandes problemas, debería haber una diferencia porque la literatura tiene una especificidad, que es la elaboración estética de una obra que implica un trabajo sobre la lengua, sobre esa dimensión estética que no lo tienen los otros textos funcionales, entonces el abordaje de un texto literario con dominante estética no sería igual que abordar un texto, la carta para aprender la estructura textual, entonces debería existir una diferencia entre la especificidad de la literatura le deben imponer una manera particular de aproximación y donde prime la formación estética sobre todo.

J. T.: En la lectura que se ha realizado sobre el documento de referentes didácticos del lenguaje, hay una inclusión de la didáctica de la literatura? que no parece mencionada en ese marco de la didáctica del lenguaje; la didáctica de la literatura no aparece como un campo específico sino que aparece dentro de la didáctica de la lengua? En el documento de referentes de Bogotá, o de lineamientos curriculares. De Bogotá

M. P.: De pronto, no lo recuerdo.

J. T.: ¿Qué relación habría entre las dos didácticas, entre la didáctica del lenguaje y la didáctica de la literatura? ¿Qué relación tienen, hay una diferencia, una contiene a la otra?

M. P.: No sé si eso está explícito allí, Lo que se planteamos en ese documento, el propósito del área, como el área llama lengua castellana y literatura, entonces se dijo que el área se justifica porque su propósito es el ingreso a la cultura escrita, como un propósito general que si no se parte que existe esa área en la escuela, porque se requiere que los estudiantes se aproximen a la cultura escrita , y en ese ingreso a la cultura escrita la literatura podría ser parte de ...digamos que la enseñanza del área de literatura tendría esa mirada global de ingreso a la cultura escrita y la literatura haría parte de la cultura escrita, y a nivel de especificidad, en cuanto a diferencias, claro que hay diferencias, porque son objetos distintos, la lengua es un objeto distinto a la literatura, lenguaje como objeto de estudio es distinta a la literatura, por lo que decíamos antes , una cosa es pretender enseñar elementos para que le permitan a un sujeto comprender el funcionamiento de la lengua y de la cultura escrita y elementos de la cultura escrita, que aproximarse a la elaboración estética de una obra, son objetos distintos, y supondrían aproximaciones didácticas diferentes.

J. T.: Según su experiencia en la formación docente ¿Qué problemas encuentra en la enseñanza de la literatura en la escuela?

M. P.: Lo que estaba señalando, que se usó como pretexto para otras cosas; parece que ese es el gran problema de la literatura, entre otras cosas se usó para enseñar a los estudiantes para contestar exámenes, de comprensión lectora, la enseñanza de la literatura se ha venido reduciendo a la comprensión lectora del mismo modo que se trabajara comprensión lectora en los demás tipos de tipos de texto; ese es el gran lío porque la literatura, su especificidad implicaría un trabajo distinto, ese es un asunto; lo otro es que realmente, Colombia no se lee literatura de

manera sistemática, el estudiante puede perfectamente, el estudiante de secundaria por ejemplo puede terminar grado Once, sin haber leído ciertas obras, sin haber recorrido la tradición de autores representativos de la literatura colombiana, latinoamericana, europea, oriental; o sea no hay un canon, no hay una directriz de política curricular sobre el tema, cada quien lee lo que quiere, los profesores no tienen un parámetro, ni el Ministerio de Educación no ha fijado una regulación de qué se lee, no hay literatura obligatoria en Colombia, el estudiante puede estar terminando el bachillerato sin conocer siquiera los diez autores representativos de la literatura colombiana o latinoamericana, eso hace que estemos en un país que no tiene un referente estético nacional y eso es grave a mi juicio; claro sabemos que en Colegios con profesores que tienen cierta formación, tienen un criterio y eligen cierta literatura para trabajar con los estudiantes, pero no pasará de diez por ciento de los colegios del país; el gran problema es que se reduce lo poco que se lee a la comprensión lectora y que el criterio es a elección de lo que lee es a gusto del profesor.

Es el único país del mundo donde pasa eso, me imagino que es el único porque hace unos seis años en un Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Literatura, les parecía rarísimo a los países Latinoamericanos, que Colombia no tuviera un corpus de obras de obligatoria lectura, todos los países lo tienen, absolutamente todos, unos más radicales en eso y demasiados verticales, pero en general hasta los países más abiertos lo tienen, tanto los países dirigidos por la izquierda como por la derecha, todos tienen un programa; Cuba por ejemplo es un prototipo, la literatura se lee, la literatura nacional se lee por encima de cualquier cosa, gústele o no le guste al profesor o al estudiante; nosotros estamos a la inversa al leer lo que quieres, hoy lo poquito que se lee es para desarrollar la comprensión lectora, pero lo peor es que la comprensión lectora en las

pruebas internacionales, ni siquiera alcanza en los niveles más básicos. Abandonamos la literatura, nos dedicamos a la comprensión lectora pero no comprendemos lo que leemos.

J. T.: Esa pregunta responde un poco a la siguiente: ¿Si la literatura está perdiendo un espacio en la enseñanza y por qué? Esa responde; la que sigue no si está respondida anteriormente. Esta no si se está respondida anteriormente ¿Que apreciación tiene la formación docente en la licenciatura? Según lo que conozca?

M. P.: hay especialización en pedagogía infantil? También se hicieron propuestas en la U Pedagógica donde hay licenciatura en lengua y literatura, pero en general lo que diría de la formación, pienso que la reducción al asunto de la comprensión sigue siendo similar a lo que pasa en el Colegio guardadas las proporciones, me parece que hay un abuso de los modelos de crítica literaria en la formación de los profesores de literatura, no sé como ocurre aquí en la U Javeriana, acá no hay licenciatura hay literatura, pero el afán de apropiarse de modelos de análisis literario y eso es lo que se traslada después al colegio, hay todavía problemas, pero creo que las carreras en las universidades donde se forman literatura, la Nacional, Valle, Javeriana; no hay licenciatura en Literatura, hay licenciatura en Lenguas, pasa lo mismo que pasa en los colegios, una cosa se confunde con la otra.

La gran contradicción de las carreras de Literatura porque los estudiantes entran con ganas de no se sabe de qué, pero no van a ser escritores, pero no van a ser profesores, después vienen a buscar maestrías en educación, terminan interesándose por la enseñanza de la literatura. Me

parece bien, que los que se forman en literatura y no en lengua, enseñen literatura, porque la formación es mucho más específica, esos son los problemas de lo que estamos diciendo, pero igual si les falta la pregunta por el diseño de las situaciones de la enseñanza y aprendizaje; eso lo saben más ustedes.

J. T.: lo que menciono anteriormente me recordó el peso que hay en el documento Lineamientos Curriculares del Ministerio, el peso que le dan los autores a la formación al docente literaria, no le dan tanto peso a la formación docente desde el punto de vista pedagógico y didáctico sino le dan más peso, el docente tiene la competencia, el docente tiene el documento del conocimiento literario en la literario.

M. P.: En Colombia hace falta a los profesores de literatura, leer más literatura, no leer tanta crítica literaria; lo que pasa es que lo que me tocó vivir a mí en mi época, la clase de literatura en el colegio es la aplicación de modelos de análisis y parecía la manera más expedita de acabar con el gusto por la literatura; no sé si lo que nos hace falta es leer más literatura, leer literatura, hace tertulias literarias en el Colegio mejor dicho, o sea leer literatura, gozarse la lectura de literatura; por supuesto que habrá proyectos de indagación sociológica o histórica a partir de la obra que uno lea, pero ese no es el fin de la literatura; hace falta que el espacio de literatura en el colegio se use para leer literatura y eso implica que los profes lean literatura porque si no leen, qué le pueden ofrecer de menú de opciones al estudiante que no tiene ningún interés por la literatura; entre otras cosas deberían haber más carga, más peso a la lectura y el conocimiento y profundidad de la literatura que la aplicación de modelos.

Por supuesto, que la formación de un experto en literatura, tiene que tener marcos de análisis, pero que eso se traslade al Colegio, para que en la Escuela, la literatura deba ser la puerta de entrada para que se haga la formación del lector; eso puede ser el punto de llegada cuando alguien ha hecho el recorrido de lectura de un autor y se haga pregunta de cierto nivel...., bienvenidos los modelos de análisis pero antes no, porque la literatura es para otra cosa, la lite es para leerla, pero leerla no es simple: llegar y comentarla es algo complejo; me parece que hace falta es leer, sería un avance leer literatura en la escuela porque no se está leyendo; si uno hace un consulta de cuáles son las obras que más se están leyendo, los que están egresando de colegios públicos, quien sabe que sorpresas encontraríamos.

J. T.: Pregunta final, según su experiencia como investigador y como director de investigaciones de estudiantes y de grupo de investigación ¿Cómo ve el campo de investigación sobre enseñanza de literatura y sobre didáctica de la literatura?

M. P.: Es un campo muy incipiente porque, como existe esa reducción de la literatura a la lengua, la investigación en gran parte se hace es más sobre lengua que sobre literatura, entonces la investigación formal y profesional que se hace sobre ciencia de la literatura, a mí me parece que es bajo el porcentaje, a proporción de la investigación que hay en ese campo; no he hecho una revisión del estado del arte del asunto, pero cuando uno hace la revisión para investigación sobre lengua, realmente es poca la investigación que se hace sobre literatura, como literatura para enseñar lenguas; la literatura por la literatura en el escuela se investiga muy poco; hay una

gran debilidad, no es que no haya plata, las convocatorias de investigación existen, lo que no hay es quien las haga quien realice investigación, no es un campo de interés y si no es un campo de interés, menos es un campo de investigación la literatura, con estas problemáticas, de reducir la enseñanza a la estandarización de los exámenes de comprensión y ese tipo de cosas, como que todo se alinea hacia allá; la investigación y la producción de propuestas didácticas, la investigación en literatura es un campo nuevo en Colombia, no lleva más de 20 años, como didáctica de la literatura es un campo reciente.

La pregunta por la enseñanza de la literatura en el sistema educativo es un asunto nuevo, las publicaciones sobre literatura, no tienen 20 años; no es la pregunta por la enseñanza de la lengua, es un campo muy incipiente, de hecho los grupos que entran a hacer literatura en Colombia son muy poquitos; lo veo como un campo naciente, la pregunta por la enseñanza de la literatura es un campo muy incipiente todavía.

J. T.: ¿La literatura está de acuerdo podría ser vista como una competencia a desarrollar?

M. P.: No; lo que podría ser la competencia literaria, de hecho ojalá que la literatura se abordara con un enfoque bien distinto al enfoque de las competencias, porque la literatura ante todo es una experiencia estética entonces traducir eso a la competencia al saber hacer y a la pragmática de la eficacia del uso del saber en situaciones reales, no creo que la literatura sea competencia.

Pienso la literatura como algo protegidos como un espacio en la escuela, ojalá que no se contamine tanto de estándares de logros, porque se ha tocado por esa lógica y el interés por la literatura en los estudiantes, ese interés va a bajar, yo digo cuando formo profes que ojalá, que la literatura, que si uno tiene 4 horas de clase, 2 de ellas use la literatura por la literatura y no hacer preguntas bobas, ni exámenes, que sea un espacio de conocer la literatura, leer la literatura, comentar, vivir la experiencia, aproximarse a un autor, a una obra, más con la idea de experiencia estética que como saber escolar para el examen; es como meternos la literatura en la lógica de las competencias, ¡Uy qué horror!; creo que de hecho las pruebas estandarizadas de comprensión lectora, todas están montadas sobre la idea de competencias; la literatura no se salva por ahora.

Además dicen que por qué lo otro no se puede medir, que tanto un estudiante se ha formado como lector es algo no admisible, de pronto no, no se puede medir con pruebas estandarizadas con hace parte de la política pública, porque la política se mide entonces es complicado pero ojalá que en esta crisis de las pruebas, como están en crisis las pruebas, pero en Latinoamérica y Colombia hemos bajado, en los últimos 15 años; Colombia ha bajado su nivel, en comprensión lectora, por lo menos es un indicador de que el modelo de formarnos para responder exámenes no funciona, ni siquiera para responder exámenes; de pronto la literatura salga bien librada y se abra un espacio como una alternativa distinta de lo que se ha hecho, porque ha sido un desastre la política de evaluación del lenguaje en Colombia, en Latinoamérica ha sido catastrófico. No sé si conocen la colección Semilla del Ministerio de Educación, que mandaron a las escuelas y lo que están haciendo los profesores son exámenes, aprovechar los libros para hacer exámenes de comprensión lectora; entonces la posibilidad de que en la escuela pública se leyera, 120 horas de

buen nivel se perdió, porque finalmente a los profesores les piden cuentas en exámenes y a los estudiantes también y al país,.....entonces no se puede perder tiempo dos horas a la semana leyendo literatura porque eso no genera puntos.

Entrevista semiestructurada 6

Entrevistado: Mg. Beatriz Helena Robledo (**B. R.**)

Entrevistador: María Paz Rodríguez (**M. R.**)

Fecha: Febrero 19 de 2014

M. P.: La primera pregunta es bastante general ¿Para qué enseñar literatura?

B. R.: Buena pregunta, yo pienso que por una lado muchos niños de nuestro país, de nuestros países, pues hablemos de Colombia, el único lugar donde se van a encontrar con la literatura es en la escuela, entonces yo creo que ya eso justifica esa relación, pero yo sí me cuestiono mucho, ¿cómo se está dando esa relación en la escuela?, porque incluso a veces uno piensa, ¡ay qué bueno que pueda entrar este libro! pero después dice, huy no, para qué. Sí ,porque yo pienso que la literatura es una expresión cultural, que está mucho más relacionada con la vida que con la academia, entonces desde ahí , desde esa perspectiva es que se debería dar el encuentro de los niños y los jóvenes con la literatura incluso dentro de la escuela, que sea una relación mucho más real, más auténtica , más de diálogo y conversación con ese universo que está manifestado

en cada novela, cada poema, cada cuento; porque más que una razón de tipo pedagógico , académico, yo creo que es una razón más de vida, entonces yo le digo mucho incluso a los maestros que la literatura no se enseña, se pone en relación a los niños con la literatura o a los jóvenes , se debate, se pueden hacer muchas cosas maravillosas, pero reales, que realmente transformen a ese lector, que vean al niño más como lector que como estudiante; porque yo creo que un gran problema ha sido, sobre todo en secundaria, abordar la literatura como un objeto de estudio, si, por que el muchacho se vuelve estudiante de literatura sin haber sido lector , sin ser lector todavía, digo todo esto porque en la palabra enseñar estaría el tema para reflexionar, ósea, más que enseñar, que bueno aprender literatura, que bueno leer y que el profesor sea un guía, un orientador, alguien que anima los debates, las discusiones, que propone escritura, incluso nuevas creaciones para que realmente esa relación que tiene el niño, el joven con la literatura durante su paso por la escuela sea una relación de vida y una relación que lo transforme y que le permita ser más creativo, como una relación más auténtica.

M. P.: Una de nuestras motivaciones para hacer esta investigación, es que al inicio, cuando empezamos a investigar y también desde nuestra práctica docente nos dábamos cuenta que en muchos casos la literatura, por ser una disciplina que abarca tantas otras disciplinas se veía como instrumentalizada, para entonces enseñar valores, enseñar gramática, ortografía, y nos preguntábamos cuál es el verdadero lugar de la literatura en la escuela. ¿Cuál sería ese lugar de la literatura en la escuela?

B. R.: Estoy de acuerdo contigo, me parece triste, doloroso y lo sigue viendo uno, esa instrumentalización que hacen con la literatura. Un amigo decía “la pobre es la cenicienta que la ponen a hacer todos los oficios menos el que le corresponde” porque la usan para todo. Yo pienso que realmente la literatura debería ser en la escuela un espacio de conocimiento del ser humano, porque mira que finalmente cuál es la materia prima de la literatura: el lenguaje y la condición humana, así esté vestido o disfrazado de elefante a cuadros, de marciano o lo que sea, toda la literatura a lo que se refiere es a la condición humana, entonces cuando uno es un lector de literatura, para la vida o en la vida, uno se da cuenta que trasiega por muchos de los matices del ser humano, sus miserias y sus maravillas. Pero cada historia que uno lee, cada cuento, uno aprende más sobre el ser humano, o sea lo vivencia, hay una cosa que se llama, que lo decía el maestro Reyes hace muchos años, “la experiencia literaria”, es una experiencia de vida, entonces yo creo que ese debería ser el lugar de la literatura en la escuela, eso sería incluso hoy en día que estamos viviendo todas estas crisis de violencia, de antivalores y todo eso, sería un espacio maravilloso precisamente, como una escuela más humanista, o sea para debatir, discutir, crear, relacionado con todos los matices del ser humano como lo afectivo, lo emocional, lo imaginario, todo lo demás llega por añadidura, o sea todo lo demás que uno aprende leyendo literatura es un valor agregado, pero realmente ese no es el motivo por el cual uno lee literatura. Yo le digo mucho a los maestros, “hagan el ejercicio, ubíquense ustedes como lectores, ustedes se meten en la cama por la noche a leerse su novelita, y que tal ustedes por la mañana con un maestro en la puerta diciéndole “a ver, analice, cuál era el personaje, qué paso...””, no, porque la relación que uno entabla con la literatura en la vida, o en los espacios no académicos o no escolarizados es una relación de vida, de transformación, de conocimiento de uno mismo, tantas cosas que le generan a uno leerse una buena novela, o un buen libro de poemas, tantas cosas que le pasan a

uno con la literatura desde lo vital, o sea uno se acompaña, uno reflexiona, uno sueña, uno sufre, de todas maneras la literatura es un arte y apela a esa parte emocional, sensitiva, sensible del ser humano, pero es que cuando entra a la escuela es fatal, porque se vuelve, primero como si pasara solo por la cabecita, y mal, porque si uno hiciera análisis reales, pero no, es una simulación de todo, y los muchachos simulan todo el tiempo porque les proponen o les enseñan. Entonces yo pienso que es un lugar como más humanista, más vital, incluso de construcción de un ser humano más reflexivo más consiente, ahora que hablan de construcción de ciudadanía, pues ahí se puede ubicar.

M. P.: Y en ese sentido ¿cómo entraría o qué función tendría la teoría literaria en la enseñanza de la literatura?

B. R.: A ver, yo pienso que con esto también se han hecho unas aberraciones terribles, voy a hacer un paréntesis. A mí me tocó como jurado de unas tesis de pedagogía de la literatura de la Universidad del Quindío, unas cosas que yo no podía creer, el maestro que ponía al muchachito a buscar los actantes, o sea trabajando a Greimas en un libro, yo decía “este pobre muchacho va a terminar odiando la literatura”, la teoría no es para eso. Yo creo que la teoría la deben aprender los maestros para comprender mejor el fenómeno literario, lo que significa la literatura, pero no para enseñársela a los niños, ¿qué hace un niño con esa teoría? Además la teoría literaria se ha transformado mucho, si uno es un estudiante de literatura como carrera, está bien que tenga un conocimiento de cómo se ha transformado la teoría literaria, entonces que el estructuralismo y el formalismo y la estética de la recepción, eso está bien para un estudiante de literatura, y eso,

porque le puede servir para muchas cosas, pero un profesor de colegio o de escuela, yo creo que incluso a ellos mismos con cuidado se les debe enseñar esa teoría. A mí personalmente me ha servido mucho la teoría, incluso desde lo pedagógico, porque cuando uno estudia la estética de la recepción, se da cuenta del valor que tiene el lector, de lo importante que es tener en cuenta la recepción que tiene ese texto en un lector, ¿si me explico?. Me sirvió mucho el estructuralismo para hacer análisis de textos, pero para hacer análisis de texto cuando uno está, por ejemplo, creando o inventando. Yo creo que también eso depende del uso y de para qué uno lee la teoría, pero yo creo que a los chicos no se les debe dar esa teoría porque si a duras penas leen la novela y la literatura misma, para que los vamos a confundir más con la teoría.

M. P.: El concepto o fenómeno de Literatura Infantil es bastante nuevo en historia de la literatura, ¿Cómo ha influido éste en la enseñanza de la literatura?

B. R.: A ver, yo pienso que ha influido de diferentes maneras, en algunas positivamente y en otras, ya vamos a mirar. Positivamente porque yo pienso que lo que más se ha permeado en la escuela, lo que alcanzo a percibir, no tengo ningún estudio al respecto ni nada, pero con el trabajo que hago con los maestros, los viajes que hago visitando las escuelas, las bibliotecas, yo me doy cuenta que, al menos en Colombia, lo que es preescolar y primaria, se ha transformado esa relación gracias a la literatura infantil, porque antes los muchachitos les tocaban fragmentos en los libros de lectura o estaban sometidos a leer unas cosas que nada que ver, ahora toda esa literatura entra a la escuela y uno ve la transformación en muchos programas e incluso en la realidad. Los niños, por ejemplo, en preescolar están jugando con los trabalenguas, las retahílas, lo que se hacía antes en la vida cultural, digamos que pasa a la escuela, pero se hace. En primaria

también uno ve que las profesoras con mucha más tranquilidad y libertad les leen a los niños, les cuentan cuentos, los llevan a la biblioteca, entonces yo creo que si ha habido como un aire de renovación que le aporta la literatura infantil a la escuela por ese lado. Me parece que eso está mucho menos permeado en la secundaria, seguimos con el canon, el canon tradicional. Hace poquito estuve en un evento en el Jorge Eliecer en donde me invitaron a hablar, pero tenía de compañero un profesor maravilloso porque él lo que les mostró a los profesores con una proyección, toda la literatura universal que se quedaba por fuera del currículo o que se quedaba por fuera de la escuela, “La novela negra”, “los policíacos”, la literatura fantástica, la literatura de ciencia ficción, porque el canon es muy estrecho y muy ortodoxo y muy, yo diría que hasta apolillado. Claro que ahí hubo la discusión, “a veces hasta mejor que usted no entre a la escuela porque si va a hacer el famoso análisis ese que ya se va a saber en el rincón del vago, no vale la pena” pero realmente si hace falta esa literatura. ¿Cómo entra y cuándo entra? Entra muy amarrado a lo comercial, entra muy amarrado a los planes lectores de las editoriales. Yo no puedo hablar mucho porque he trabajado con eso, pero eso no me hace perder la perspectiva de decir “eso empobrece mucho”, o sea si uno se casa con un plan lector como maestro, y no más que con ese plan lector, así sea maravilloso, eso empobrece mucho la relación de los chicos con la literatura, entonces yo creo que bienvenida esa literatura porque también ahí hay cosas muy buenas de diferentes editoriales que están mucho más cerca de los lectores. Entonces yo creo que ese es el camino, no empezar por unos clásicos que están muy lejos de ellos, sino al contrario, o sea irlos llevando para que en un momento dado, no digo que no se encuentren con los clásicos, maravilloso que se encuentren con ellos, pero ya teniendo una formación lectora, o siendo más lectores y no como pasa al contrario, que a esos pobres les toca leerse el Mio Cid o el Cantar de Rolando, pues yo he atendido aquí en el consultorio muchachos que no saben qué hacer; “me

toca leerme las gestas y el cantar de rolando” y eso es hablarle en chino. Entonces yo creo que por ese lado la literatura infantil y juvenil ha servido para acercar a los muchachos a la lectura, pero también se comenten absurdos, porque se ponen a hacer esos mismos tipos de análisis, o de búsquedas de gerundios y de participios y mezclando la gramática con las obras literarias. Pero yo creo que si ha removido un poco la cosa. ¡Claro!, también se han casado mucho los colegios con esos planes comerciales, entonces ahí uno dice...

M. P.: Digamos que ese sentido de proximidad del lector hacia el texto sería como un criterio de selección de texto, ¿Cuáles otros criterios tendrían, o deberían tener los docentes para seleccionar textos literarios?

B. R.: Yo pienso que lo primero que hay que hacer es conocer los grupos, o sea uno no escucha a los chicos, muy poquitos los oímos, les preguntamos, indagamos, si uno está formando el gusto. El gran dilema del maestro, pues me doy cuenta que me lo preguntan y todo es: “bueno si, yo les doy todo esto que ellos quieren, sé que hay unos libros muy buenos sobre esto y todo, pero ¿Qué hago con el programa?”. Ahí hay una decisión que hay que armonizar de alguna manera, entonces yo creo que uno sí debe jugar como maestro con varios criterios; uno debe, de todas maneras, abrir espacios para ofrecerles a ellos textos que estén próximos a su comprensión, a su deleite. No tienen que hablar de su propia vida, no es eso, sino que los interprete, o que les diga algo, que no sean tan ajenos.

Creo que la calidad es clave, ¿Qué es la calidad?, la calidad literaria, pues también se van mejorando los criterios de calidad a medida que el mismo maestro se va haciendo mejor lector,

porque no es lo mismo que comerse una hamburguesa que comerse un buen plato sofisticado, lo mismo pasa con la literatura.

Otro criterio yo creo que sí es cómo armar unas rutas con ellos, a partir un poco de los intereses, porque es que en la medida que ellos lean conectados pues se van a transformar en mejores lectores, puede que ellos cumplan con el canon pero es que yo digo, ¿Qué nos ganamos simulando?, “que nos leímos...”, no se leyeron!, hicieron el análisis, lo bajaron, se leyeron la carátula, la contra carátula y pasaron y chuleado, o sea, como lo hizo uno, *El mabarata*, *El rabayama*, yo me acuerdo de todas esas cosas, que uno no tenía cómo entrar ahí. Si va a entrar ahí, acompañelo. Otra cosa también es armar unos viajes literarios con esos textos que son más difíciles que no es que los saquemos de la escuela porque no creo, yo en eso soy un poco más mediadora, o sea no, de pronto nunca se van a encontrar con *El Quijote*, bueno pues hagamos del quijote una aventura. Entonces ahí viene todo lo que es el papel de la mediación, de la profesión de la lectura, yo creo que ahí se sitúa mucho, “bueno, vamos a leer *El Quijote*” bueno, acompañémoslos y armemos una aventura de eso, no “se lo leen para dentro de 15 días y les hago el examen”, o “me hacen el análisis de...” prefabricado que no tiene sentido. Entonces yo pienso que hay por un lado, criterio de proximidad, sí, pero que no es el único, porque como le digo, yo personalmente pienso que qué bueno que se encuentren con *El Quijote* en el colegio, pero que sea inolvidable la experiencia del encuentro con *El Quijote*, así no se lo hayan leído todo completo, no importa, o con *La Divina Comedia*, con los textos, digamos, canónicos, pero si también mezclar eso con textos que ellos por su propia cuenta puedan leer. Porque ahí hay otra diferencia, yo creo que en ese camino de la formación del lector literario hay como dos estrategias que me parecen claves, una es dándole a leer lo que puede leer por su propia cuenta, pero léale las cosas que por su propia cuenta no puede leer por ciertas dificultades, pero que si

uno como un intérprete del texto se los puede dar, porque eso impulsa mucho al lector, pero además le está abriendo el mundo y le está abriendo los referentes y las experiencias literarias de tal manera que ese es un lector que va a crecer con mucha más riqueza que el que va solito. Entonces yo creo que esa doble estrategia es clave, ahorita nada más estaba leyendo, porque voy para Tunja, una experiencia del año noventa y pico, pues yo la recogí, nunca la publiqué, fue una experiencia muy bonita, se llamaba “la novela interiorizada” y era precisamente leer con los muchachos un texto y nos estuvimos tres meses leyendo un mismo libro, pero acompañado, vivenciado, recreado, que fue una cosa como a profundidad, pues que tuvo hasta problemas porque eso generó rechazo, pues “como así que se van a leer un solo libro en tres meses” todo el departamento de literatura de los colegios... Pero realmente lo que estábamos apostando y lo que queríamos era que los muchachos vivieran la literatura y se quisieran leer otro libro por su propia cuenta después, y ahí eso yo lo llame así: “cuando leemos el otro”, porque para ellos fue una aventura meterse en el libro. Entonces yo pienso que sí hay que leer con ellos y, por el otro lado, irles soltando para que ellos hagan su propio camino lector.

M. P.: Usted también tocó un tema que para nosotros es supremamente complejo, de pronto el más complejo y es la evaluación. ¿Cómo se debería evaluar el saber literario?

B. R.: Yo pienso que no se debería evaluar, es que las instituciones educativas son terribles. Yo pienso que depende del concepto de evaluación, si uno está con un grupo y uno quiere que sus muchachos mejoren, uno los está evaluando permanentemente, uno sabe, el muchacho va bien, va mal, con los textos que escribe, con la manera como le habla a usted en los libros, con las

dificultades que va teniendo, uno sabe, pero como uno tiene que responder. Yo pienso que hay un indicador que es la escritura, uno en la escritura se va dando cuenta que tan lector es un niño o un muchacho, o como va avanzando o progresando en ese desarrollo lector, y todos los productos que se generan en la relación con la literatura, si tu propones un debate sobre un tema a partir de la lectura, pues uno se da cuenta quienes realmente leyeron o se comprometieron con el texto o lo vivieron, entonces yo creo que sí uno necesita evaluar, pero ¿evaluar para qué?, si necesita evaluar para seguir acompañando ese grupo que mejore, yo creo que hay muchas estrategias, pero sin que ellos se den cuenta que están siendo evaluados, porque yo creo que lo peor para la formación de un lector es eso, eso genera hasta rebeldía, rechazo, “usted que me va a evaluar a mí!” eso es un acto también de alguna manera muy personal y de libertad. Entonces uno como un policía, por eso digo que ese espacio de la literatura debería ser más protegido de lo curricular, yo le decía a los profesores “descurricularice la literatura” porque la estamos atropellando mucho y yo creo que estamos atropellando mucho esa relación maravillosa que se puede tener, o que uno de niño o de joven puede descubrir con la literatura , porque que más regalo para uno en la vida que a uno le regalen ese aprendizaje lector que le va a durar toda la vida, o sea esa compañía de los libros, ese gusto, eso se lo da a uno alguien en algún momento de la vida pero desde otro lugar, se lo puede dar un profesor, un bibliotecario, el abuelo, al tía, etc. Pero se lo da desde una relación diferente, yo creo que ahí está el daño, en que es una cosa que se mete dentro de todas esas cuadrículas y cosas, yo pienso que eso no es sano. Qué gana uno preguntar al muchachito “en qué lugar ocurría...”, “explique y analice...”, eso para estudiantes ya universitarios y eso, pero digamos en otro tipo de relación, pero es que un niño y un muchacho en el colegio se están formando. ¿A qué le queremos apostar, a simular que son estudiantes de literatura o a ser lectores?

M. P.: La última pregunta es en relación con las políticas del ministerio de educación. ¿Cómo se configuran las políticas del ministerio en relación con la enseñanza de la literatura, ha habido un mejoramiento o son buenas guías para las intenciones formativas que debería haber?

B. R.: Yo pienso que el tema de las competencias le ha hecho mucho daño a la pedagogía en este país, la manera como se han asumido las competencias de todo tipo, o sea en teoría eso está muy bien. Hay varias cosas ahí, yo pienso por un lado que si se ha reducido mucho en los últimos años con todo el modelo de los estándares y competencias, eso ha hecho mucho daño porque finalmente eso homogeniza, eso deja por fuera todo lo que la literatura podría ofrecer, el arte, y todo eso porque eso es una cosa que estandariza, que homogeniza, ese afán por estar evaluando, las pruebas saber, todo eso, yo creo que eso es una cosa que se ha llevado a tal extremo, que incluso la pedagogía se ha transformado para darle gusto a esas pruebas, negativamente hablando, como que todo se hace en función que las benditas pruebas salgan bien entonces eso empobrece mucho, eso como política del ministerio me parece complicado, pues yo creo que le ha hecho daño a todo. Pero pues la literatura se resiente más, como se resiente el arte, porque de todas maneras son áreas mucho más creativas, más artísticas donde la diversidad es un valor, es una riqueza, en cambio aquí tú estás estandarizando. Pero, por otro lado, yo pienso que con todo el proceso de centralización del país, también le digo a los maestros, el ministerio ya no es el policía que era antes, el ministerio da unas pautas, y ya usted verá, ya le toca es lidiar con el rector, con el espíritu mismo de la institución, con una cantidad de cosas que son ya mucho más concretas y a veces más rígidas porque el ministerio da unas pautas mucho más amplias, yo creo

que eso es disculpa, como yo les digo, porque uno tiene salidas como profesor frente al ministerio, frente al colegio pues ya es más difícil y en cada caso es diferente, hay unos colegios que son demasiado cerrados y que salirse es muy difícil, pues ahí si le toca mejor irse. Hay otros que son más represivos que se le meten hasta el salón a ver cómo está diciendo las cosas, todas esas cosas pasan, pero hay maneras, incluso yo le digo mucho a los profes, “si uno quiere uno lo encuentra, usted tiene cuatro horas de español y literatura, bueno róbesse dos para esta experiencia de literatura de esa manera, y las otras dos cumple el programa si es que no puede armonizar de otra manera”, ya está haciendo mucho, si me explico?, ya está dándole un espacio a los muchachos para que vivan la literatura de otra manera, una manera mucho más real, más auténtica, más vital, vea lo que producen, lo que debaten, lo que dialogan, lo que discuten, lo que genera eso, es mucho más potente que cualquier otro análisis estructural.