

La enseñanza de la literatura en el ámbito de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura: la oportunidad de pensar en una didáctica de la literatura como una disciplina incluida en las Ciencias Literarias.

LUIS MIGUEL AGUAS VANIN

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el  
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS  
BOGOTÁ, JULIO, 2012

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Luis Alfonso Castellanos Ramírez, S.J.

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Cristo Rafael Figueroa Sánchez

DIRECTORA DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Liliana Ramírez Gómez

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Luis Carlos Heano de Brigard

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio 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 o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	6
1. ¿Qué es didáctica? .....	18
1.1. Arte de enseñar .....	18
1.2. Disciplina teórica y práctica, general y particular .....	19
1.3. Modelos didácticos .....	21
1.4. Disciplina teórica, histórica y política .....	26
2. Didáctica, literatura y estudios literarios .....	30
2.1. Enseñanza de la literatura y estudios literarios: una relación distante.....	30
2.1.1. Didáctica de la literatura: una definición apócrifa desde el punto de vista de la didáctica .....	30
2.1.2. La Ciencia de la Literaria frente a la enseñanza literaria: una responsabilidad no asumida .....	31
2.1.3. Consecuencias de la orfandad .....	31
2.1.4. Herencias y apropiaciones: el problema de la transposición didáctica o recontextualización o traducción de teorías y saberes .....	33
2.2. La enseñabilidad de la literatura .....	38
2.2.1. La literatura como recurso, como objeto y como experiencia estética: el conocimiento literario vs el conocimiento sobre la literatura .....	38
2.2.2. Semblanza histórica de la presencia de la literatura en la educación.....	40
2.2.2.1. De la antigüedad clásica al historicismo enciclopedista del Positivismo decimonónico.....	40
2.2.2.1.1. La “inenseñabilidad” del conocimiento literario y la función didáctica de literatura y en la educación clásica, medieval y humanista .....	42
2.2.2.1.2. La literatura como canon en la práctica educativa ilustrada: el modelo retórico .....	46

2.2.2.1.3. El conocimiento sobre la literatura a partir del historicismo enciclopédista.....	47
2.2.2.1.4. Enseñanza de la literatura y teoría literaria .....	49
2.2.2.2. La práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela colombiana	51
2.2.2.2.1. Panorama de la educación colombiana en el siglo XIX .....	51
2.2.2.2.2. Modernización pedagógica en Colombiana: el modelo tradicional .....	52
2.2.2.2.3. El modelo conductista y el enfoque estructuralista .....	53
2.2.2.2.4. Parnorama actual de la enseñanza de la literatura en la escuela colombiana .....	56
3. Fundamentos epistemológicos, metateóricos y teóricos de la Teoría Empírica de la Literatura.....	62
3.1. Fundamentos epistemológicos de la Teoría Empírica de la Literatura: el constructivismo .....	63
3.1.1. La cognición a la luz del costructivismo .....	63
3.1.2. Teoría constructivista sobre la lengua y la comunicación.....	67
3.1.3. El significado de la obra literaria desde la perspectiva constructivista .....	68
3.2. Fundamentos metateóricos de la Teoría Empírica de la Literatura .....	69
3.3. Fundamentos teóricos de la Teoría Empírica de la Literatura .....	75
Conclusión: Algunas reflexiones sobre la relación entre literatura y escuela .....	78
Bibliografía.....	82

## Introducción

En primera instancia, el presente trabajo llevaba el título *Didáctica de la literatura en la escuela Una propuesta para ser implementada a través del libro de texto escolar*, y tenía el objetivo de plantear una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela, con base en la Ciencia de la Literatura (Aullón de Haro<sup>1</sup>: 1994, 11-24). Tal propuesta debería ser el fundamento teórico de un libro de texto escolar, un escrito (material textual) sobre la literatura, cuya finalidad sería la enseñanza-aprendizaje de la literatura y del conocimiento literario, del cual se incluiría un capítulo como ejemplo. Sin embargo, durante el desarrollo del tema proyectado, enfrenté a algunas dificultades que me llevaron a enfocar el asunto de manera diferente. Desde el comienzo me asaltó una duda relacionada con el hecho de presentar un trabajo de grado que se apartara del tradicional ejercicio hermenéutico aplicado sobre una obra literaria específica con base en los postulados de alguna de las escuelas teóricas fundamentadas en la filosofía hermenéutica (Schmidt<sup>2</sup>: 1987, 196). Temía al rechazo por no tratar un tema propio del consagrado campo de interés de los estudios literarios, a saber, el texto literario y su interpretación, por lo cual fuese juzgada no como una monografía de Literatura, sino de Educación o de cualquier otra disciplina. La incertidumbre exigía apoyarme firmemente en la teoría literaria, como resguardo epistemológico y teórico. No obstante, a medida que avanzaba, caí en cuenta de que aquello que pretendía excedía por mucho, en tiempo y extensión, las posibilidades de lo que podía lograr dentro de los límites de un trabajo de grado, precisamente por que carecía del marco disciplinar adecuado, esto es, una disciplina incluida en el conjunto de la Ciencia de la Literatura que, con el apoyo de la Historia, Teoría y Crítica literarias, se ocupe de la Enseñanza de la Literatura y sus problemas, entre los cuales se cuenta la enseñanza-aprendizaje del conocimiento literario, una porción del cual, en principio, heurísticamente, se puede establecer que corresponde al conocimiento producido por las disciplinas que conforman la Ciencia de la Literatura. De manera que

---

<sup>1</sup> Pedro Aullón de Haro, teórico español, Catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada; dirige el Programa de Doctorado y Máster "Metodologías Humanísticas en la Era digital" en la Universidad de Alicante, España.

<sup>2</sup> Siegfried J. Schmidt, filósofo y científico de la comunicación alemán, fundador de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura.

antes de plantear una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la literatura con base en la Ciencia de la Literatura, se impone el proponer la construcción de un marco disciplinar adecuado para dicha labor. De ahí la idea que sustenta esta monografía: la necesidad de crear una didáctica de la literatura como una disciplina, teórica y práctica, incluida en la Ciencia de la Literatura, con base en los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la Teoría Empírica de la Literatura. Es obvio que por la complejidad del tema una exposición completa y detallada igual desbordaría los límites de un trabajo de grado, por lo cual este monográfico no pretende más que ser un esbozo de la propuesta enunciada.

La enseñanza de la literatura ha sido un tópico ignorado y menospreciado, un capítulo omitido —diría Gustavo Bombini<sup>3</sup>—, por estudios literarios. Más bien se ha visto como asunto de otras disciplinas, como la pedagogía y la educación, muy a pesar de ser «un discurso paraliterario de fuerte influencia ideológica y amplio alcance» (Bombini: 1996, 1). Descuido que, como veremos, ha tenido negativas repercusiones sobre esta práctica social. Para los estudios literarios tradicionales, el análisis inmanente o las aproximaciones hermenéuticas al texto literario han sido los únicos campos de trabajo válidos; en palabras de Siegfried Schmidt:

“Literary texts were treated as if they were ontological self-contained entities whose interpretation could only be achieved by specially gifted scholars, since — as e.g., Kayser proclaimed — interpretation cannot be learned. As a consequence, literary scholarship was closely connected with structures of social hierarchies of leadership and followership: the "great interpreters" were adored and imitated (Schmidt: 2010, 2)<sup>4</sup>.

Sin embargo, diversas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales acaecidas durante la segunda mitad del siglo XX en diferentes regiones del mundo

---

<sup>3</sup> Gustavo Bombini, Profesor argentino, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

<sup>4</sup> Los textos literarios fueron tratados como si fueran entidades ontológicamente autónomas cuya interpretación sólo puede lograrse por los estudiosos especialmente dotados, ya que —como por ejemplo, Kayser proclamó— la interpretación no puede ser aprendida. Como consecuencia de ello, los estudios literarios estaban estrechamente relacionados con estructuras de jerarquías sociales de liderazgo y seguidores: los grandes "intérpretes" eran adorados e imitados.

lograron impactar, por un lado, el ámbito de los estudios literarios y, por otro, la enseñanza de la literatura en la escuela, de tal modo que ambos campos se vieron afectados por fuertes crisis e importantes cambios. Así, durante la década de 1960, en Europa y Estados Unidos, los movimientos estudiantiles de carácter político, social y cultural, que protestaron contra la guerra y la carrera armamentista y los convencionalismos sociales, sumados a un importante grupo de intelectuales (Noam Chomsky, Louis Althusser, Jean Paul Sartre y Simone de Beauvoir, Albert Camus, Theodoro Adorno y otros), junto al desarrollo de los medios de comunicación, en especial el cine y la televisión, que dieron difusión mundial a dichos movimientos, a aquellos personajes y a sus ideas (existencialismo, marxismo, socialismo, liberación femenina, revolución sexual, etc.), influyeron profundamente en la sociedad. En los estudios literarios, como reseña Schmidt,

New approaches and methods were developed or adopted, such as mathematical text analysis (Max Bense, A. Moles), French and East European structuralism and formalism (e.g., Greimas, Jakobson, Ingarden, Lotman, etc.), linguistic poetics, text linguistics, and semiotics. Insight into the social, political, and cultural embedding of literature fostered approaches such as critical literary studies (the Frankfurt School), materialist/Marxist literary studies, the social history of literature, history of reception, and effects of literary reading. Most of these approaches were no longer based upon hermeneutic philosophy; instead, analytic philosophy and the philosophy of language served as new metatheoretical tools competing with Marxist and social critical orientations. This development produced a completely new situation in literary scholarship. The more or less homogeneous hermeneutic mainstream was replaced gradually by a number of rivalling approaches all of which claimed to be the most reasonable way to treat literature correctly and efficiently. The new situation resulted in a strict separation between the camps: On the one side traditional hermeneutics as a branch of the humanities was attacked by politically oriented scholars. On the other side approaches characterized by a strict disbelief in masters, authorities, and intuition, and a strict belief in rationality, explicitness and precise terminology as solid bases for teaching and learning literary scholarship in a scientific way appeared<sup>5</sup>. (Schmidt: 2010, 3).

---

<sup>5</sup> Nuevos enfoques y métodos desarrollaron o adoptaron, como el análisis matemático del texto (Max Bense, A. Moles), el estructuralismo francés y el formalismo de Europa del Este (Greimas, Jakobson, Ingarden, Lotman, etc), la poética lingüística, la lingüística del texto, y la semiótica. La incorporación de lo social, político y cultural en la comprensión de la literatura fomentó enfoques como los estudios críticos literarios (Escuela de Frankfurt), los estudios literarios materialistas/marxista, la historia social de la literatura, la historia de la recepción y efectos de la lectura literaria. La mayoría de estos enfoques ya no se basaban en la filosofía hermenéutica; en cambio, la filosofía analítica y la filosofía del lenguaje sirvieron como nuevas herramientas metateóricas compitiendo con las orientaciones marxistas y sociocríticas. Este desarrollo produjo una situación completamente nueva en los estudios literarios. La más o menos homogénea



En medio de este proceso típico de cambio paradigmático en la Ciencia de la literatura, de acuerdo con los postulados de T.S. Kuhn (Maldonado Alemán<sup>6</sup>: 1999, 12), descrito aquí por Schmidt, correspondiente a lo que se ha llamado “la crisis de la literalidad”<sup>7</sup> (Maldonado Alemán: 2011; Juvan: 2000; Pozuelo Yvancos: 1994), surgieron las teorías o enfoques sistémicos de la literatura, dentro de los cuales se cuenta la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura. De acuerdo con Schmidt, durante esta significativa etapa de transición:

An important lesson younger scholars learned at the time was to proceed from isolated items to embedded combinations. Regarding linguistic and literary topics led to the conclusion that the following aspects had to be considered: Words function when they are embedded in sentences; sentences function when embedded in texts, and texts can only function in verbal and nonverbal contexts in discourses and social situations. In other words, pragmatics was supposed to dominate syntax and semantics, an insight that belonged to the core subjects of Ludwig Wittgenstein's philosophy and the speech act theory from Austin to Grice.<sup>8</sup> (Schmidt, 2010, 3)

Los enfoques sistémicos de la literatura se fundamentan en las teorías sobre los sistemas sociales desarrolladas por Luhmann a partir de la teoría general de los sistemas de L. Von Bertalanffy (Maldonado Alemán: 2006). La teoría general de los sistemas es un paradigma que ha influido de manera determinante numerosas disciplinas científicas en los últimos años: «la cibernética (L. von Bertalanffy, H. von Foerster), la biología (H. R. Maturana), la sociología (T. Parsons, N. Luhmann, P. H. Hejl), las ciencias políticas (D. Easton, K. W. Deutsch), la lingüística (H. Strohner, G. Rickheit) o la teoría de la literatura (S. J. Schmidt,

---

corriente hermenéutica fue gradualmente reemplazada por una serie de enfoques rivales que clamaban ser la forma más razonable, correcta y eficiente para el tratamiento de la literatura. La nueva situación dio lugar a una estricta separación entre los campos: por un lado la hermenéutica tradicional como rama de la humanidades, atacada por los estudiosos de orientación política; en la otra orilla, la aparición de enfoques caracterizados por una estricta incredulidad en los maestros, las autoridades, y la intuición, y una férrea creencia en la racionalidad, lo explícito y la terminología precisa, como bases sólidas para la enseñanza y el aprendizaje de los estudios literarios de una manera científica.

<sup>6</sup> Manuel Maldonado Alemán, Catedrático de Filología Alemana de la Universidad de Sevilla.

<sup>7</sup> También conocida como la crisis de la acción interpretativa (Iser: 1987), crisis de las poéticas estructuralistas o del formalismo inmanentista (Cuesta Abad: 1991), crisis de hiperproducción o hipertrofia de los ismos (García Berrío, 1994).

<sup>8</sup> Una importante lección que en ese momento aprendieron los académicos más jóvenes fue la de proceder a partir de elementos aislados hacia combinaciones integradas. En cuanto a los temas lingüísticos y literarios llegaron a la conclusión de que los siguientes aspectos debían ser considerados: las palabras funcionan cuando se integran en oraciones, las oraciones funcionan si se integra en textos, y los textos solo pueden funcionar en contextos verbales y no verbales en discursos y situaciones sociales. En otras palabras, la pragmática se supone que dominan la sintaxis y la semántica, una idea que pertenece a las materias básicas de la filosofía de Ludwig Wittgenstein y la teoría de los actos de habla desde Austin a Grice.

A. Barsch, G. Rusch, R. Viehoff, I. Even-Zohar, S. Tötösy, C. Moisan, C.-M. Ort, N. Werber, G. Plumpe, H. de Berg, M. Prangel)» (Maldonado Alemán: 2006, 17). Las teorías construidas sobre la base del paradigma sistémico buscan una mirada integral sobre sus campos de investigación, de tal manera que consideran todos elementos y factores involucrados en sus dominios como parte de un conjunto estructurado, el cual constituyen y en el que se interrelacionan. Ninguna entidad, fenómeno, actividad o proceso es observado, definido o explicado aisladamente, sino en virtud a la posición que ocupa y la función que desempeñan al interior del conjunto. La trama de funciones y relaciones de los elementos otorga al conjunto una organización que le da identidad. «Ese conjunto organizado es el *sistema*» (Maldonado Alemán: 2006, 17), el cual, en cuanto a unidad compleja, es siempre más que la suma de sus componentes.

Con fundamento en la teoría general de los sistemas, el sociólogo alemán Niklas Luhmann ofrece un modelo explicativo de la organización, desarrollo e interdependencia de los fenómenos sociales, dentro de los cuales se cuenta la literatura. Para Luhmann la sociedad es un sistema constituido por «un conjunto de sistemas diferenciados y funcionalmente independientes, que en realidad son subsistemas del sistema social general» (Maldonado Alemán: 2006, 23). La comunicación es el eje central de los sistemas sociales, de ahí que la sociedad, en lo esencial, sea considerada un sistema de comunicación.

Los enfoques sistémicos de la literatura ven a la literatura como un fenómeno social, por tanto, siguiendo a Luhmann, es concebida «como un sistema social constituido merced a una determinada forma de comunicación» (Maldonado Alemán: 2006, 23), lo cual supone un cambio sustancial del concepto tradicional que los estudios literarios tienen de la literatura. La literatura ya no es entendida como un corpus más o menos amplio de textos literarios, sino como un conjunto de acciones comunicativas sociales que se realizan de acuerdo con una forma de organización específica. Es decir, se ve la literatura como algo más complejo que la suma de obras, autores y receptores (Maldonado Alemán: 2006). Como veremos, al desplazar el objeto de estudio del texto a las acciones comunicativas literarias, las teorías sistémicas de la literatura abrieron la puerta al proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura como campo de interés. Como evidencia de ello, en 1995,

aparecen un artículo escrito por Siegfried Schmidt, traducido al español por Francisco Chico Rico, titulado "La enseñanza de la literatura como ámbito de aplicación de la Teoría Empírica de la Literatura."<sup>9</sup>

En suma, la crisis de la literalidad no solo puso en duda el paradigma tradicional de los estudios literarios, también cuestionó su objeto de estudio y el concepto de literatura. Esta crisis repercutió en la escuela, dos décadas más tarde, en la crisis del modelo historicista enciclopedista hasta entonces imperante. Un nuevo modelo basado en el estructuralismo comenzó a aplicarse, pero se hizo antes de que la crisis llegara a todos los sectores del sistema educativo escolar, antes de que la mayoría de maestros aceptaran abandonar el viejo modelo y asumir el nuevo; por tanto, ambos convivieron por un tiempo; por ejemplo, en los libros de texto aparecían mezclados en las secciones dedicadas al estudio de la literatura. Así, quedó en la mente de muchos maestros la idea de que los dos modelos eran parte del mismo caldo. Bombini evidencia el fracaso del modelo estructuralista en los siguientes términos:

Ni siquiera la teoría literaria en su versión más ortodoxa de "cajón de herramientas" proveedor de "modelos de análisis", como podrían haber sido algunas aplicaciones del estructuralismo, llegó a incidir en las prácticas de enseñanza. (Bombini: 2001, 71)

En el marco de la globalización y difíciles crisis económicas, los estudios literarios son fuertemente cuestionados en varios países desde distintos estamentos de la sociedad y la política, acerca de su necesidad social y eficiencia.

By the early 1980s, social studies and the humanities were confronted with uncomfortable critical questions such as: What are you scholars, what is your research good for? What does society get back for the money it spends for maintaining your expensive disciplines? Literary scholars either tried to ignore these questions, or they invented answers which convinced no one (including the scholars themselves)<sup>10</sup>. (Schmidt, 2010, 5)

---

<sup>9</sup> Schmidt, Siegfried: "La enseñanza de la literatura como ámbito de aplicación de la Teoría Empírica de la Literatura." En *La ciencia empírica de la literatura: Conceptos, métodos, consecuencias*. *Teoría/Crítica* 2 (1995): 273302.

Desafortunadamente no cuento con una copia de este artículo, ya que en toda la red de bibliotecas de Bogotá tan solo hay dos artículos escritos por este teórico alemán, publicados en dos libros distintos.

<sup>10</sup> A principios de 1980, los estudios sociales y las humanidades se enfrentaron a incómodas preguntas críticas como: ¿Qué son ustedes académicos, para qué sirven sus investigaciones? ¿Cómo retorna a la sociedad el dinero que gasta en el

El remesón llegó a la escuela en la década de 1990. En España y varios países de América Latina, por ejemplo, los maestros de literatura vieron como la materia perdía gran parte del espacio antes asignado dentro del área de lengua por cuenta de las reformas educativas dirigidas desde los gobiernos nacionales (Barón Palma: 1990; Bombini: 2001; Gerbaudo: 2011 y 2008). La nueva sacudida pareció despertar a un buen número de académicos de la literatura y de la didáctica de la lengua y la literatura que desde países como España, Argentina, Colombia, México y Venezuela, comenzaron a reflexionar, escribir y publicar diversos tipos de textos, entre libros y artículos, acerca de la problemática de la enseñanza de la literatura, su presencia y función en la escuela.

La escuela ha sido espacio de residencia permanente de la literatura, a través de la presencia de textos literarios de diversos tipos o de discursos acerca de ella. Sin embargo, la forma como se da el discurrir de la literatura en esa particular esfera social es altamente problemática y compleja, debido a la gran cantidad de presupuestos, paradigmas, intereses, objetivos, significados, sentidos y hasta prejuicios que se ponen en juego a partir del pretexto o de la circunstancia de lo literario (Villalobos: 2006). Por un lado, las prácticas tradicionales, aún vigentes en buena parte de las instituciones escolares, integran alternadamente tres líneas de acción más o menos independientes y contradictorias, que en Colombia, por ejemplo, se organizan de manera sucesiva, siguiendo tenuemente el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes: primero, la literatura como espacio lúdico, en los 3 ó 4 primeros años de la educación básica; segundo, la literatura como pretexto para la enseñanza de la lengua, gramática y ortografía, desde el cuarto o quinto grado en adelante; y tercero, la literatura como saber enciclopédico, de corte historicista enciclopedista y estructuralista, atenta a la clasificación de géneros y corrientes y a la acumulación de datos sobre autores, obras, fechas y características, durante casi toda la secundaria, con mayor énfasis en los últimos tres grados. Por otra parte, en fuerte pugna, impulsadas por las últimas reformas educativas, tratan de imponerse las nuevas prácticas del modelo

---

mantenimiento de sus costosas disciplinas? Los estudiosos de la literatura o bien trataron de ignorar estas preguntas, o inventaron respuestas que no convencieron a nadie (incluyendo a los propios académicos).

tecnocrático, que promulga la superioridad de la lengua sobre la literatura (García Rivera<sup>11</sup>, 2004, 19), y que, apoyado en una lectura viciada y tendenciosa de las ideas de Van Dijk y de los postulados de la lingüística pragmática (Bombini: 2001, 65), ha buscado reducir la literatura y lo literario a la categoría de una tipología textual cuyo estudio tiene el mismo nivel de importancia que el otorgado a un texto instructivo o informativo dentro de la asignatura de lengua, perspectiva que ha logrado imponerse en varios países de Latinoamérica.

Ya que no es posible suprimir la actividad del escritor sin provocar escándalo, nuestros burócratas han decidido limitar la difusión de esos peligrosos explosivos que fabrican los escritores. Y no han encontrado mejor camino que continuar en la senda iniciada años ha: suprimir paulatinamente la enseñanza de la literatura en nuestras aulas, cortar de raíz la aparición de lectores. (Barón Palma: 1990, 222)

En un tercer grupo se ubican los amantes de la literatura que abogan por un cambio sustancial que salve a la enseñanza de la literatura en la escuela tanto de las garras reduccionistas y opresivas de los tecnócratas, como de la corrosiva inercia de la praxis habitual, con su asombrosa capacidad de devorar todo lo que le llega, como las siete vacas falcas del sueño del faraón de Egipto en el Libro del Génesis; es decir, la probada habilidad que tienen la gran mayoría de los centros educativos, maestros y editoriales de libros de texto escolar de incorporar a sus discursos todo lo que proviene de las nuevas teorías epistemológicas, pedagógicas y didácticas (como las nociones de aprendizaje significativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo, enfoque funcional, competencias, inteligencias múltiples, atención a la diversidad, transversalidad, constructivismo, etc.), sin variar un ápice su acostumbrado estilo de enseñanza. Esa «indiferencia que acecha peligrosamente porque se encuentra en el lugar más paradójico» (Gerbaudo<sup>12</sup>: 2011, 96):

---

<sup>11</sup> Gloria García Rivera: Profesora Titular de la Universidad de Extremadura del Departamento de Didáctica de la Lengua. Áreas de especialización investigadora: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Nuevas Tecnologías; Folklore y Literatura Infantil.

<sup>12</sup> Analía Gerbaudo es maestra, profesora y licenciada en letras, magíster en didácticas específicas y doctora en letras. Ha realizado estudios posdoctorales bajo la tutela de Renato Ortiz, Elvira Arnoux y Nicolás Rosa. Enseña Teoría Literaria y Didácticas de la lengua y de la literatura en la Universidad Nacional del Litoral.

La peor amenaza a la literatura proviene de su propio interior, y de sus propios sacerdotes, en cuanto ella solo es lo que los mediadores, los sacerdotes, los profesores quieren que sea. (Panesi, Jorge: citado por Gerbaudo: 2011, 96)<sup>13</sup>

Aunque hay indicios de que entre los amantes de la literatura existe un consenso generalizado entorno a la necesidad de lo literario en la vida escolar, al parecer no hay un acuerdo acerca del cómo, ni el porqué, ni el para qué de la literatura en la escuela. En la más extrema de las consideraciones la dificultad estriba en que ni siquiera se ha podido precisar si la literatura es o no enseñable:

La enseñanza de la literatura es uno de los campos disciplinarios que genera más dudas y controversias. Convertir a la literatura en objeto de enseñanza es una operación sospechada de ser un crimen de lesa literatura, y al respecto la propia academia universitaria ha construido un cliché —con el aval de autoridades de la talla de Roland Barthes<sup>14</sup>— para afirmar una y otra vez que la literatura no es enseñable. (Bombini: 2007, 73)

Desde una perspectiva menos tremendista, las dudas que rodean la práctica se refieren a su naturaleza —¿qué clase de conocimiento es el conocimiento literario? (Bombini: 2001, 53)—, su propósito —¿para qué enseñar literatura en la escuela?— y, en especial, su metodología. Con respecto a esta última, en términos generales, la discusión se encuentra enfrascada en el mismo punto en que estaban hace 100 años, como bien lo documenta Gustavo Bombini para el caso argentino:

...constituye una de las principales controversias curriculares y didácticas sobre la enseñanza de la literatura en la secundaria registradas a lo largo del siglo XX. Se trata de la polémica en relación con el lugar que ocupa la información histórica, retórica y estética sobre la literatura y cómo se negocia ese lugar con la lectura directa de los textos literarios. (Bombini: 2007, 74)

Después de la aludida crisis del modelo historicista enciclopédico, avivada por las voces de alarma tras la llamada "pérdida del hábito de la lectura" (Bombini: 2001), toma mucha más fuerza la corriente que aboga por simplemente poner a los escolares en contacto directo con los textos literarios. Estas tendencias, que Bombini caracteriza como «pedagogía del parecer», ya que se asientan sobre la idea de la existencia de un “placer de la lectura”,

---

<sup>13</sup> Panesi, Jorge: Reseña a ¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social. (2006).

<sup>14</sup> BARTHES, Roland. (1983). "Literatura- enseñanza", en El grano de la voz. México: Siglo XXI, 242 -251.

tienen su origen en la creencia de que para fomentar el interés de los alumnos por la lectura es indispensable evitar cualquier tipo de tarea escolar alrededor de ella. De acuerdo con Bombini (2001), el contenido de estas propuestas procede de las actividades de gestión cultural de “promoción de” o “animación a” la lectura.

En la práctica, los alumnos deben leer el texto, compartir impresiones con maestros y compañeros y, en ningún caso, proseguir a la práctica de lectura tarea escolar alguna. La experiencia de la lectura literaria, zona privativa de la imaginación, escenario de puesta en juego de lo lúdico, territorio de lo gratuito, debe mantenerse incontaminada de las pesadas e interesadas cargas de las tareas escolares. (Bombini, 2001, 68).

De otro lado están quienes postulan la necesidad de buscar nuevas alternativas metodológicas de para afrontar el trabajo con la literatura en el aula, que integren el conocimiento teórico literario. Sin embargo, apunta Bombini, tras la crisis historicista no se reconoce un paradigma sustituto (Bombini: 2010), más bien pululan en las aulas una mezcla indecible de métodos y tácticas que han hecho de la enseñanza de la literatura en la escuela un laberinto (Mendoza Fillola: 2004 , 29; Lomas: 1996). Para Bombini, es un escenario devastado, cuya situación «propone variados desafíos que deben ser objeto de desarrollos de investigación y enseñanza en todos los niveles educativos» (Bombini: 2001, 71).

Tanto Bombini como Gerbaudo son conscientes de que gran parte de los problemas que se presentan en la práctica de la enseñanza de la literatura se deben a la enorme brecha que existe entre esta y los estudios literarios. Como analizaremos más adelante, las dificultades metodológicas que la aquejan, al igual que las cuestiones de definición de su objeto de estudio y de sus objetivos, pasan por ese alejamiento. Así, después de un exhaustiva investigación en la historia y un arduo análisis de la situación actual de la práctica de la enseñanza de la literatura en el medio escolar argentino, Bombini propone la creación de una teoría a partir de la práctica docente con el fin de construir un nuevo conocimiento (Diana Spinelli: 2010, 1). Esto es, un campo de naturaleza multidisciplinar, que se nutra de los aportes de la teoría literaria, la psicología cognitiva (en especial sus estudios acerca de la comprensión de textos literarios), la sociología, la etnografía, entre otras disciplinas; una

«didáctica sistemática que dé cuenta de las prácticas de enseñanza literaria» (Bombini: 2001, 72). Para Bombini esta nueva disciplina se prodría llamar “didáctica de la literatura”.

Parece una ironía, pero no lo es. El catedrático argentino alude al hecho claro de que, en la realidad, la didáctica de la literatura no existe como disciplina; existe como práctica social, mas no como disciplina académica ni científica. En centenares de universidades a lo largo de América Latina hay una disciplina académica llamada “didáctica de la lengua y la literatura”, donde la literatura es considerada solo como instrumento de la didáctica de la lengua.

Estoy de acuerdo con Bombini: es urgente crear una didáctica de la lengua que sea una disciplina científica, sistemática, teórica y práctica. En mi opinión, esta disciplina debe estar fuertemente vinculada con la Ciencia de la Literatura, más específicamente, con la Teoría Empírica de la Literatura, no como un campo de aplicación, sino como una disciplina construida sobre los mismos fundamentos metateóricos, epistemológicos y metodológicos de dicha corriente, es decir, a su a parir de su modelo, por varias razones: 1) El modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede dotar a la didáctica de la literatura de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos sólidos que den a esta última un carácter científico. 2) Por su concepción, estructura y organización, el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede dar a la didáctica de la literatura, el estatuto de ciencia de la literatura, condicionada a la demostración de que esta es una acción comunicativa incluida en el sistema de la literatura. 3) Por su exigencia de teoriedad, empiricidad y aplicabilidad, el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede aportar a la didáctica de la literatura las bases y herramientas metodológicas que requiere para construir conocimientos teóricos a partir de la investigación sobre la práctica docente, tal como lo plantea Bombini. 4) Por su índole empírica, su orientación sistémica y por tener profundas raíces metateóricas en la concepción estructural de las teorías científicas (Maldonado Alemán: 1999; Chico Rico: 1987), el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede proporcionar a la didáctica de la literatura la naturaleza multidisciplinar que reclama Bombini, ya que al concebir la literatura como fenómeno social y como sistema, debe estudiarla y describirla en relación con otros sistemas relevantes de la sociedad, como



los sistemas religioso, político y educativo, para lo cual debe apoyarse en otras disciplinas: tomar de ellas elementos teóricos para utilizarlos como elementos no teóricos con el fin de construir sus teorías (Maldonado Alemán: 1999; Chico Rico: 1987). 5) Por tener como fundamento epistemológico el constructivismo, no son para nada ajenos al modelo de la Teoría Empírica de la Literatura los problemas epistemológicos que atañen a la didáctica de la literatura y que harían parte de su objeto de estudio.

Durante el desarrollo de este trabajo, en un principio se revisará la nociones de didáctica y pedagogía y de modelo didáctico y modelo pedagógico, ya que la cercanía de estos dos últimos conceptos provoca que se confundan y en ocasiones se utilicen indistintamente. En un segundo momento, se revisarán las complejas relaciones entre la didáctica, literatura y la teoría literaria. Como tercero, se presentarán los fundamentos epistemológicos, metateóricos y teóricos de la Teoría empírica de la literatura y analizaremos cómo esta puede servir de base para la construcción de una didáctica de la literatura como disciplina teórico-práctica integrada a la ciencia de la literatura.

## 1. ¿Qué es didáctica?

### 1.1. Arte de enseñar

La palabra didáctica nace en la raíz indoeuropea *deik-* que se refería a la acción de mostrar algo, hablando con solemnidad (Ojeda Avellaneda, 2005). El concepto pasa con igual sentido a la lengua griega en el verbo *didásko* (yo enseño), y el sustantivo *didaktikós*, que significa, aquello que está dispuesto para ser enseñado a alguien. En español, el diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001) registra cuatro acepciones para el término, tres como adjetivo y una como sustantivo femenino:

1. adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza.
2. adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir.
3. adj. Perteneciente o relativo a la didáctica.
4. f. Arte de enseñar.

El mismo DRAE nos entrega las siguientes definiciones de pedagogía:

1. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.
2. f. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos.

¿Cuál es entonces la diferencia entre didáctica y pedagogía? El DRAE no nos da muchas luces al respecto; apenas la consideración de que la pedagogía es una ciencia, mientras que la didáctica es un arte. Si se busca el término arte, se encuentra:

1. amb. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo.
2. amb. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.
3. amb. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo.
4. amb. Maña, astucia.
5. amb. Disposición personal de alguien. Buen, mal arte

Se deduce que el término *arte* en la cuarta acepción del vocablo *didáctica* es empleado en el sentido del primer y tercer significado, con lo cual se diría que la didáctica es la “virtud,

disposición y habilidad para enseñar” o el “conjunto de preceptos y reglas necesarios para enseñar bien”.

Algunos diccionarios contemporáneos, como el *Diccionario del Español Actual* (Seco y otros, 1999) y *Diccionario de Uso del Español Actual Clave* (varios, 2006), la definen, además, como parte de la pedagogía: «parte pedagogía que tiene por objeto el estudio de los métodos de enseñanza» (Seco y otros, 1999; 1599); «parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza» (varios, 2006).

En internet, en un sitio al parecer publicado por un grupo de psicopedagogos españoles ([www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com)), se presenta una definición de didáctica en los siguientes términos: «es el arte de saber transmitir los conocimientos de la forma más adecuada para su asimilación».

## **1.2 Disciplina teórica y práctica, general y particular**

En el medio académico la definición de didáctica se hace más amplia y compleja, ya que se le considera como un elemento vivo, dinámico y cambiante (Cardona, Ortíz y otros, 1998), y como tal continúa en proceso de construcción, sobre la base de criterios epistemológicos y sociopolíticos (Arboleda, Castañeda y otros, 1999). Se reconoce la didáctica como una disciplina científica, a la vez, teórica y práctica, y, a un tiempo, general y particular.

La primera pregunta que surge es ¿por qué se dice que es una disciplina y no una ciencia? Mientras intentan responder a este interrogante, María Eder y Agustín Adúriz-Bravo, se cuestionan si no se trata más bien de una manera de soslayar «la dificultad de incluir la didáctica dentro de alguna ciencia, por lo cual se le describe como una disciplina a la que solo algunos autores califican de “científica”». (Eder y Adúriz-Bravo: 2001, 4). Hacen notar estos autores cómo en los últimos tiempo con frecuencia se usa la palabra disciplina como sustituto (sinónimo) de ciencia; sin embargo, anota Eder, el término disciplina está relacionado con la enseñanza, lo cual se evidencia en su cercanía etimológica con el vocablo discípulo (*discipulus*). Definen ellos la noción de disciplina como «un dominio más o menos sistemático del conocimiento, referido a ciertos objetos de estudio, que implica

métodos de indagación y validación del conocimiento particulares, ciertas actitudes y valores, y una comunidad científica que la lleve adelante.» (2001, 4). Según lo cual, explica Adúriz-Bravo, son disciplinas especialidades científicas, tecnológicas, artísticas y humanísticas. En palabras de Mariana Maggio:

«...las disciplinas son aquellos campos de conocimiento con una estructura peculiar que se pone de manifiesto a través de sus realizaciones (es decir, los resultados de la investigación) y que agrupa en torno suyo a una comunidad especializada. Las disciplinas abarcan todas las formas de conocimiento posible y además proporcionan los modelos de “desarrollo cognitivo potencial”. Aparecen como base objetiva para la selección del currículum por poseer “estructuras de crecimiento naturales que les son inherentes”, esto es, no sujetas a decisiones subjetivas o históricamente condicionadas. (Maggio, citada por Eder y Adúriz-Bravo: 2001, 4)

Aunque en la actualidad el término ciencia se difunda en el sentido inminentemente positivista (de método capaz de acceder al conocimiento objetivo, absoluto y verdadero), en el ámbito académico, lejos de esas antiguas definiciones, se entiende que el único rasgo que define a la ciencia es la investigación (Brown, citado por Eder y Adúri, 2001) y que «no hay una fundamental diferencia de tipo entre la ciencia y otras formas de indagación intelectual» (Laudan, citado por Eder y Adúriz, 2001). Para Laudan esa distinción puede estribar en que las llamadas “ciencias” simplemente son más progresivas. En este sentido, concluyen los autores, no se puede dudar del carácter científico de la didáctica, pues investiga con el fin de resolver problemas y avanza en dicha labor.

Así, la didáctica, como disciplina científica, es teórica y general en la medida en que, sobre la base de conceptualizaciones que se refieren a la forma de conocer o aprender del ser humano (procesos cognitivos comunes a todos los individuos de la especie), es decir, con fundamento en un pensamiento pedagógico, busca resolver problemas teórico-prácticos, determinar objetivos, describir reglas y principios propios de la enseñanza; trata de los métodos pedagógicos, de su relación con la educación, de sus fines, y de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura especial.

La didáctica es particular cuando se refiere a los métodos específicos de cada ramo de la educación; cuando explicita los requerimientos concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada disciplina, las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber determinado.

La didáctica es práctica por cuanto, apoyada en las pautas de una o varias teorías pedagógicas, despliega acción sobre los objetivos, los programas, los métodos, las formas de evaluación, los materiales, las relaciones entre los actores y el contexto institucional. En este sentido, según Chevallier (citado por Bronckart, citado por Arboleda, Castañeda y otros, 1999), el objeto disciplinar de la didáctica es «la estructura constituida por la triada enseñante-estudiante-contenido y las relaciones complejas que se establecen entre estos en un contexto determinado»<sup>15</sup>. La didáctica pretende en la práctica fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al considerar la situación de enseñanza como problemática, identifica el problema, analiza la situación (antecedentes históricos, objetivos, programas, métodos, formas de evaluación, etc.) y elabora propuestas encaminadas a orientar las acciones del maestro con miras en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes (Bronckart citado por Arboleda, Castañeda y otros, 1999).

Podríamos decir que la didáctica es un puente que conecta las concepciones, teorías y propuestas de una o varias corrientes pedagógicas con la cotidianidad del aula de clase. Un puente en un extremo teórico y general, cercano a la pedagogía, y en el otro extremo, práctico y particular, a través del cual se busca llevar a la realidad concreta las abstracciones generales de la pedagogía, por medio de modelos didácticos.

### **1.3 Modelos didácticos**

Las conceptualización y teorías pedagógicas dan origen a los modelos pedagógicos, que son construcciones teórico formales basadas en supuestos científicos e ideológicos con los cuales se pretende interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigirlo hacia unos fines educativos y sociales determinados. Los modelos pedagógicos son esquemas muy

---

<sup>15</sup> Bronckart, Jean Pierre y Scheuwly, Bernard. 1996. “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento una utopía imprescindible”. En: *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Ediciones Grao. Barcelona.

generales que delinear pautas también generales acerca de los elementos constitutivos de la educación. De los modelos pedagógicos surgen los modelos didácticos, que buscan dar concreción en la realidad a los modelos pedagógicos. Así, de un modelo pedagógico X, resulta un modelo didáctico X, de donde proceden cada uno de los modelos didácticos X para la enseñanza de las diferentes asignaturas. Existen también modelos didácticos específicos que, apoyados de uno o más modelos pedagógicos, se construyen a partir de teorías propias de las disciplinas; es el caso, en lengua y literatura, del llamado modelo estructuralista, que se forja sobre la base del estructuralismo, apoyado en el conductismo.

Según Not (citado por De Zubiría Samper: 2006), en la historia de la educación tan solo ha habido dos grandes modelos pedagógicos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes. En términos simples, el primer grupo está comprendido por aquellos modelos para los cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje se suscita desde fuera del sujeto que aprende; por ello privilegian al maestro como componente central del proceso educativo; sus métodos se basan principalmente en la trasmisión y recepción de conocimientos; en este grupo se ubican el llamado modelo tradicional y el modelo conductista. En el segundo grupo se encuentran los modelos que consideran al aprendiz como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues quien aprende es quien maneja su propio desarrollo; en este lado se sitúan las corriente activas, como el constructivismo y el cognitivismo.

Todo modelo pedagógico/didáctico debe responder a unas preguntas esenciales (Coll, 1991): 1. ¿para qué?, es decir, ¿cuál es el propósito de la educación, la asignatura, el nivel o el grado?, esta pregunta siempre compromete una concepción de ser humano y de sociedad que se busca construir. 2. ¿Qué?, esto es, ¿cuáles contenidos del compendio de saberes de las diferentes áreas del conomiento o de la disciplina son los más adecuados y pertinentes, de acuerdo con el nivel, el grado y los propósitos formativos trazados en el modelo? 3. ¿Cuándo o en qué orden?, se refiere a la secuenciación de los contenidos, la cual depende de los objetivos planteados y, obviamente, el nivel de generalidad o particularidad del modelo. 4. ¿Cómo?, la metodología, que se alude al conjunto de técnicas, estrategias y actividades a emplear durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar los fines propuestos, a partir de los contenidos programados y su organización. 5. ¿Con qué?,

¿cuáles son los recursos educativos o pedagógicos a emplear?, los instrumentos o medios que facilitarían el proceso de enseñanza aprendizaje. 6. ¿Cómo se cumple?, la evaluación, que habla de los criterios a utilizar para determinar si se han cumplido o no, y en qué grado, los propósitos definidos. 7. ¿Con cuál educador?, se trata de definir el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de relación que este debe tener con el estudiante. 8. ¿A qué alumno?, se busca identificar el papel del estudiante en el proceso educativo, cómo se concibe (el concepto que se tiene de estudiante) y qué se espera de él.

Un modelo pedagógico y/o didáctico puede incluso llegar a cuestionarse por el contexto y el espacio en el que se desarrolla el proceso educativo: no necesariamente tiene que darse en un aula de clase, ni siquiera al interior de los muros de un establecimiento escolar.

El siguiente cuadro ejemplifica de manera esquemática el cómo han contestado a estas preguntas algunos de los modelos pedagógicos que han surgido a lo largo de la historia.

	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>
<b>Propósito</b>	Proporcionar la información que la cultura estima como valiosa y fundamental.	Moldeamiento de la conducta técnico- productiva. Proporcionar una formación "moderna" y "eficaz". Formación de la conducta: el sujeto debe lograr cambios estables en la conducta.	Desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos, de modo que ellos puedan avanzar en sus estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Construcción de saberes con sentido y significatividad. Apropiación del conocimiento en forma integral. Formar sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor. Formación de individuos autónomos y con libertad de pensamiento y conocimiento generador, capaces de aprender del mundo y a desenvolverse en él.
<b>Contenidos</b>	Síntesis del saber disciplinar. Normas de comportamiento. Predominio de la información de carácter conceptual. Obsesión por los contenidos.	Técnicos. Obsesión por los objetivos. Los objetivos se jerarquizan y secuencian en generales, específicos y operativos, donde lo importante es llegar a identificar	Curriculum abierto y flexible (libertad de programas). Atención a objetivos cognitivos y afectivos. Temáticas variadas, dependientes del interés y

	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>
		<p>conductas observables, medibles y cuantificables.</p> <p>Saberes disciplinares actualizados, preparados por expertos para ser utilizados por el profesor.</p> <p>Importancia de lo conceptual, con cierto aprecio por las destrezas.</p>	<p>conocimiento de los participantes.</p> <p>Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).</p> <p>Los contenidos son medios para el desarrollo de capacidades y valores.</p>
<b>Secuenciación</b>	Intruccional y cronológico: un contenido se enseña cuando el anterior ha sido aprendido y del más antiguo a más nuevo.	Excesivo cuidado de la instrucción.	<p>Deben tener en cuenta las condiciones dadas por las disciplinas y por el contexto de los estudiantes y el entorno.</p> <p>Se privilegia lo general y abstracto sobre lo particular y singular.</p>
<b>Metodología</b>	Actividades centradas en la exposición verbal del profesor, con actividades repetitivas de repaso.	<p>Aprendizaje por estímulo-reforzamiento.</p> <p>Reforzamiento, control de aprendizaje, objetivos instruccionales.</p> <p>Enseñanza programada, de acuerdo con una fórmula dividida en pasos a seguir.</p> <p>Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido.</p>	<p>Exploración de conocimientos previos.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Desarrollo de estrategias de aprendizaje orientadas a los objetivos cognitivos y afectivos.</p> <p>Basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno".</p> <p>Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.</p> <p>Activa, dialéctica, inductiva, explorativa, interpretativa, reflexiva.</p> <p>Interacciones entre las personas y con el entorno.</p>
<b>Recursos</b>	El tablero y el libro de texto.	Programación didáctica.	El entorno
<b>Evaluación</b>	Centrada en recordar y reproducir en exámenes de los contenidos transmitidos.	<p>Centrada en la medición detallada de los aprendizajes.</p> <p>Énfasis en los productos del aprendizaje, aunque se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). El producto debe ser evaluable en cuanto a medible y cuantificable. Importa medir el grado de ejecución de los conocimientos y habilidades en términos de niveles absolutos de destreza.</p> <p>Realizada mediante tests y ejercicios específicos.</p>	<p>Se plantea desde una perspectiva cualitativa para el proceso (formativa) y cuantitativa para el producto (sumativa). Evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.</p> <p>Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proceso.</p> <p>Atiende de manera sistemática a los procesos.</p>



	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>
		El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos.	Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).
<b>Maestro</b>	Explicar los temas y mantener la disciplina en la clase	Expone y dirige las actividades de clase, a demás de mantener el orden.	Facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar. Es capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje, al cual se subordina la enseñanza. Parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. Se centra en la confección y organización de experiencias didacticas para lograr esos fines.
<b>Estudiante</b>	Eschar atentamente y estudiar. No se tienen en cuenta ni sus intereses ni sus ideas.	Receptor de la programación. Receptor de conocimientos cuya única pretensión es aprender lo que se le enseña. Debe realizar sistemáticamente las actividades programadas. No se tienen en cuenta sus intereses. Se atiende a sus opiniones únicamente para los conceptos errados por adecuados. Se le concibe como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje pueden ser arreglados desde el exterior, basta con programar adecuadamente los insumos educativos para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.	Es modificable en lo cognitivo y afectivo. Es actor de su propio aprendizaje. Sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Interactúa en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento. Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

#### **1.4 Disciplina teórica, histórica y política**

Todo paradigma pedagógico/didáctico tiene raíces en sistemas filosóficos, epistemológicos e ideológicos más amplios, los cuales delimitan cada uno de sus componentes: determinan sus propósitos, ya que estos entrañan necesariamente una noción de sociedad, un deber ser social que se busca alcanzar, y un ideal de ser humano que se pretende formar; condicionan la selección y organización de los contenidos que se consideran pertinentes e indispensables de ser aprendidos (lo que todos deben saber), a los cuales, además, legitiman como reales y verdaderos (Blanco, 2001), así como aquello que debe ser deshechado, olvidado o ignorado (Soto, 2006); esto vale tanto para los contenidos conceptuales y procedimentales propios de las disciplinas, como para los contenidos actitudinales y axiológicos relacionados con la convivencia social. Igual se definen epistemológica e ideológicamente las actividades a desarrollar, los medios a utilizar, las formas de ser del maestro y de los estudiantes y el cómo se organizan los participantes del proceso educativo. De ahí que para Díaz Barriga la didáctica puede ser considerada una disciplina teórica, histórica y política:

«Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación (y esto la engazaría a una teoría de la educación), de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos. (...) Es política porque su propuesta engarza en un proyecto social.» (citada por Eder y Adúriz, 2001, 2).

Para la profesora Candau (citada por Arboleda, Castañeda y otros, 1999), la didáctica en la práctica debe articular fuertemente tres dimensiones: humana, técnica y político social. Desde la perspectiva de la dimensión humanista, el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje son las relaciones interpersonales. «En la dimensión técnica, se enfoca el proceso de enseñanza y de aprendizaje como una acción intencional y sistemática que trata de organizar las condiciones que facilitan el aprendizaje. En este sentido la didáctica se preocupa por definir aspectos tales como objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, mediaciones, estrategias de enseñanza, evaluación, etc.» (Candau, citada por Arboleda, Castañeda y otros, 1999, 83). La dimensión político social considera el contexto en el cual se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerar la didáctica desde estas tres aristas significa ver la práctica pedagógica en relación con las variables internas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, articuladas con el contexto social en que esta práctica pedagógica se da; de no ser así la didáctica puede reducirse a un sentido netamente instrumental, en el que se desvincula la teoría de la práctica. (Arboleda, Castañeda y otros, 1999).

Esta dimensión social, política, histórica, e ideológica, es la razón por la cual desde el surgimiento de los modernos estados nacionales, los modelos pedagógicos y didácticos han sido impuestos desde las esferas gubernamentales, adecuando objetivos y contenidos a sus intereses, nociones y necesidades particulares. De este modo, por ejemplo, el modelo tradicional, fundado en la escolástica y en los modelos educativos de la antigua Grecia, se ajustó a las necesidades de los gobiernos autoritarios y hegemónicos de los nacientes estados nacionales del siglo XIX, aplicados a la tarea de construir la identidad y cultura nacional como un todo único y homogéneo capaz de cobijar e integrar poblaciones diversas y diferencias socioeconómicas y culturales, y formar sociedades y sujetos sumisos y obedientes, a partir de la idea de transmitir e inculcar un conocimiento cultural, social e histórico, de tipo enciclopédico, acumulado por siglos, universal e incuestionable que debía ser memorizado y repetido.

Por su parte, el modelo conductista, arraigado en el positivismo, el empirismo y la psicología conductista, responde a los intereses de la sociedad capitalista industrial de principios y mediados del siglo XX, enfocada en la eficiencia, la competitividad y la producción.

El modelo constructivista, asociado con el postmodernismo y el neoliberalismo de finales del siglo XX hasta hoy, se ha convertido en la concepción dominante propuesta desde las esferas académicas y las administraciones educativas en múltiples países iberoamericanos, donde se hizo presente a través de las últimas reformas educativas, impulsadas desde España, que lo adoptó como base de la Reforma-LOGSE (Martínez Delgado, 1998). La naturaleza relativista de los principios constructivistas se emparenta con el concepto posmoderno de pensamiento débil, con su valoración de la multiculturalidad, y sus principios de diversidad y particularismo (singularidad), con los que se ha hecho oposición

al criterio de una educación universal y homogénea para todos los ciudadanos, a cambio del criterio de hacer que cada uno se adapte a su propio medio sociocultural (Flecha, citado por Martínez Delgado, 1998, 13)<sup>16</sup>. Por este motivo, los críticos del modelo señalan al constructivismo como el instrumento ideológico de justificación y conservación de las desigualdades sociales existentes. Según Martínez Delgado,

M. W. Apple<sup>17</sup> relaciona el constructivismo social con el encubrimiento ideológico de los aspectos conflictivos de la realidad social: «Pedimos a nuestros estudiantes que vean el conocimiento como una construcción social, que vean, en los programas más disciplinares, cómo construyen sus teorías y conceptos los sociólogos, los historiadores, antropólogos y otros. Sin embargo, de ese modo no les permitimos investigar por qué existe una forma particular de colectividad social, cómo se mantiene y quién se beneficia de ella (...) Así (...) el marco de referencia de la mayoría de los currículos escolares se centra alrededor del consenso. Son muy escasos los intentos serios de tratar el conflicto (el conflicto de clases, conflicto científico u otros...) (...) el debate político y económico, incluso educativo, entre personas reales en sus vidas cotidianas, es sustituido por consideraciones sobre la eficacia, sobre las habilidades técnicas.»

Como veremos, la enseñanza de la literatura en la escuela en los diferentes períodos de la historia moderna y contemporánea también ha sido orientada de acuerdo con parámetros técnicos, políticos, sociales y humanos utilizando los modelos pedagógico/didácticos como instrumentos a favor de los intereses ideológicos y sociopolíticos que imperan en el sistema social; dejando de lado, eso sí, el inmenso saber político que se haya comprometido en la literatura misma (Barthes: 1983). Esto se ha hecho a través de diversos métodos como: 1) la conformación y establecimiento del canon literario: una selección de obras, «un corpus de textos sacralizados, aunque también clasificados por un metalenguaje (la “historia de la literatura”» (Barthes: 1983, 245), que deja por fuera todo lo que es considerado peligroso, indigno o inmoral; 2) reduciendo la enseñanza de la literatura a listas de autores, libros, movimientos, características, etc.; 3) dando a la literatura un carácter puramente instrumental; y, últimamente 4) dando al texto literario mismo nivel de importancia que el otorgado a un texto instructivo o informativo dentro de la asignatura de lengua, con el fin

---

<sup>16</sup> FLECHA, R.: «El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica, en GIROUX, H. A. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992.

<sup>17</sup> APPLE, M. W.: *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal, 1986.

de disminuir su presencia en la escuela. Así, cada vez se ha intentado neutralizar ese saber político de la literatura y utilizarla para los intereses ideológicos y sociopolíticos de cada sistema social.

## **2. Didáctica, literatura y estudios literarios**

### **2.1 Enseñanza de la literatura y estudios literarios: una relación distante**

#### **2.1.1 Didáctica de la literatura: una definición apócrifa desde el punto de vista de la didáctica**

De acuerdo con lo anotado en el capítulo anterior, desde el punto de vista de la didáctica, de manera amplia se podría definir la didáctica de la literatura como una disciplina particular, teórica y práctica que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, entendida como objeto de conocimiento. Como disciplina teórica determina objetivos, contenidos, métodos, estrategias y recursos, con los cuales fundamenta, regula y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el aula de clase, sobre la base de conceptualizaciones epistemológicas y literarias. Como disciplina práctica, se desarrolla en una actividad que involucra unos sujetos históricos concretos, social e individualmente determinados, que interactúan, en un contexto específico, alrededor de la literatura como objeto de estudio, a partir de los objetivos, contenidos, métodos, estrategias y recursos teóricamente determinados.

No obstante, debo partir del postulado de que la didáctica de la literatura no existe como disciplina en la realidad; por lo cual, la anterior descripción no corresponde a objeto real. Se tiene noticia de una práctica social dirigida hacia la enseñanza de la literatura en escuelas y universidades, pero que dista mucho de tener fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos definidos. Ciertamente la enseñanza de la literatura es una práctica institucional que se ha construido con la labor diaria de cientos de miles, sin duda millones, de personas a lo largo de poco más de un siglo, alrededor del mundo, con lo cual se forjó una historia propia que es necesario considerar (Bombini: 2007). Una historia que habla de métodos, estrategias, ideas acerca de la literatura y lo literario, selecciones y vetos (canones), transformaciones, experimentos, fracasos, etc. Una historia sobre la que se ha comenzado a indagar en América Latina, con algún grado de exhaustividad (ver Arboleda, Castañeda y otro: 1999; Bombini: 1996, 2007 y 2010; Gerbaudo: 2008 y 2008b; Patiño Millán: s.f), pero sobre la que falta aún mucho por investigar.

### **2.1.2 La Ciencia de la Literaria frente a la enseñanza literaria: una responsabilidad no asumida**

Desde la perspectiva de la didáctica, en el supuesto de que existiera la disciplina que nos ocupa, algunos aspectos de la didáctica de la literatura deberían ser especificados por la pedagogía y la didáctica, mientras que otros deberían ser resueltos por la literatura, desde el conjunto de estudios que conforma la Ciencia de la Literatura: Historia, Teoría y Crítica literarias (Aullón de Haro: 1994)<sup>18</sup>. A esta última le correspondería la definición de la literatura como objeto de conocimiento, objeto de estudio y objeto de la didáctica, y «con base en sus propias leyes, determinar los procedimientos específicos para la lectura, la escritura y la enseñanza» (Eguinoa<sup>19</sup>: 1999, 1). Sin embargo, desde el enfoque tradicional de la Ciencia de la Literatura siempre se ha eludido esta labor. Primero, porque en el seno de la institución nunca se consideró como parte de sus funciones. En segundo lugar, porque al parecer no contaba con los recursos necesarios para realizarla, ya que, como lo hacen notar Schmidt (1987) y Mendoza Fillola (2004), esta no ha logrado precisar qué es literatura; no ha podido definir su objeto de estudio (dominio de investigación) y, por tanto, no está en capacidad de definirlo para la didáctica de la literatura. Tercero, en consonancia con el punto anterior, porque adolece de insuficiencias metodológicas, teóricas y epistemológicas, como señala Schmidt, y en consecuencia, está impedida para definir estos lineamientos para la didáctica literaria.

### **2.1.3 Consecuencias de la orfandad**

Indica Eguinoa que a través del tiempo «la literatura y su enseñanza han sido dos actividades paralelas, dos objetos de estudio separados, dos universos muy diferentes» (Eguinoa: 1999, 2). La reflexión entorno a la enseñanza y aprendizaje de la literatura se ha dejado en manos de otras disciplinas, por lo menos en lo que se refiere a la escuela, las

---

<sup>18</sup> «Marbete éste, problemáticamente o no, aceptado con regularidad pese a la diversidad de perspectivas disciplinarias: Ermatinger, 1930; Kayser, 1948; Alonso, 1950; Wehrli, 1951; Reyes, 1962; Barthes, 1966.» (Aullón de Haro: 1994, 16).

<sup>19</sup> Ana Ester Eguinoa Ramonda: Doctora en Estudios multiculturales y educación intercultural. Universidad de Granada, España. Maestría en Psicología. Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. República de Argentina, 1974. Licenciada en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología. Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo. República Argentina, 1968. Es investigadora T.T.C. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

cuales han planteado variadas propuestas desde su óptica, que no han dado los resultados esperados. Para Eguinoa la distancia que han mantenido los estudios literarios con respecto a enseñanza de la literatura, «ha dificultado la organización y sistematización de la *didáctica de la literatura*» (Eguinoa: 1999, 3), pues esta no se ha «asentado metodológicamente, ni desde el punto de vista de la literatura, es decir, sobre lo que se va a enseñar, ni desde el de la didáctica, esto es, cómo se van a enfocar los planteamientos teóricos de la disciplina y cómo enseñarlos» (Eguinoa: 1999, 3). Así, Lomas comenta:

El laberinto de la educación literaria se complica aún más por la diversidad de métodos con que el profesorado ha intentado e intenta hoy en día resolver esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura hasta las más variopintas estrategias de animación lectora, si algo caracteriza a la enseñanza de la literatura en las últimas décadas (...) es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de textos y de tácticas didácticas (...). (Lomas: 2002, 43).

Hasta el momento, en la práctica didáctica en la escuela, por lo general, el *qué* y el enfoque de la enseñanza de la literatura han sido determinados desde la lingüística, como ciencia que estudia la lengua, mientras que el *para qué* y el *cómo* han sido definidos por la didáctica de la lengua, por lo cual «las estrategias y metodologías usadas comúnmente en el ámbito escolar para acercar al estudiante al texto literario adolecen de una fundamentación estética y expresiva, y por ende, se imponen prácticas de orden instrumental» (Álvarez Correa, Rodas Montoya y Píedrahíta Lara: 2005, 54). Por su parte Bombini denuncia el problema desde otro ángulo:

La posible consideración del objeto literatura, desde el marco teórico de la lingüística, constituye un notable desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua. Plantea también un inconveniente en la dimensión didáctico-cognitiva en tanto se propone la lectura de un texto con herramientas que no son las apropiadas para ese objeto. (Bombini: 2001, 65)



Tristemente, ante esta situación los estudios literarios han permanecido al margen como si no tuvieran nada que decir al respecto.

#### **2.1.4. Herencias y apropiaciones: el problema de la transposición didáctica o recontextualización o traducción de teorías y saberes**

Un tema esencial con respecto a la relaciones entre la Ciencia Literaria y la práctica de la enseñanza de la literatura es el de el tráfico o negociación de saberes entre las dos orillas de este abismo. Bombini habla de una deuda de la teoría literaria hacia la práctica docente de la literatura, ya que esta «demanda de aquella los saberes de referencia» que requiere para la construcción de su conocimiento sobre la literatura (Bombini: 2001, 64).

De acuerdo con Villalobos, el ejercicio de la didáctica de la literatura en la escuela, suele comportarse como un «espejo tardío y a veces aberrado» (Villalobos: 2006, 158) de discursos provenientes de contextos disciplinares y/o de producción de conocimiento, los cuales llegan a la escuela, después de largos caminos, por diversas vías (como las reformas educativas, los libros de texto o los profesionales que se vinculan a las instituciones) y son sometidos a un proceso de asimilación, reelaboración o reescritura, dentro de los espacios propios de la cultura escolar. Sobre este particular, Mendoza Fillola anota:

En general, el profesor de literatura se ha visto obligado a seguir la línea de cierto eclecticismo metodológico, en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos, lo que no siempre resulta totalmente efectivo. El profesorado, ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza, de estudio, e, incluso, como referencia para el establecimiento de los objetivos. Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc. (Mendoza Fillola: 2004, 17)

Aquel “proceso de asimilación, reelaboración o reescritura”, del que habla Villalobos, ese “transformar en contenido de aprendizaje” que menciona Mendoza de Fillola, es lo que en

el campo de la didáctica se llama *transposición didáctica*<sup>20</sup>; lo mismo que Villalobos, en términos de Basil Bernstein, llama *recontextualización*<sup>21</sup>.

Villalobos da cuenta de cómo con frecuencia en la escuela la transposición didáctica o recontextualización genera paradigmas, discurso y textos que «aluden a los circulantes en los ámbitos en que se originan pero revelan configuraciones erradas respecto a ellos» (Villalobos: 2006, 158). Tanto Villalobos, como Bombini, Martha Marín (2004) y otros autores, denuncian e identifican casos puntuales en los cuales algunos conceptos procedentes de teorías literarias o lingüísticas han sido desvirtuados en la práctica didáctica en la escuela<sup>22</sup>.

Claude Vargas<sup>23</sup>, (citado por Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza: 2009), ha descrito como en los niveles de educación superior la construcción de saberes a enseñar (por ejemplo los saberes gramaticales), es decir, el proceso de transposición didáctica, se realiza de manera similar a la actividad que se lleva a cabo para elaborar los saberes de la ciencia (en el caso del ejemplo, la lingüística),

que consiste en prestar de los campos de saber a veces totalmente heterogéneos a sus disciplinas (por ejemplo, las nociones de signo, de sistema o de valor en Saussure), para volver a trabajar estos préstamos y articularlos entre ellos para construir un objeto coherente nuevo, para realizar una “reconfiguración” de los

---

<sup>20</sup> En el campo de la didáctica se ha definido el concepto de “transposición” como la sucesión de adaptaciones que transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar: reformulaciones, analogías, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones prácticas serán algunos procedimientos por los que el currículum, los libros de texto, los profesores en el aula buscarán comunicar saberes de manera comprensible a sus destinatarios particulares. (Bombini: 1996, 2).

<sup>21</sup> El concepto de recontextualización alude a un discurso o texto que, en comparación con el entorno disciplinar o especializado donde aparece enunciado previamente, es reescrito en un contexto de enseñanza o formación. (Villalobos: 2006, 144).

<sup>22</sup> Por ejemplo, «el esquema de Hymes de la situación comunicativa, con relación a la producción e interpretación de textos» (Villalobos: 2006, 138); «la consideración del planteamiento, el nudo y el desenlace que se propusiera en el estructuralismo, como recurso de la indagación de la sintaxis de la obra literaria que buscaba acceder a la estructura profunda de la obra literaria» (Villalobos: 2006, 140); el tema “la narrativa natural y la narrativa artificial” (Villalobos: 2006, 145); los conceptos de función emotiva y función poética del esquema de Jakobson (Marín: 2004, 6); el comentario de texto (Vargas Celemín: 2005, 61); «aquella cita, tomada presumiblemente de Teun van Dijk, varias veces repetida en publicaciones pedagógicas y ya arraigada en cierto sentido común escolar, que sostiene que “la literatura es un discurso social más” -y que por ende podrá ser tratado con los mismos abordajes que el resto de los discursos sociales- constituye un ejemplo flagrante de extrapolación y tergiversación de un enunciado teórico en su utilización pedagógica». (Bombini: 2010, 64).

<sup>23</sup> VARGAS, C. (dir) (2004). *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration*. Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence. Pp. 35-48.

saberes susceptibles de modelización (Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza: 2009, 17)

Mientras que en el nivel escolar este proceso se distorsiona:

La gramática escolar se constituye igualmente prestando de diversas fuentes: operando selecciones entre las teorías lingüísticas a menudo heterogéneas entre sí, y combinando los productos seleccionados con los datos heredados de la tradición gramatical escolar. Pero a diferencia de la lingüística, la gramática escolar no se constituye por “reconfiguración” de los saberes, sino por simple “recomposición” de los saberes prestados y de los saberes que ya están ahí. La gramática que se debe enseñar en la escuela no se obtiene por transposición didáctica de una teoría o de una descripción lingüística tal como se puede estudiar en la universidad, y no constituye un sistema coherente. (Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza: 2009, 17)<sup>24</sup>

Gerbaudo (2008) expone los conceptos de *apropiación*, *traducción*, *reinvención* y *herencia* (proveniente de Derrida), en contraposición a las ideas de *adopción*, *importación* y *escolarización* de saberes, teorías o contenidos. Las nociones del primer grupo se equiparan con el proceso de “reconfiguración” al que se refiere Claude Vargas; mientras que las del segundo grupo se identifican con la “recomposición”. La *apropiación* hace referencia al procedimiento de tomar un saber o una teoría y construir un nuevo conocimiento propio, sin desvirtuar el original. En la *traducción* hay una apropiación del saber, pero, además, este se contextualiza, se modifica de acuerdo con el criterio, necesidades y opciones de quien traduce y de su entorno. En la *reinvención* el conocimiento resultante es una construcción completamente nueva e independiente del modelo original, aunque conserve de su esencia<sup>25</sup>. Según Gerbaudo, para Derrida, quien hereda un conocimiento es aquel que se apropia, traduce o reinventa. En la *adopción* y la *importación* no hay construcción de conocimiento; se trata de reproducir los modelos (por lo general apenas si se conoce un

---

<sup>24</sup> «La gramática escolar [va] tomar de las fuentes de los saberes sabios sobre la lengua pero dislocándolos y mezclándolos, en función de su rentabilidad, en este u otro campo. Testimonio de este procedimiento acumulativo, lo desagregan en la mayoría de los libros de texto escolar de francés como una presentación de fragmentos de teorías.» (Collinot y Mazière, citados por Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza: 2009, 30).

<sup>25</sup> Podemos hacer una analogía con dos cocineros que se enfrentan a la misma receta. Ambos se *apropian* cuando cocinan siguiendo la receta, pero cada uno imprime a su plato su sazón característica; los platos serán iguales, mas habrá entre ellos una diferencia de sabor. La *traducción* se da cuando cada cocinero, elimina, reemplaza y/o agrega ingredientes a su plato, de acuerdo con su gusto o sus posibilidades; los platos en esencia serán similares, pero a la vez diferentes entre sí. En la *reinvención* los cocineros elaboran unos platos completamente diferentes, partiendo de la receta; al punto que de ella tal vez se conserve una lejana semblanza. En el terreno de los estudios literarios, la Teoría Empírica de la Literatura y la Teoría de los Polisistemas son ejemplos claros de *reinvención* del modelo sistémico.

fragmento de ellos), de manera acrítica, sin tener en cuenta ni el contexto en que se produjeron ni en el que se usan. Es el caso típico de las modas: un fragmento del discurso de moda se repite como el estribillo de una canción. El resultado de esto es una forma trivializada de la teoría original. Fue la suerte que tuvieron la retórica, la historia literaria, el estructuralismo y la estilística en la escuela.

Bombini enfatiza sobre el error de transferir directamente los saberes de la teoría como contenidos de enseñanza. La teoría, señala el argentino, «es un saber de orden práctico, un instrumento, para su aplicación» (Bombini: 1996, 2), como tal ofrecen modelos y pueden servir de marco para estructurar la práctica educativa. El desacierto más grande en la implementación del estructuralismo fue intentar enseñar la teoría cruda a los escolares, en lugar de emplearla como fundamento soterrado y silencio del proceso enseñanza-aprendizaje.

La noción de *escolarización* de saberes, teorías o contenidos, se refiere a la creación de conceptos, rutinas, y actividades o ejercicios que solo tienen lugar o existencia en el ámbito escolar. Son aquellas “formas trivializadas” de las que hablamos, o “configuraciones erradas” a las que alude Villalobos. Saberes cristalizados que generan una especie de inercia que impide o contamina la construcción de nuevos saberes (Gerbaudo, 2008). Cuando un conocimiento nuevo llega a la escuela, estos saberes cristalizados se incrustan en él como quistes, sin modificación alguna; el resultado es una suerte de masa amorfa en la cual se mezclan el nuevo conocimiento con los que ya estaban allí.

Es claro que la transposición didáctica de los saberes literarios que pasan a la escuela no surge de los ámbitos donde se producen dichos saberes. Se hace al margen de las metodologías y procedimientos que emplea la Ciencia de la Literatura y carece de rigor científico y académico<sup>26</sup>. Tanto Gerbaudo (2008) como Bombini (1996) denuncian el desinterés de las universidades y de los críticos y teóricos literarios, que no obstante

---

<sup>26</sup> Según Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza (2009, 17) un estudio realizado por Chanfrault-Duchet, publicado en 1999 bajo el título *Les manuels scolaires: outils de formation de l'enseignant?* (en PLANE, S (dir). *Manuels et enseignement du français*, CRDP. Basse-Normandie. Pp. 83-93), «muestra cómo un profesor de letras o un profesor de escuela con una formación literaria o lingüística, no construye sus fichas de preparación en gramática a partir de sus saberes universitarios, sino a partir de los libros de texto escolar».

trabajan como profesores, «por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con los otros ámbitos de enseñanza» (Bombini: 1996, 4).

Para estos dos catedráticos argentinos se hace indispensable abrir una línea de investigación en relación con el tema, en su triple dimensión: teórica, histórica y práctica (Bombini: 1996). De hecho, para el 2008, Gerbaudo adelantaba un proyecto de investigación que pretendía

reconstruir los procesos de importación de teorías realizado por la crítica producida en Argentina desde el supuesto de que trabajar sobre *las operaciones de pasaje* (...) producidas en dichos procesos ayuda a entender los *problemas de contacto* (modificaciones producidas por las operaciones de los estudios literarios (...)) generados en el campo de la enseñanza actual de la literatura<sup>27</sup>. (Gerbaudo: 2008, 68).

En términos generales la falta de motivación de las universidades para emprender investigaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura en Latinoamérica es un factor común. Señala Eguinoa (1999) que, para el momento en el que escribía, era difícil hablar de investigaciones y de grupos de investigadores constituidos que trataran de manera sistemática la enseñanza de la literatura. Esta misma inquietud la compartían Arboleda, Castañeda y otros (1999) cuando afirmaban que

existen avances significativos sobre la teoría literaria desde diversas perspectivas, pero se desconocen estrategias didácticas definidas, que den cuenta de las aplicaciones de estos conceptos desde múltiples miradas, que si bien han podido realizarse en el aula, no han tenido la divulgación suficiente ni el seguimiento sistemático por parte de maestros e investigadores. (Arboleda, Castañeda y otros, 1999, 109)

A parte de la Teoría Empírica de la Literatura, no se tiene noticia de la existencia de un grupo de investigación de alguna corriente de la Ciencia de la Literatura, de alguna institución, que se haya preocupado por sentar bases para la enseñanza de la literatura desde la perspectiva de la teoría sobre la cual realizan sus investigaciones. Solo algunos pocos teóricos de la literatura han abordado el tema de la didáctica (por ejemplo, Douvrovsky y

---

<sup>27</sup> Subrayados desde el original.

Todorov: 1981<sup>28</sup>, Barthes: 1983, Iser: 1989, Jauss: 1986), pero, ninguno de ellos, aunque se hayan desempeñado como profesores universitarios, se puso en la tarea de elaborar una propuesta o un modelo didáctico para la enseñanza de la literatura.

## **2.2 La enseñabilidad de la literatura**

### **2.2.1 La literatura como recurso, como objeto y como experiencia estética: el conocimiento literario vs el conocimiento sobre la literatura**

Según Carter y Long (1991), en la práctica de la enseñanza hay dos formas de aproximación didáctica a la literatura, que implican dos puntos de vista diferentes, dos objetivos distintos y dos tipos desiguales de conocimiento: el estudio de la literatura (*study of literature*) y la literatura como recurso (*literature as a resource*). El estudio de la literatura involucra un bagaje importante de conceptos críticos, de metalenguajes y convenciones literarias y la capacidad para utilizar términos y nociones, a la hora de escribir o hablar sobre literatura; implica además el análisis de textos literarios a través de métodos de interpretación, o la búsqueda y recopilación de información acerca de un segmento específico de producción literaria: sus tradiciones y convenciones, su patrimonio particular, influencias, relaciones entre los autores, textos y contextos, etc. La literatura como recurso significa el uso de la literatura como modelo para la enseñanza de la lengua y/o para la formación personal y/o sociocultural:

Literature can be a special resource for personal development and growth, an aim being to encourage greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us.<sup>29</sup> (Carter y Long: 1991, 3)

De acuerdo con estos autores, el estudio de la literatura conlleva un conocimiento *sobre* la literatura: acumulación de datos acerca de los contextos literarios, fechas, autores, títulos de los textos, términos teóricos, etc. La literatura como recurso proporciona un conocimiento *de* la literatura, que ellos definen más en términos de placer y disfrute.

---

<sup>28</sup> Douvrovsky, S. y Todorov, T. (1981): *L'enseignement de la littérature*. París: DeBoeck-Duculot.

<sup>29</sup> La literatura puede ser un recurso especial para el desarrollo y el crecimiento personal, puede fomentar una mayor sensibilidad y conciencia de sí mismo y una mayor comprensión del mundo que nos rodea.

The teacher who wishes to impart knowledge of literature aims to impart personal pleasure in reading literary texts and is likely to select teaching methods which lead to active involvement in reading particular texts rather than to a passive reception of information about the texts. The Victorian poet and critic Matthew Arnold asserted that he knew when he had encountered great literature because the hair at the back of his head stood up. It is that kind of emotional and experiential involvement which constitutes a knowledge of literature.<sup>30</sup> (Carter y Long: 1991, 4)

Nos encontramos nuevamente ante la dicotomía, expuesta atrás y que, como dijimos, marca la discusión sobre la enseñanza de la literatura en latinoamérica en los últimos cien años. Sin embargo, en mi concepto el planteamiento hecho por Carter y Long adolece de varios problemas de precisión que es necesario aclarar. Primero, la utilización de la literatura como modelo para la enseñanza de la lengua no lleva a un conocimiento de la literatura, sino de la lengua. Segundo, la utilización de la literatura como recurso para la formación personal y/o sociocultural tampoco implica necesariamente un conocimiento de la literatura, mas sí el aprendizaje de los preceptos morales o actitudinales que se busca cultivar. Es claro que los autores no se refieren a la utilización de la literatura como recurso proveedor de ejemplos para la formación ética y social, sino al aspecto comunicativo de la experiencia estética, definido por Jauss a través del concepto aristotélico de *catarsis* (Jauss: 1986). En tal caso no deberían hablar de “literatura como recurso”, sino de “literatura como experiencia estética”, que es la única aproximación a la literatura que puede proveer de un conocimiento *de* la literatura, tal como ellos lo describen. Me parece que el término “literatura como recurso” es más apropiado para delimitar el tipo de acercamiento a la literatura en el cual la literatura no es objeto de estudio, sino un mero instrumento.

Ahora bien, reclama la española María Victoria Rayzábal que, tradicionalmente, la literatura es la única de las artes que no se enseña como tal: mientras que en pintura, música, escultura, arquitectura, los aprendices han adquirido los conocimientos y

---

<sup>30</sup> El profesor que desee impartir el conocimiento de la literatura tiene como objetivo transmitir el placer personal de la lectura de textos literarios, y es probable que seleccione métodos de enseñanza que conducen a la participación activa en la lectura de textos específicos, antes que a una recepción pasiva de información acerca de los textos. El poeta y crítico victoriano Matthew Arnold afirmó que él sabía cuándo se había encontrado con la gran literatura, porque se le erizaban los pelos del espinazo. Es ese el tipo de implicación emocional y experiencial que constituye un conocimiento de la literatura.

habilidades necesarias para pintar, esculpir o, incluso, construir catedrales, interpretar composiciones musicales, dirigir orquestas o componer, «la literatura solo se ha enseñado enciclopédica y memorísticamente como historia literaria, con sus repertorios y cronologías de autores, catálogos de corrientes, estilos, obras, etc., o como retórica preceptiva a través de teorías literarias más o menos parciales que [ayudan] a interpretar los textos» (Reyzábal: 1997, 242). Este reclamo cuestiona la historia y apunta a los aspectos productivo y receptivo de la experiencia estética (*poiesis* y *aithesis*).

En este sentido se puede plantear que a lo largo de la historia de la educación, la aproximación didáctica a la literatura se ha dado, primero, desde el uso de la literatura como recurso, y segundo, como objeto desde una perspectiva histórica y desde el aspecto receptivo de la experiencia estética (*aithesis*). Como indica Rayzábal, el aspecto productivo de la experiencia estética ha sido siempre excluido de la práctica de la enseñanza; mientras que, de acuerdo con Carter y Long, tan solo a finales del siglo XX se dieron intentos por sistematizar la práctica de la enseñanza de la literatura alrededor del aspecto comunicativo de la experiencia estética (*catarsis*). En otras palabras, la enseñanza de la literatura ha optado siempre por el conocimiento sobre la literatura y ha relegado el conocimiento literario. Las razones de este sesgo se hallan en el pasado remoto de la reflexión teórica sobre la literatura y de la educación y habría que rastrearlas a través de la evolución de pensamiento literario y estético de Occidente.

## **2.2.2 Semblanza histórica de la presencia de la literatura en la educación**

### **2.2.2.1 De la antigüedad clásica al historicismo enciclopedista del Positivismo decimonónico**

A finales del siglo VIII, Carlomagno, que había logrado dominar gran parte de Europa, con el fin de unificar y fortalecer su imperio, decide llevar a cabo un ambicioso programa educativo sobre la base de la creación de instituciones para la enseñanza, levantadas al lado de monasterios (escuelas monacales), catedrales (escuelas catedralicias) y palacios (escuelas palatinas). Estas escuelas debía ser presididas por un eclesiástico —escolástico— que dependía directamente del obispo, de ahí el nombre de escolástica dado a la doctrina y



práctica de transmitir enseñanza que surgió de estas escuelas. Para desarrollar su plan escolar, Carlomagno designa al monje inglés Alcuino, quien, con la idea de revivir el saber de la antigüedad clásica, establece como eje curricular de los programas de estudio las siete asignaturas que correspondían al grupo de las llamadas “artes liberales”. Las “artes liberales” en la antigüedad eran aquellas materias que estudiaban los “hombres libres” con el fin de obtener conocimientos generales y destrezas intelectuales; en contraposición a las “artes serviles”, artes manuales o artes menores, es decir, las que proveían de destrezas ocupacionales y preparaban para desempeñar oficios. Las siete “artes liberales” estaban divididas en dos grupos: *trivium*: gramática (*lingua*: la ciencia del uso correcto de la lengua), dialéctica (*ratio*: la ciencia del pensamiento correcto), retórica (*tropus*: la ciencia de la expresión); y el *cuadrivium*: aritmética (*numerus*: los números), geometría (*angulus*: los ángulos), astronomía (*astra*: los astros) y música (*tonus*: los cantos). Más adelante, hacia el siglo XI, de estas escuelas, principalmente de las catedráticas, surgieron las universidades medievales. De acuerdo con el modelo educativo que se impartió en las universidades entre los siglos XI y XV, el *trivium* servía de preparación para el *cuadrivium*. Los estudiantes ingresaban a las universidades con poco más de catorce años de edad. Antes, de ello, estudiaban en las escuelas parroquiales donde el programa de enseñanza era muy básico: el dogma católico, aprender a leer, escribir, canto y un poco de aritmética y algunos rudimentos de latín. Al llegar a la universidad, luego de aproximadamente seis años de estudio de las “artes liberales”, los estudiantes que aprobaban los exámenes obtenían el título de bachiller y podían continuar con los estudios de nivel superior.

En este programa de estudios, conocido como la “educación clásica”, el acercamiento a la literatura se reducía a la lectura de algunos poetas seleccionados, principalmente los latinos Virgilio y Ovidio, como complemento del estudio de la retórica. Contrario a la música, la literatura no era considerada objeto de enseñanza. Fue así a lo largo del periodo comprendido entre la antigüedad clásica y Humanismo en el siglo XVI, etapa correspondiente al arte preautónomo (Jauss: 1986). Otro tanto ocurrió, aunque por motivos diferentes, en lapso transcurrido entre los siglos XVI y XIX. Solo hasta mediados del siglo

XIX, con la aparición del modelo historicista enciclopédico es posible señalar el inicio de la práctica social conocida como enseñanza de la literatura.

#### **2.2.2.1.1 La “inenseñabilidad” del conocimiento literario y la función didáctica de literatura y en la educación clásica, medieval y humanista**

La concepción sobre la literatura que se tuvo a lo largo de la fase referida al arte preautónomo (desde la antigüedad clásica hasta el siglo XVI) estuvo signada por una doble orientación, que en esencia era una flagrante contradicción, la cual tuvo profundas consecuencias sobre la manera como se ha enseñando la literatura a lo largo de la historia.

Dice Jauss, que en la tradición antigua, toda actividad productiva (*poiesis*) está subordinada a la actuación práctica (*praxis*), que es una función propia de los esclavos, por lo cual se sitúa en el nivel más bajo de la vida social. Sin embargo, dentro de la jerarquía del saber, la producción (*poiesis*) del artesano o del artista se cataloga como un hacer cuya realización requiere de un tipo especial de conocimiento, *techne*, que es más elevado que el trabajo inferior de los esclavos, quienes tan solo pueden obedecer órdenes. Sin embargo, «la destreza técnica del artesano, que es capaz de producir en serie un objeto según su arquetipo, al ser *un saber que puede aprenderse*»<sup>31</sup> (Jauss 1986, 94), es inferior al saber moral (*phronesis*), el cual se sabe (saber-se) libre de determinaciones anteriores<sup>32</sup>, por ello «se orienta por completo hacia la vida recta y solo puede definirse por su propia aplicación» (Jauss 1986, 94). Aunque el saber del artista tiene grados de perfección, mientras que el saber moral no. Así, una obra de arte que alcanza la forma más alta de la *techné* presupone la perfección del saber, que se reconoce como sabiduría (*sophia*), es decir, el más alto grado de saber, por encima del saber teórico (*episteme*).

Se da cuenta Jauss de que, en este ambiguo campo conceptual, «la obra arte queda fuera de la oposición dogmática entre trabajo y virtud», que la deja en una especie de limbo con

---

<sup>31</sup> El subrayado es mío.

<sup>32</sup> El saber del artista o del artesano en cambio se encuentra predeterminado por el vínculo con su modelo, ya que de acuerdo con Aristóteles, tanto la obra técnica y como la obra estética están supeditadas a imitar la naturaleza (concepto estético de la mimesis aristotélica). Jauss hace notar que para la tradición clásica no hay diferencia entre la producción artística y la producción técnica. Esta diferencia no se establece hasta después del surgimiento del arte autónomo.

respecto a la enseñanza. El saber del artista o del artesano no puede enseñarse dentro de las “artes liberales”, pues:

el producto del trabajo artístico describe una trayectoria, que, a través del saber perfecto de los maestros, conduce a la sabiduría filosófica, pero que dista mucho de ser reconocida como «medio del auto-reconocimiento y auto-afirmación del hombre». (Jauss 1986, 94)

Pero tampoco debería ser parte de las “artes serviles”, ya que «presupone un trabajo independiente en forma de servicios corporales y de asistencias» (Jauss: 1986, 94). Los saberes de la escultura, la pintura y la arquitectura, por su naturaleza manual y material, aseguran el ejercicio de su enseñanza en el “taller del maestro”. La música consigue su lugar dentro de las “artes liberales” de la mano de Platón, quien la entendía como «expresión de la ley divina» (Jauss: 1986, 88). Pero la *poiesis* literaria quedó atrapada en ese limbo contradictorio, como un conocimiento que no es enseñable.

Platón refuerza la noción ambivalente sobre la literatura a través de su condena a los poetas, de quienes afirma que mienten, y de su igualmente ambigua doctrina de lo bello. Según Jauss, Platón confiere al arte la más alta dignidad, como semblanza de la belleza y la verdad trascendentes, y, a la vez, la más baja calificación moral por cuenta de la satisfacción que se puede encontrar tanto en el placer producido por la apariencia sensorial, como en el juego, los cuales no se elevan hacia la perfección trascendente y se quedan en la sensualidad.

La herencia platónica puso en manos de los padres de la Iglesia la mejor arma para apoyar su rechazo y condena del arte y para –con la crítica a la falsedad del arte y la poesía pagana– condenar también las antiguas creencias: las ficciones del arte se convirtieron en instrumento del diablo, «padre del arte» y «embustero desde el principio», y la seducción del pecado pasó a ser el objetivo secreto de la belleza artística. (Jauss: 1986, 81)

De este modo, la *poiesis* y la obra literaria quedaron excluidas de las aulas medievales como objeto de enseñanza y de estudio. Sin embargo, tanto la poseía y la épica clásica como la medieval servirían de fuente proveedora de ejemplo para la instrucción moral y cristiana. Esto, gracias a los conceptos aristotélicos de *mimesis* y *catarsis* y a «la doctrina horaciana de la doble finalidad del efecto de la poesía (*delectare et prodesse*)» (Jauss:

1986, 70). Para Aristóteles, el arte está supeditado a la imitación de la naturaleza, de modo que en la narración o representación de hechos o sucesos, la literatura imita a la vida. Ante una obra artística, el receptor puede sentir placer tanto por la admiración por una técnica perfecta de la imitación, como por la alegría de reconocer el arquetipo en lo imitado; pero el placer estético no se agota aquí, el receptor «puede identificarse con las personas que actúan; puede dar rienda suelta a sus propias pasiones así provocadas y, con el alivio, sentirse gratamente liberado, como si de una curación se tratase (*catarsis*)» (Jauss: 1989, 60). La *catarsis* se define entonces como el placer estético que, provocado por la recepción de obra artística, puede llevar al receptor a liberar su ánimo o a modificar sus convicciones y/o conductas. De ahí que sea considerada por Jauss como la función comunicativa de la experiencia estética. Aquí las palabras claves son placer, imitación, identificación y conmoción. Horacio, a partir de la estética aristotélica, determina que la obra artística debe deleitar e instruir; es decir, producir placer estético y enseñar con el ejemplo (imitación), aprovechando la identificación y la conmoción (*catarsis*).

Lo ejemplar ocupa un lugar primordial en la historia de la experiencia estética (Jauss: 1986) y, por extensión, en la historia de la enseñanza de la literatura. Es justamente la apelación a lo ejemplar el instrumento que disuade a los padres de la Iglesia a hacer ciertas excepciones «en lo que se refiere al uso de los poetas paganos, que narran *exempla* de palabra y de obra» (Jauss: 1986, 88). De este modo, la obra literaria logra entrar en la educación medieval, si bien no como objeto de enseñanza y estudio, como recurso. Fue empleada con una función normativa y comunicativa por parte de la Iglesia en la formación tanto de laicos como de religiosos, aunque con base en una variación de los cánones estéticos de la antigüedad pagana:

a la distancia estético-contemplativa se contrapuso la emoción obtenida por la devoción y la edificación interior; a la purificación catártica, con la compasión que implica una conducta recta; al placer, sin consecuencias, de lo imaginario, la fuerza multiplicadora de lo ejemplar; y al placer estético de la imitación, el principio apelativo a imitar a Jesucristo. (Jauss: 1986, 165)

La experiencia estética y, con ella, la efectividad comunicativa y didáctica, se ajustó a las necesidades de la doctrina. La compasión, la devoción y la imitación de Cristo se

convirtieron en el fundamento de la identificación moral desde la cual se leían las obras literarias. La recepción (*aithesis*) de las obras de la antigüedad clásica se realizó desde la óptica cristiana:

La figura del astuto Ulises —que, por su voluntad, supo atar su libertad y salir así, con sabiduría, de la experiencia de lo bello— recibe en la recepción cristiana, ampliamente documentada, una explicación especialmente ética: como preservación de la virtud cristiana, que no se deja disuadir de su «vuelta a casa» y, también, como «el misterio del peligro purificador, que la vida de la gracia debe superar», e, incluso, como prefiguración del Cristo muerto en la cruz por su propio deseo. Con Clemente de Alejandría se introduce un cambio en la historia de la recepción, al elevar la figura de Ulises atado al mástil hasta convertirla en “modelo de la franqueza humanística de Cristo frente a la sabiduría helena”. (Jauss: 1986, 126)

La función didáctica, es decir, utilización como medio o recurso para la instrucción moral, religiosa o social, fue el motivo principal de la presencia de la obra literaria en la escuela hasta la Ilustración. En el siglo XVI, el Humanismo cambia la concepción que se tenía del arte y la literatura, tras una relectura de Platón, en la que se eliminan las valoraciones negativas, aprovechando la visión cristiana según la cual el hombre, creado a imagen y semejanza de Dios, fue puesto en la tierra para cuidar y completar la creación del Señor. El artista (*homo artifex*) pasó a ser un *alter deus* y la producción artística se entendió como una segunda creación, con lo cual «reivindica, para el arte entendido como auténtica obra del hombre, el concepto de *creatio* que la autoridad de la Biblia reservaba solo para Dios» (Jauss: 1986, 96). Para los humanistas el poeta era el creador privilegiado sobre el resto de los artistas, pues solo él podía hacer de su obra una segunda naturaleza (*natura altera*). De ahí surge la división entre las bellas artes y las artes útiles, «lo que supuso, a su vez, esa progresiva pérdida de praxis de la experiencia estética que caracteriza al arte que, en su marcha hacia su autonomía, se desliga del culto y la didáctica» (Jauss: 1986, 82). Según con Schmidt:

(...) es sólo a finales del siglo XVI cuando se diferenció socialmente un dominio autónomo de la literatura sin confundirse ni con la historia ni con la retórica. Sólo en ese momento es cuando nace (principalmente entre los lectores pertenecientes a la nobleza) algo como una conciencia de la existencia de la «ficción» y de la manera de concebirla. (Schmidt: 1987, 205)

En el ámbito de la enseñanza humanista, mientras que la obra literaria permanece atada a lo ejemplar, siguiendo la máxima de Erasmista *lectio transit mores*<sup>33</sup>, el la *poiesis* literaria continúa fuera de la práctica educativa; pero esta vez por cuenta de esa imagen idealizada del poeta, cuyo don y conocimiento, casi divinos, no pueden ser ni enseñados ni aprendidos.

#### **2.2.2.1.2 La literatura como canon en la práctica educativa ilustrada: el modelo retórico**

Durante la Ilustración, el empleo de la obra literaria como recuso dispensador de ejemplos para la formación ética y religiosa sede su lugar a favor de su utilización como modelo para la enseñanza de la lengua. El pensamiento racional ilustrado encuentra en la formulación clasicista de la belleza el molde perfecto para sus aspiraciones universalistas de orden y proporción a partir del cual establecer un canon de lo equilibrado, «en todos los órdenes textuales y metatextuales» (Aullón de Haro: 1994, 30), dirigido por la razón, cuyo principio unificador debía ser la *mimesis* aristotélica, platónica y horaciana. La finalidad de la obra literaria volvería a ser la dupla de Horacio, *prodesse et delectare*.

El objeto del arte sería la imitación selectiva y prototípica de la Belleza natural, configurada como modelo, dentro de un universo de identidad moral integrador del Bien en el conjunto de la realidad humana, y cuya utilitaria incidencia en el público habría de consistir en el deleite o placer didácticos. (...) Boileau, en el canto primero de su poema doctrinal, prescribe acerca de amar la razón, seguir el buen sentido, evitar la bajeza, ofrecer al lector tan sólo lo bello o lo que produce agrado, utilizar palabras armoniosas, la justa cadencia, someter la Musa a las reglas del deber y la claridad; en fin, que cada cosa esté en su sitio y exista correspondencia entre el principio, el final y la parte media de la obra, o lo que es lo mismo: unidad dentro de la variedad (Aullón de Haro: 1994, 30).

Así, en el ideario neoclásico, la retórica clasicista jugó un papel fundamental, pues aportó los rudimentos teóricos sobre los cuales soportó su dogmática preceptiva poética. Precisamente el sistema retórico fue el aparato sobre el cual se montó la práctica educativa ilustrada.

---

<sup>33</sup> Antoa Jauss que «según el lema de la formación humanística, la fuerza de la imaginación de la poesía aventajaba a la comprensión lógica de la filosofía, cuando se trataba de transmitir modelos del hablar y obrar con corrección» (Jauss: 1986, 36).

Según Gabriel Núñez Ruiz, desde principios del siglo XIX en el ámbito educativo español y latinoamericano por influencia de la Ilustración, se esgrimía la idea de que

el saber es ante todo “saber hablar bien”, es decir, conocer las bellas letras en tanto que “arte de hablar” y en tanto que “arte de escribir”. La finalidad del estudio de las humanidades, por tanto, no era otra que la de expresar correcta y rectamente nuestros pensamientos. Así, la literatura, la elocuencia, la lógica y la gramática, al participar del principio común que podríamos denominar como “el arte del lenguaje”, tenían que contribuir a restablecer la racionalidad del uso idiomático (Núñez Ruiz: 2004, 35).

El modelo retórico neoclásico consistió básicamente en la enseñanza de las reglas del buen decir, a través del estudio de los clásicos grecolatinos, como cánones a los que imitar a la hora de escribir o hablar con corrección. Se da así un primer acercamiento a la obra literaria como objeto de estudio en la escuela, a través de la estilística, pero no iba enfocado hacia el conocimiento de la *poiesis* literaria, sino hacia el de la lengua, a través de la obra literaria. Aunque hubo, por lo menos en España —y por su influencia en alguna parte de América Latina— una fuerte tendencia que abogaba por una educación estética que se ocupara de «el cultivo de la imaginación como facultad nuclear de nuestra actividad teórica y la educación del gusto en tanto que exactitud del juicio» (Núñez Ruiz: 2004, 36), como lo planteara Hugo Blair, quien consideraba el gusto una facultad perfectible mediante la ejercitación.

Sin embargo, en la práctica escolar concreta este modelo retórico quedó reducido

al aprendizaje de una copiosa ristra de figuras, reglas y preceptos retóricos que los escolares memorizaban, cuando no a la escritura y recitación, con el pretexto de la adquisición de dichas reglas, de otros preceptos relativos a la moral, que acabaron desplazando el aprendizaje de las convenciones literarias por el de otras reglas generalmente relacionadas con la religión y la moral. (Núñez Ruiz: 2004, 37).

### **2.2.2.1.3 El conocimiento sobre la literatura a partir del historicismo enciclopédista**

Seguendo a Núñez Ruiz (2004), la aparición de la enseñanza historicista enciclopédista de la literatura surge en España y Latinoamérica posteriormente, cuando se hace necesario asentar el concepto de nacionalidad; en América, al finalizar las guerras de independencia,

y en España, durante la configuración del estado liberal (1833-1868). El historicismo surge en el Romanticismo y es llevado al Positivismo de la mano de Hipólito Taine. El Romanticismo había logrado dar el paso definitivo hacia la autonomía del arte, apoyado en el pensamiento filosófico prerromántico, especialmente en la obra de Kant y Schiller. El movimiento prerromántico surgió como reacción al dogmatismo del neoclasicismo racionalista. Sobre la idea del genio creador, del hombre capaz de producir con su saber poético, ya no una segunda naturaleza, sino un mundo nuevo, más bello, antes irrealizado, la poiesis y el poeta alcanzaron el punto máximo de significación. La idea del genio, «como esencia de las capacidades características de la fuerza poética, por naturaleza e independiente de la creación según modelos y reglas que pueden aprenderse» (Jauss: 1986, 100), se unió al historicismo y al concepto de nación en Herder, quien fue «el gran formulador para el Romanticismo del genio histórico del lenguaje y la poesía popular» (Aullón de Haro: 1994, 50). Así, el modelo historicista para la enseñanza de la literatura, forjado sobre el pensamiento literario positivista de Taine, basa su estudio de la literatura en el conocimiento de la vida del autor y de la obra como expresión de su creador y como documento histórico que refleja el espíritu del pueblo y de la época en que se produjo.

Volviendo al caso español y, por extensión, latinoamericano, presenta Núñez Ruiz un ejemplo de lo que sería el discurso didáctico de la época, cuando Antonio Gil de Zárate busca justificar su decisión añadir a su manual de retórica un segundo tomo que contiene

un resumen breve, pero crítico y razonado, de nuestra historia literaria: de suerte que con esta obrita tendrán los principiantes lo que no hallarán en ninguna otra, a saber: los principios y reglas generales para la composición; y una guía que les conduzca por el inmenso campo de nuestra literatura, para saberla apreciar suficientemente, y conocer lo que deben huir o estudiar en ella<sup>34</sup> (Gil de Zárate, citado por Núñez Ruiz: 2004, 38).

Dice Gil de Zárate:

«habiendo dado en la primera parte de esta obra las reglas generales del buen decir, así en verso como en prosa, y las particulares de cada uno de los principales géneros de composiciones literarias que se conocen, réstanos

---

<sup>34</sup> Gil de Zárate, Antonio. *Manual de literatura. Principios generales de poética y retórica*. Primera parte. Madrid. Imp. de Martínez y Minuesa, 1850. 5 ed. p. 4.



presentar una idea general de la literatura española. Vasto asunto que apenas haremos más que tocar; pero en el cual seguiremos la misma marcha que hemos adoptado anteriormente: sin perjuicio de la brevedad, procuraremos no ser tan lacónicos que la reseña que hagamos sea una mera lista de los autores y sus obras, falta de crítica e insuficiente para dar el necesario conocimiento de nuestras riquezas literarias. Nos proponemos entrar en cuantos pormenores sean compatibles con la naturaleza de este escrito; y no sólo haremos aquellas reflexiones generales que creamos oportunas para delinear con exactitud el carácter que ha tomado entre nosotros cada género de literatura, sino que también nos detendremos en analizar la índole de nuestros principales poetas y prosistas, citando trozos de cada uno, a fin de que se admiren sus bellezas y se eviten sus defectos. De esta suerte uniremos la práctica a la teoría, y a par de las reglas necesarias para escribir con acierto, tendrán los jóvenes una indicación de las fuentes a donde deben acudir para perfeccionar su educación literaria, y de los modelos que pueden seguir con preferencia.»<sup>35</sup> (Gil de Zárate, citado por Núñez Ruiz, 2004: 38).

De este punto en adelante, de la mano de educadores como Gil de Zárate en España y Andrés Bello en América, la enseñanza de la literatura estará signada por tres aspectos: uno, la literatura como soporte del estudio de la gramática, a la cual dota de ejemplos; dos, la idea de entregar a los escolares un conocimiento de autores y obras que valgan como modelo de reglas y convenciones de lo literario y del buen uso de la lengua; tres, el distinguir en la propia literatura las cualidades y caracteres que conforman la identidad de lo nacional. El estudio de las figuras retóricas, junto a la prosodia, seguirá siendo un factor importante y brindará apoyo al análisis de poemas, obras y fragmentos objeto de estudio.

#### **2.2.2.1.4 Enseñanza de la literatura y teoría literaria**

Hasta aquí hemos visto como en la tradición europea, desde la antigüedad clásica hasta el positivismo, primo una aproximación a la literatura como recurso y solo en el siglo XIX se da una aproximación a esta como objeto. Durante ese primer periodo la literatura no fue considerada materia de enseñanza, por lo cual podemos decir que en realidad ni en la educación clásica ni en la humanista ni en la retórica se buscó construir conocimiento literario alguno, ni *de* ni *sobre* la literatura; la literatura fue un instrumento utilizado para forjar otros tipos de conocimiento. A partir de mediados del siglo XIX comenzó a

---

<sup>35</sup> Gil de Zárate, Antonio. *Manual de literatura*. Segunda parte. Resumen hitórico de la literatura española. Tomo I. Madrid. Boix editor. 1844. Pp. 3-4.

impartirse en la escuela un conocimiento sobre la literatura, con base, primero en la historia literaria, como rama de la Ciencia de la Literatura y luego con base en la vertiente *a posteriori* de la teoría literaria (Aullón de Haro: 1994). De acuerdo con Aullón de Haro (1994), la teoría literaria maneja dos líneas, la teoría literaria *a priori* y la teoría literaria *a posteriori*. La teoría literaria *a priori*

es teoría explícita acerca de la literatura y se encuentra milenariamente configurada mediante el gran género de la Poética en sentido propio. (...) Desde este orden de cosas se diría que, sustancial y específicamente, la *Poética* de Aristóteles, la *Epístola a Los Pisones* de Horacio, la *Poetria Nova* de Godofredo de Vinsauf, el *Arte nuevo de hacer Comedias* de Lope, *Agudeza y Arte de Ingenio* de Gracián, *Ueber Naive und Sentimentalische Dichtung* de Schiller, la *Vorschule der Aesthetik* de Jean Paul Richter, los *Prefaces* de Wordsworth, *Le Roman experimental* de Zola, la *Philosophy of Composition* de Allan Poe, el *Manifiesto tecnico della letteratura futurista* de Marinetti, *La Creación pura* de Huidobro, o *Der Essay als Form* de Adorno, por citar una gama de títulos que de algún modo describe abreviadamente la evolución del pensamiento literario de Occidente, son en lo esencial textos de teoría explícita *a priori*, es decir Poéticas, reflexiones de sesgo programático acerca de qué o cómo ha de ser la Literatura o alguno de sus géneros y aspectos. Esto es, la *techné* o *ars*, un conjunto de normas, reflexiones y saberes acerca de cómo se construye o debiera construirse determinada clase de objetos. (Aullón de Haro: 1994, 17)

La teoría literaria *a posteriori* es teoría implícita en el objeto y procede cronológicamente después de la existencia del objeto literario.

Se trata de la averiguación inductiva de aquellas prescripciones o preceptos con los cuales el escritor ha operado al construir su obra. Esto es, cuando a partir del texto artístico el teórico de la Literatura obtiene las inferencias capaces de establecer tales prescripciones. (Aullón de Haro: 1994, 17)

Es teoría implícita aquella elaboración que predominantemente intenta descubrir las ideas literarias, el pensamiento doctrinal que rige la creación del objeto. (Aullón de Haro: 1994, 18)

La pregunta que surge es ¿por qué no se tuvo ni se ha tenido en cuenta a la Poética, con toda su riqueza teórica y práctica, como fundamento para una enseñanza de la literatura, de

la cual podría edificarse un conocimiento literario y una educación literaria<sup>36</sup>, es decir una educación *en y para* la lectura y la escritura literaria? Educación que, a mi entender, parece ser el sueño de muchos autores que en las últimas dos décadas han escrito libros y artículos a través de los cuales han señalado las deficiencias de la enseñanza de la literatura en el transcurso de la historia y han esbozado propuestas de transformación.

El modelo historicista enciclopédico de la enseñanza de la literatura se extendió por el mundo hispano y dominó la práctica de la enseñanza de la literatura hasta más allá de la mitad del siglo XX, combinando el uso de la obra literaria como recurso, sobre todo, para la enseñanza de la lengua. Cuando este modelo entra en crisis, se intenta implementar un modelo con base en el estructuralismo, que también entra en crisis antes del término del siglo. A continuación revisaremos a grandes rasgos como se dio este proceso en Colombia, para luego entrar a mirar el estado de la situación actual.

#### **2.2.2.2 La práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela colombiana**

Desde este punto en adelante, me enfocaré en el caso colombiano para continuar con la revisión que vengo realizando acerca de las aproximaciones didácticas a la literatura en el transcurso de la historia y su relaciones con la reflexión teórica sobre la literatura y el pensamiento literario y estético.

##### **2.2.2.2.1 Panorama de la educación colombiana en el siglo XIX**

En el siglo XIX existía un enorme abismo entre el contexto educativo español y europeo y el de las recién creadas naciones Americanas. En Colombia, la idea de educación era más un sueño que una realidad, pues a ella apenas tenían acceso unos pocos privilegiados. En el artículo, *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*, Carlos Patiño Millán cuenta cómo recién terminada la dominación española, había en el territorio nacional un incipiente sistema de escuelas públicas, de las cuales en Bogotá (una ciudad de 30 mil habitantes) había apenas una. Según Patiño Millán, en 1820, Santander, como

---

<sup>36</sup> Tomo el concepto de “educación literaria” de Antonio Mendoza Fillola (2004, 16), con la salvedad de que el autor tiene en cuenta únicamente la formación en la lectura literaria y deja de lado la escritura.

vicepresidente de Colombia, firmó un decreto que organizó ese sistema. De acuerdo con ese decreto, «los maestros debían enseñar lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana» (Patiño Millán: s.f., 9).

Después de 1841, Mariano Ospina Rodríguez, ministro del Interior, lidera una reforma educativa que pugnaba por la enseñanza de las ciencias modernas y “útiles” (se dice que Ospina sentía aversión por la literatura). En la década de los setenta del siglo XIX se gestó una nueva reforma que pretendía llevar la cultura a todos los rincones de la geografía nacional a través de la escolarización gratuita y obligatoria. Sin embargo, esta reforma fue duramente rechazada por la iglesia y por los conservadores debido a que promulgaba la neutralidad en la educación religiosa. Luego, en la última década del siglo, tras las guerras civiles, por razones económicas, el estado entregó el control de la educación a la Iglesia.

Para 1903, tras la guerra de los Mil Días, la Ley de Educación Orgánica dividió la escuela secundaria en dos modalidades: la clásica, con énfasis en filosofía y letras, y la técnica, en idiomas modernos y materias previas para la enseñanza profesional. Hubert Poppel expone que

la falta de acceso a las instituciones escolares excluyó automáticamente a una gran parte de la población colombiana de la vida cultural que se transmitía por escrito (periódicos, revistas, libros de poesía), mientras que para el escaso número de aquellos que sabían leer, las formas poéticas estudiadas y aprehendidas en la escuela representaron un momento determinante en la recepción de los conceptos más recientes de literatura. (Hubert Poppel, citado por Patiño Millán: s.f., 12)

#### **2.2.2.2 Modernización pedagógica en Colombiana: el modelo tradicional**

En la década de 1930, con la entrada en la industrialización, surge en Colombia la necesidad de formar, en palabras de Patiño Millán, una élite técnica y una clase obrera educada y eficaz. Se produce entonces renovación educativa que da entrada a la llamada Escuela Nueva o Activa, que proponía cambiar las viejas prácticas de memorización, la pasividad de los educandos, el verbalismo y la especulación por la participación activa de los estudiantes, la comprensión, la observación directa, laboratorios, excursiones, etc.

Patiño Millán señala que, según Jaramillo Uribe<sup>37</sup>, esta reforma significó el paso de una práctica educativa tachonada de errores, prejuicios y supersticiones a una pedagogía con una base más científica. Por su parte, en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura la enseñanza empieza a apoyarse en la naciente lingüística, que buscaba desesperadamente las leyes exactas que le permitieran aproximarse a las ciencias naturales. Aparece aquí, para la enseñanza de la lengua y la literatura, lo que se conoce como el modelo pedagógico tradicional. En palabras de Marta Marín:

La "enseñanza del lenguaje estaba basada en una teoría lingüística logicista que concebía los aspectos gramaticales dependientes de la lógica, con las consiguientes actividades clasificatorias y analíticas que esto implica. Lo que actualmente se conoce como "análisis sintáctico" (nomenclatura del estructuralismo), se denominaba "análisis lógicogramatical". Este último se diferencia del sintáctico por la ausencia de la especificidad sintáctica y taxonómica, por la falta de rigor clasificatorio, ya que, por ejemplo, se mezclaban criterios sintácticos y semánticos en las clasificaciones y en la determinación de funciones. (...) Se enseñaba la lengua materna de un modo muy semejante a la enseñanza del latín (que, dicho sea de paso, es una "lengua muerta)".

Cuando se enseñaba gramática de esta manera, la lectura, a su vez, se concebía como una práctica de desciframiento sumamente regulada: se hacía en voz alta y predominaba lo normativo (...). Los aspectos discursivos y textuales estuvieron siempre exclusivamente referidos a lo literario, a "los buenos ejemplos literarios" y al "comentario literario" y si la literatura venía con una buena dosis de moralina, tanto mejor.» (Marín: 2004, 6)

### **2.2.2.2.3 El modelo conductista y el enfoque estructuralista**

En la década de 1960, asentadas sobre las teorías de la psicología conductista, llegan a Colombia la Tecnología Educativa (Villalobos: 2006) y el estructuralismo (Marín: 2004). El interés de la práctica educativa se desplaza de los contenidos a los objetivos. Con el modelo tecnológico o tecnocrático, la educación entra en la era de la instrucción programada, la planificación de conductas observables y evaluables. El trabajo en el aula combinaba la exposición con el desarrollo de actividades programadas y dirigidas, encaminada a la consecución de unos objetivos específicos.

---

<sup>37</sup> Jaramillo Uribe, Jaime. "El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea". En Manual de Historia de Colombia. Tomo III. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1980.

Por cuenta del estructuralismo, aunque representó una nueva aproximación al estudio de la lengua, no se produjo ningún cambio radical en las prácticas didácticas, como bien lo anota Marta Marín (2004). El estructuralismo aporta a la lingüística el carácter científico y la independencia que tanto venía buscando. De la actitud básicamente normativa y deontológica (el “deber ser” de la lengua) del modelo previo se pasa a una postura descriptiva y explicativa; el objetivo deja de ser la corrección idiomática y para centrarse en el conocimiento del engranaje de la lengua, del código, de la competencia; la unidad básica de estudio de traslada de la palabra a la oración; la lengua es concebida ahora como un sistema, una estructura que se ordena en subsistemas articulados de diferentes niveles, donde prima el todo sobre las partes y donde todos sus componentes se hayan interrelacionados (Gutiérrez Ordoñez: 1997); los conceptos básicos de de Saussure y las funciones del lenguaje de Jakobson pasan a engrosar la lista de contenidos a estudiar en la escuela, junto con la gramática (análisis sintáctico<sup>38</sup>), la ortografía, la morfología, la sintaxis y, las recién creadas, fonética y semántica. Sin embargo,

la actividad discursiva y textual se mantuvo dentro de los parámetros de los textos literarios prestigiosos, y apenas si se rozó el discurso informativo, con algunas incursiones hacia lo publicitario y lo periodístico, mientras mantenía la conocida cancelación de la producción textual cotidiana. (...)

Podría caracterizarse este modelo pedagógico como la instauración de una relación de distancia: distancia entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, distancia entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre el enseñante, portador de saberes, y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados por no pertinentes o inexistentes. (Marín, 2004, 6)

Marín se da a la tarea de identificar una serie de errores que en la práctica escolar desvirtuaron o tergiversaron los postulados del estructuralismo, muchos de ellos derivados de las mismas concepciones didácticas de los maestros y/o de las limitaciones propias del modelo conductista. Primero expone cómo, gracias a una errónea postulación en el programa oficial de contenidos mínimos, que pasó a los libros de texto escolar, se produjo una confusión conceptual entre la función emotiva y la función poética del esquema de

---

<sup>38</sup> Con el tiempo, los análisis arbóreos de la gramática generativo-transaccional de Chomsky y los generativistas, quienes en concepto de Gutiérrez Ordoñez, pueden considerarse estructuralistas, también llenaría los tableros de las aulas de clase y las páginas de los libros de texto.

Jakobson, ya que la primera de ellas se ejemplificaba a través de textos literarios, especialmente líricos, y no en la discursividad cotidiana, como corresponde. Otras prácticas equivocadas, según Marín:

«a) Las actividades de enseñanza están centradas en el supuesto desarrollo de las competencias lingüísticas –y sólo las lingüísticas– de los alumnos. Pero esas competencias lingüísticas solo valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, perversa situación que se expresa en el discurso didáctico: "Hoy vamos a empezar con análisis sintáctico, pero vamos a partir desde cero".

b) Se produce una distorsión de la noción de sistema de la lengua, distorsión por la cual puede llegar a pensarse que los elementos de ese sistema existen para ser analizados y clasificados. Por ejemplo, se pierde de vista la función de economía textual del pronombre porque las actividades relacionadas con los pronombres consisten, principalmente, en determinar la clase y función de cada uno de los pronombres en textos dados, y no en utilizar la función cohesiva del pronombre dentro de un texto.

c) Se produce una distorsión del enfoque con que se accede a los saberes gramaticales; es así como se desconoce la sintaxis como combinatoria de funciones, y se la reemplaza por el análisis sintáctico, que es la descripción de enunciados ajenos y prestigiosos, con la consecuente cancelación de los enunciados del usuario y de toda reflexión gramatical que él pudiera hacer sobre las posibilidades combinatorias de que dispone para producir su propia textualidad.

d) Se confía en que el aprendizaje se produzca por ejercitación mecánica. Por ejemplo, el ejercicio [típico del modelo tradicional de transcribir y enumerar] los verbos de un texto, vuelve a repetirse en el enfoque estructuralista, con la diferencia de que se solicitaba menor número de reconocimientos, pero debía agregársele la descripción morfológica de la inflexión; por ejemplo: "tercera persona del singular, pretérito perfecto simple, modo indicativo".

e) Se supone que esa ejercitación mecánica estímulo-respuesta, que en el campo de la sintaxis se realiza sobre enunciados ajenos, producirá, por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando se trate de producir enunciados propios. Tan fuerte es esa creencia, que también aparece en el discurso de los docentes: "No me explico cómo esta alumna que hace muy bien el análisis sintáctico, escribe composiciones con tantos errores de redacción".

f) En el campo que dio en llamarse "análisis sistemático del discurso", el lugar central siguió ocupado durante muchos años por el discurso literario. Esta centralidad responde, por una parte, a la ideología remanente del modelo pedagógico tradicional, por el cual el alumno de enseñanza secundaria debía acceder a un cierto bagaje de conocimientos que conformarían una "cultura general".» (Marín: 2004, 7-12).

Con respecto a la enseñanza de la literatura, a los enciclopédicos programas historicistas<sup>39</sup> se unió el análisis literario de corte estructuralista y estilístico. Aparecen entonces las famosas “análisis” que consistían en llenar una especie de planilla tácita donde los estudiantes debían registrar el argumento de la obra, tema principal, temas secundarios, enumerar y jerarquizar los personajes, describir tiempos y espacios, resumir los capítulos, etc<sup>40</sup> (Vargas Celemín: 2005). Señala Marín: «En este campo, además, se generalizaron dos clases de prácticas: una consistió en enseñar literatura para críticos literarios, así como se enseñaba gramática para gramáticos; la otra se manifestó en conductas clasificatorias, apoyadas en la idea de que así como todo era clasificable y analizable en gramática, podía serlo en literatura» (Marín: 2004, 12). Y más adelante sentencia: «...en las planificaciones conductistas que respondían a este enfoque, uno de los objetivos que generalmente se consignaba era que "los alumnos disfrutaran de la lectura". El abismo entre lo que se quería lograr y los medios que se ponían en práctica es otra de las manifestaciones de lo que mencionamos antes como el "distanciamiento"». (Marín: 2004, 12).

#### **2.2.2.2.4 Parnorama actual de la enseñanza de la literatura en la escuela colombiana**

Uno de los tradicionales problemas de la enseñabilidad de la literatura en la escuela es que esta siempre ha estado subornada a la enseñanza de la lengua, por lo cual, generalmente se propone desde enfoques y didácticas pensadas de manera específica para ese proceso, la mayoría de las cuales provienen de la lingüística. En las últimas tres décadas, el panorama se ha complicado aún más, pues aquella asignatura escolar que de antiguo se dedicaba a la enseñanza y aprendizaje de la lengua creció, se robusteció y con el tiempo se transformó en una nueva materia conocida como *lenguaje*. Si antaño la literatura debía resignarse a tener un papel secundario e instrumental en el proceso educativo escolar, ahora debe luchar por

---

<sup>39</sup> «Las instituciones educativas, a pesar de la llamada tecnología educativa, es decir, del volcamiento del sistema educativo colombiano hacia el desarrollo de habilidades y destrezas específicas en el marco de la diversificación, se conservaron, como mediación del conocimiento escolar de la "cosa" literaria, categorías clasificatorias propias de la modernidad: movimientos literarios, escuelas, periodos, nacionalidad, "géneros". (Álvarez Correa, Rodas Montoya y Piedrahita Lara, 2005, 44).

<sup>40</sup> Esta muy extendida práctica dio pie para que algunas editoriales de texto escolar, hacia 1990, con su visión puramente comercial, aprovecharan lo que consideraron (y a la postre fue cierto) un importante nicho de mercado, e inundaran el mercado con pequeños libros que contenían el “análisis” de las obras que eran de lectura obligada en los diferentes grados de la escuela secundaria. Así, toda una generación de colombianos cursó la asignatura de español y literatura leyendo los resúmenes y los pseudo-análisis que ofrecían estas editoriales y no las obras literarias originales.



un reducido espacio entre un número importante de contenidos que han reclamado ser objeto de la pedagogía y han exigido un lugar en la escuela: «lenguaje del cuerpo y de los gestos, el lenguaje de las señales de circulación y tránsito vehicular y peatonal, el lenguaje de la imagen en la publicidad, los lenguajes de la expresión en las artes plásticas y en las artes del movimiento corporal, el lenguaje de las convenciones utilizadas en textos como los mapas» (Villalobos: 2006, 153), en fin todo tipo de lenguajes producto de la cultura.

Considera Villalobos que «la multiplicación, la difusión, la generalización, la masificación, la socialización, la evolución de los medios de comunicación masiva, de las tecnologías de la comunicación y de la informática han transformado las culturas y las sociedades actuales, con una velocidad que no ha permitido aún que las instituciones educativas asimilen la transformación cultural» (Villalobos: 2006, 153); en consecuencia, ante la disyuntiva de crear una nueva área de conocimiento fundamental y obligatoria o incluir estos contenidos en una o varias asignaturas ya existentes, la escuela ha tomado la segunda opción, asignando a la materia de lengua las obligaciones y tareas correspondientes. Según este autor, «es posible que, de las áreas o asignaturas de conocimiento y formación tradicionalmente conocidas en la escuela, la que más directamente convoca o evoca la palabra “lenguaje” es, por simple homofonía, el área o asignatura de “Lenguaje” o de “Lengua Castellana”.» (Villalobos: 2006, 153).

Lo cierto es que Villalobos se equivoca en su apreciación. La verdadera razón por la cual los contenidos aludidos entran a hacer parte de la esfera de conocimiento del área de lengua es el auge de la llamada *lingüística de la comunicación* y sus disciplinas (semiótica, sociolingüística, psicolingüística, pragmática y lingüística textual, además de la lingüística aplicada y el análisis de la conversación), que abrieron las puertas de la lingüística al estudio de otros lenguajes diferentes al lenguaje verbal; es de estas disciplinas es de donde provienen los enfoques didácticos comunicativo<sup>41</sup> y funcional que gobiernan el proceso educativo del área, bajo cuya tiranía la literatura en la escuela se ha visto reducida al nivel

---

<sup>41</sup> «[Perspectiva que] subordina su enseñanza al conocimiento y dominio de la escritura y de la lectura de la lengua materna. Si bien se comparte el criterio de que el eje central del estudio de la literatura debe partir de la lectura del texto y debe complementarse con la escritura, como forma de dar cuenta de la apropiación del universo artístico, se discrepa en el sentido de la subordinación a un fin exclusivamente comunicativo, despojándolo de las demás potencialidades de desarrollo individual y colectivo» (Vargas Celemín, 2005, 61-62).

de una simple *tipología textual*<sup>42</sup> o a un *acto de habla* sin fuerza ilocutiva (Ohmann, citado por Martínez Fernández: 1997), a un uso “no serio”, mimético, del lenguaje (Austin, citado por Martínez Fernández: 1997)<sup>43</sup>.

A través de su análisis de los libros de texto utilizado actualmente en la escuela, Villalobos nota cierto progreso en la enseñanza de la lengua, por ejemplo en la gramática<sup>44</sup>, y un cambio significativo en la naturaleza de la asignatura, en la cual ya no se da un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, sino que la actividad educativa parece haberse desplazado hacia una enseñanza-aprendizaje del texto vigente en la cultura, su escritura y su lectura, una «semiótica general del texto en la cultura» (Villalobos: 2006, 156)<sup>45</sup>, mientras la enseñanza de la literatura parece haberse quedado estancada en viejos problemas de los cuales no encuentra la salida:

«La literatura, cuando se aborda como problema, se impone como una serie de lecturas sobre textos que, sin conocerse, son objeto de teorías, reflexiones y discursos. La literatura (...) se presenta como el conocimiento de reflexiones de otros sobre unos textos famosos que parecen servir de motivo de discusión y de objeto de evaluación (no sobre su lectura, sino sobre las teorías y discusiones). Por momentos el texto literario es un objeto extraño y venerado sobre el cual es necesario conocer explicaciones y cuya lectura no se presenta como objetivo prioritario» (Villalobos: 2006, 170).

---

<sup>42</sup> «El literario es un tipo de texto más que, con excesiva frecuencia es objeto de lectura literal, de identificación topográfica (comienzo, medio, final) del lugar donde se encuentra un detalle de la acción o de su ubicación. La manera como se aborda el texto literario incluye muy pocas posibilidades para la identificación del lector, para la resonancia, el cuestionamiento o la puesta en abismo personal, vital y existencial.» (Villalobos, 2006, 170).

<sup>43</sup> «Se ha concebido la literatura como un uso de lengua, entre otros posibles usos, despreciando las funciones principales que el hecho literario tiene en sí mismo y que le obliga, debería obligarnos, a sobrepasar el escenario fòrmal del caudal retórico lingüístico» (Pozuelo Yvancos, citado por Vargas Celemín, 2005, 62).

<sup>44</sup> «...se concibe la gramática de la lengua como un recurso instrumental que se pone en juego primordialmente en la escritura de un texto. Esta perspectiva está ya muy lejos del espejismo pedagógico con el que se pretendió que tantas generaciones de estudiantes adquirieran, gracias a la memorización y discriminación de la norma gramatical, una prosa hablada y escrita de cuyo estilo mucho se esperaba, poco se definía y menos se comprendía en cuanto proceso de aprendizaje. La Real Academia de la Lengua aguardó hasta el fin del siglo XX para que su cabeza principal murmurara, tangencialmente, que el conocimiento de la gramática no enseña a escribir. Así, mientras Lázaro Carreter da una estocada discreta a una fantasía lingüística que fue durante décadas, y tal vez durante casi todo el siglo anterior, una importante y respetada expectativa cultural, nuestra normatividad la sostiene aún vigente, sin duda sin malas intenciones, apenas en el ya legendario título de Lengua Castellana, título en el que reposa el polvo de la anacronía antes mencionada. (Villalobos: 2006, 151-152).

<sup>45</sup> « [Las clases de lengua] tienen como uno de sus grandes temas y ocupaciones una serie extensa de procesos prácticos y funcionales para escribir cartas, anécdotas, recetas, descripciones topográficas, artículos de opinión, columnas periodísticas, reseñas, ensayos y otros más. Por otra parte, suministran recomendaciones y procedimientos para participar en mesas redondas, pronunciar discursos profundos y sin retórica, organizar seminarios, impactar en exposiciones, lograr una síntesis, comunicarse bien» (Villalobos: 2006, 152).

Villalobos subraya la enorme incongruencia que existe entre la exigencia de la norma oficial (estándares curriculares) para el estudio de la literatura en los dos últimos grados de la educación secundaria en Colombia<sup>46</sup> y sus posibilidades de realización, ya que semejante programa, que daría «para un curso completo y bien impartido, resulta apenas uno de los cinco núcleos de expectativas de formación» (Villalobos: 2006, 156). Es claro que en la escuela actual el tiempo dedicado al estudio de la literatura es de «unas pocas sesiones cada año que terminan por ser unas cuantas sesiones durante once años» (2006, 170). De ahí que este autor considere, con toda razón, que la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en la escuela colombiana no es más que una fábula, ya que el tiempo dedicado a ella es en realidad limitado para cumplir con el objetivo de «formar una cultura de lectura suficiente para formar un criterio lector, o inclusive un gusto lector con una mínima autonomía y madurez frente al amplio y complejo universo de la literatura y su mercado» (2006, 170).

El peligro estriba en que, con el advenimiento de la lingüística pragmática, los espacios para la literatura en la escuela no solo son cada vez más reducidos, sino que en mucho ámbitos se habla de la desaparición de la literatura como objeto de estudio, «voces que pretender desconocer la validez de la enseñanza de la literatura»<sup>47</sup> (Vargas Celemín, 2005, 59). De hecho en muchos países de América Latina han desaparecido los pregrados de estudios literarios y han sido reemplazados por pregrados en educación con énfasis en lengua y literatura<sup>48</sup>; programas de estudio en los cuales el más alto porcentaje de las asignaturas corresponde a la educación, luego a la lengua y una ínfima parte a la literatura; en consecuencia, los maestros de lengua que llegan a las escuelas en estos países saben mucho de educación, un poco de lengua y menos aún de literatura.

Es verdad que antes tampoco había una mayor presencia de la literatura en la escuela, en el sentido de que el conocimiento enciclopédico que solía impartirse no puede considerarse

---

<sup>46</sup> «La norma (los “estándares curriculares”) llaman a que el estudiante de los dos últimos grados lea textos literarios (de diversa índole, género, temática y origen), identifique en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores; a que, además, comprenda en los textos que lee las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, y otras; y, adicionalmente a que compare textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilice recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.» (Villalobos: 2006, 156).

<sup>47</sup> «Teresa Colomer (2001) afirma que la literatura en los últimos tiempos "ha perdido la centralidad de que gozaba en el pasado como necesaria en la construcción social del individuo y la colectividad y ha sido desplazada a un lugar marginal"» (Vargas Celemín, 2005, 60).

<sup>48</sup> Véase el caso de República Dominicana.

como un saber literario, de la misma manera que una lista de matemáticos, químicos o físicos, históricamente reconocidos, sus biografías y una descripción de sus aportes, no constituye un conocimiento de las matemáticas, la química o la física.

Todo indica que hoy perduran muchos de los problemas que se atribuyeron en el pasado a los modelos retórico, tradicional-historicista enciclopedista y conductista-estructuralista.

Uno de ellos se relaciona con la cantidad de información que se da a los estudiantes:

«se lanza sobre [ellos] mucha información, sin consideración para los tiempos y procesos de asimilación, de construcción. La “filosofía” de la escuela (...) parece ser “ver mucho”, es decir anunciar muchas, muchos temas y problemas de la cultura y conocer casi ninguno de ellos. En la escuela se quiere ir de prisa sin que resulte claro hacia donde.

En la pedagogía de la matemática parece existir una mínima racionalidad de secuencia y maduración de los aprendizajes. (...) Ese tipo de racionalidad y consideración por los procesos aún no ocurre para la pedagogía del texto, y, en consecuencia, tampoco acontece con la pedagogía del texto literario» (Villalobos: 2006, 171).<sup>49</sup>

Como en los pasados modelos, se sigue pensando que al estudiante hay que dárselo todo. El inconveniente es que el conocimiento humano crece con el transcurrir de los años, pero el tiempo para el proceso de enseñanza y aprendizaje permanece constante. Nuestro sistema educativo escolar parece sufrir el trastorno de los acumuladores, atesora y atesora sin deshacerse de nada.

Sin embargo, el más grave de los viejos problemas de la enseñanza de la literatura que aún permanece, es que evidentemente no se ha podido establecer un acuerdo sobre el ¿qué? ni

---

<sup>49</sup> Álvarez Correa, Rodas Montoya y Piedrahíta Lara exponen la misma idea: «La escuela, en su concepción etimológica, no es compatible con lo que padecemos hoy de ella: el flujo del tiempo ocio no necesario para invertir, pero sí para aprovechar con el conocimiento, además del beneficio aleatorio de aprender algo. De hecho, lo que se aprendía, de acuerdo con Aristóteles, era a disponer del tiempo ocio para que éste fuera, como está señalado anteriormente, aprovechado y no invertido. ¿Cuál es la incompatibilidad? Las formas del padecimiento de lo que se aprende, que ya no se aprende al sujeto porque no se comprende, sino que tienden hacia, es decir, se entienden. Es un intento, además, sofisticado, porque involucra una didáctica que subordina una metodología que, a su vez, subordina unos métodos... para entender. Es más, se supone necesario reflexionar sobre estos "procedimientos" para que cada vez se haga mejor y más rápido; por ejemplo, la lectura rápida. De esta manera, el entendimiento de la información, como proceso, se adhiere al sistema vertiginoso que se respira por este tiempo, además, capitalizado en oro; es decir, no hay tiempo para quedarse comprendiendo; es una carrera de relevos en la que se enseña por secularización, con el tábano del progreso» (2005, 47-48).

el ¿para qué? ni el ¿cómo? de la enseñanza de la literatura. Sobre lo único que tal vez hay un consenso general es que lo hecho hasta ahora no es satisfactorio<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> «Si aún es necesario insistir en la necesidad de renovar la tradicional idea de 'enseñar literatura' es debido a que los modelos didácticos no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal.» (Mendoza Fillola, 2004, 13).

### **3. Fundamentos epistemológicos, metateóricos y teóricos de la Teoría Empírica de la Literatura**

Después de revisar analítica e históricamente algunos de los principales problemas por los que ha atravesado la práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela, entraremos a exponer los fundamentos epistemológicos, metateóricos y teóricos de la Teoría Empírica de la literatura, con el fin de determinar cómo puede servir de modelo para la construcción de una didáctica de la literatura como disciplina teórico-práctica.

La Teoría Empírica de la Literatura establece una profunda diferencia radical con el resto de las corrientes de la Ciencia literaria, incluso frente a la Teoría de los Polisistemas, con la cual comparte el enfoque sistémico. Dicha distinción se haya, primero, en su base metateórica y, segundo, en sus principios epistemológicos. Por un lado, sobre el convencimiento de que la mayoría de los problemas de los estudios literarios venían dados desde su identidad como parte de las “ciencias del espíritu” o “ciencias humanas”, de acuerdo con la clasificación de Dilthey, fundadas en la Hermenéutica como base teórico-metodológica, la Teoría Empírica de la Literatura es construida a partir de las concepciones teóricas que rigen a las actuales “ciencias de la naturaleza”, es decir, una ciencia empírica de base pragmática de acuerdo con los postulados teóricos de J. D. Sneed. Por el otro lado, desde el punto de vista teórico-cognitivo, la Teoría Empírica de la Literatura se fundamenta en el constructivismo radical, una teoría biológico-psicológica del conocimiento «desarrollada desde diferentes puntos de vista por los biólogos y neurofisiólogos Humberto R. Maturana y Francisco J. Varela, por el cibernético y bioquímico Heinz Von Foerster y por el psicólogo Ernst von Glasersfeld, entre otros, [la cual] constituye "una visión alternativa de las raíces biológicas de la inteligencia"» (Chico Rico: 1991, 69).

Puesto que el constructivismo representa el eje integrador del cual dependen los demás componentes de la teoría, incluso los metateóricos y el concepto sistémico, comenzaré por exponer brevemente esta última.

### **3.1 Fundamentos epistemológicos de la Teoría Empírica de la Literatura: el constructivismo**

Si una teoría biológica de la cognición como la de G. Roth muestra plausiblemente que la percepción es un proceso constructivo y no un acto representador de “la realidad” y si del análisis de los procesos constructivos de percepción resulta que el “sentido” (*Sinn*) y el “significado” (*Bedeutung*) tienen su origen en procesos auto-organizadores y autorreferenciales y que de esta forma, las ofertas de percepción —como, por ejemplo, los textos literarios— no pueden ser “tomadas”, ello tiene para toda concepción científico-literaria importantes consecuencias<sup>51</sup>. (Schmidt, citado por Chicharro Chamorro: 1995, 120).

De acuerdo con Schmidt la epistemología constructivista con sus fundamentos empíricos es casi desconocida en el ámbito de los estudios literarios (1987), aunque no es así para el entorno de la práctica de la enseñanza de la literatura, por cuanto en las últimas dos décadas el constructivismo educativo es la corriente pedagógica imperante en el sistema educativo español y latinoamericano. Desafortunadamente en el medio escolar el constructivismo se ha convertido en una de esas teorías de moda, que se ha convertido en un conocimiento escolar y caído en la trivialización. Por demás, la mayoría de los maestros lo han sentido como una imposición, lo cual ha generado un fuerte rechazo, a pesar de desconocer casi por completo sus postulados teóricos y empíricos; únicamente se conoce, y a veces muy mal, solo la parte que se refiere a su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **3.1.1 La cognición a la luz del constructivismo**

La hipótesis general de la teoría constructivista de la cognición plantea que los seres vivos, o mejor dicho, los sistemas vivos —para utilizar el lenguaje coherente con la teoría—, sean estos unicelulares o metacelulares (como el hombre), no se definen primordialmente por las cualidades de sus componentes, sino por su organización, es decir, a través de relaciones, y por su estructura. Se entiende por organización «las relaciones que deben darse entre los componentes de algo para que se lo reconozca como miembro de una clase

---

<sup>51</sup> SCHMIDT, S. J. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura (El ámbito de actuación social LITERATURA)*. Madrid: Taurus. 11.

específica» (Maturana y Varela<sup>52</sup>, citados por Chico Rico: 1991, 69) y por estructura «los componentes y relaciones que concretamente constituyen una unidad particular realizando su organización»<sup>53</sup> (Maturana y Varela, citados por Chico Rico: 1991, 69). «Según la perspectiva constructivista, la gente y su comportamiento puede describirse y explicarse de manera adecuada dentro del modelo que se aplica a los organismos» (Schmidt: 1987, 209). La estructura de los organismos es *autopoyética*, es decir, autocreadora:

su organización es tal que su único producto son ellos mismos, donde no hay separación entre productor y producto. El ser y el hacer de una unidad autopoiética son inseparables y esto constituye su modo específico de organización. (Maturana y Varela, citados por Chico Rico: 1991, 69)

La organización –«las relaciones las relaciones que definen un sistema vivo como unidad y determinan sus posibles interacciones y transformaciones» (Schmidt: 1987, 209)– funciona circular y *homeostáticamente*, es decir, que se autoregula con el fin de mantener su composición y propiedades internas. «Los sistemas, autopoyéticamente estructurados y homeostáticamente organizados con sistemas nerviosos cerrados son *auto-referenciales*» (Schmidt: 1987, 209).

Es la circularidad de su organización lo que hace de un sistema vivo una unidad de interacción múltiple, y esta circularidad debe mantenerse para que el sistema siga siendo un sistema vivo y conserve su identidad a través de la interacción diversa. (Maturana y Varela, citados por Schmidt: 1987, 209)

Los sistemas vivos son autónomos, en tanto que presentan límites inequívocos frente al entorno y subordinan todo a la conservación de la autopoyesis que los define, la cual es su más importante objetivo. Al intentar mantener invariable su organización, los organismos conservan una identidad específica. En virtud de su autonomía, autoreferencialidad e identidad específica, que se funda en la diferencia que establece con su entorno, los

---

<sup>52</sup> MATURANA, H. R./ VARELA, F. J., *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate 1990.

<sup>53</sup> Para explicar la diferencia entre organización y estructura, Maturana y Varela (1990: 36) recurren al símil de la silla: para que un objeto sea reconocido como silla, es necesario que se den ciertas relaciones entre las partes que la componen (patas, respaldo, asiento), de manera que pueda producirse la acción de sentarse; o sea, aquel objeto debe constituir una unidad organizada. Si en cambio serramos la silla y separamos los pedazos, esto es, si la desorganizamos, el objeto en cuestión dejaría de ser una silla. Por el contrario, es completamente irrelevante, a fin de que se clasifique al objeto como silla, el que la silla esté hecha de una manera determinada, con componentes concretos, o que se den ciertas relaciones específicas entre ellos. Su estructura concreta bien puede diferenciarla de otra silla; pero no porque se modifique, la silla dejará de ser silla, por ejemplo, si cambiamos la madera por el plástico. (Maldonado Alemán: 2006, 19).



organismos poseen una estructura determinista: su organización define un ambiente en el que el sistema puede interactuar; es decir, su nicho. El nicho viene constituido por la realidad cognitiva global del sistema vivo. (Schmidt: 1987, 210)

El nicho es definido por los tipos de interacción en los que puede intervenir un organismo, de acuerdo con su propia estructura y organización. El sistema vivo interactúa con el nicho y dentro de él.

«El dominio cognitivo de un sistema vivo es el dominio de las clases de interacciones en las que aquél puede entrar y, por lo tanto, el conjunto de todas las descripciones que aquél puede generar» (Chico Rico, 1991, 72).

Debido a la circularidad de su organización, todas las operaciones del dominio cognitivo de un organismo son inferenciales, de modo que: 1) al organizar su experiencia, operan de manera inductiva; 2) «operan de manera predictiva, es decir, presuponen que lo que ha ocurrido una vez en el dominio experiencial volverá a pasar» (Schmidt: 1987, 209); 3) su organización es conservadora: «repiten únicamente lo que funcionó o resultó adecuado en el pasado» (Schmidt: 1987, 209); 4) «son sistemas históricos, es decir, la relevancia de todo comportamiento queda definida por el pasado» (Schmidt: 1987, 209).

Maturana y Varela, dentro del marco de la teoría biológica del conocimiento, en lo que respecta a su organización, conciben el sistema nervioso como un sistema operacional cerrado, puesto que está constituido de tal manera que cualquier variación que se produzca en el estado del sistema generará otros cambios al interior de él mismo, ya que su operar consiste en mantener una relación constante entre sus componentes invariantes, frente a las continuas perturbaciones que generan en él, tanto la dinámica interna como las interacciones del organismo que integra, con el fin de conservar la identidad del sistema. «En otras palabras, el sistema nervioso opera como una red cerrada de cambios de relaciones de actividad entre sus componentes» (Maturana y Varela, citados por Chico Rico: 1991, 71). Así, el comportamiento, la conducta, de los sistemas vivos es un continuo funcional que da unidad a la vida del organismo a través de todas sus interacciones y transformaciones.

El comportamiento es como un vuelo con piloto automático en el que los agentes (motores, alerones, etc.) cambian su estado para mantener constante, o para hacer variar los datos de los instrumentos de control, de acuerdo con una secuencia específica de variaciones, que o bien es fija (especificada a través de la evolución) o bien puede cambiarse durante el vuelo como resultado su estado (aprendizaje). (Maturana y Varela, citados por Schmidt: 1987, 210)

Para Maturana y Varela, «el hecho de vivir es conocer el ámbito del existir» (Maturana y Varela , citados por Chico Rico: 1991, 71), por lo cual definen a los sistemas vivos como sistemas cognitivos y a la vida como un proceso de cognición. Proceso de aprendizaje consistirá en la transformación de la conducta por medio de la experiencia, subordinado siempre a la conservación de la autopoiesis del organismo.

Learning is not a process of accumulation of representations of the environment; it is a continuous process of transformation of behavior through continuous change in the capacity of the nervous System to synthesize it.<sup>54</sup> (Maturana y Varela , citados por Chico Rico: 1991, 72).

Se entiende la percepción como un proceso de transformaciones compensadoras llevado a cabo por el sistema nervioso en el transcurso de una interacción. La percepción en ningún caso refleja rasgos objetivos del entorno, como realidad independiente, sino, más bien, la organización anatómica y funcional del sistema nervioso en sus interacciones. «Por lo tanto, la percepción no es más que un proceso de construcción. No refleja una realidad objetiva» (Schmidt: 1987, 212). El sistema nervioso informa al organismo del hecho de que se ha producido una señal nerviosa, que el sistema vivo percibe como una señal sensorial, la cual es interpretada en el dominio cognitivo del sistema. De ahí se deduce que la percepción es interpretación.

Aquí, se hace necesario distinguir entre el sistema vivo como sistema y el sistema vivo como observador.

Como sistemas vivos, construimos modelos de realidad a partir de nuestras percepciones. Como observadores, sin embargo, interpretamos esos constructos como si fueran la realidad que nos rodea. Como sistemas vivos, podemos operar con la ayuda de este tipo de representaciones del mundo. Como

---

<sup>54</sup> Aprender no es un proceso de acumulación de representaciones del entorno; es un continuo proceso de transformación de la conducta a través de continuos cambios en la capacidad del sistema nervioso para sintetizar.

observadores, sin embargo, debemos ser conscientes de que esas representaciones sólo son construcciones nuestras, ya que están necesariamente elaboradas a partir de nuestra experiencia y de acuerdo con las condiciones que nuestra organización y nuestra estructura imponen. Por ello, todo conocimiento está, según Humberto R. Maturana, necesariamente ligado a la organización y a la estructura del sujeto conocedor, siendo siempre un reflejo de su ontogénesis. (Chico Rico, 1991, 72)

Desde la perspectiva teórica constructivista todo sistema vivo, como sistema y como observador, construye un modelo de mundo. Este modelo es una representación de la realidad, no es la realidad en sí. Para el constructivismo radical el conocimiento no se da sobre una realidad ontológica “objetiva”, sino exclusivamente sobre «el orden y la organización de la experiencia que tenemos de nuestro mundo experiencial. Los modelos de mundo se construyen en procesos de socialización.

la cognición individual viene a ser una variante de un orto-modelo de mundo (OMM) que determinados grupos o instituciones de socialización imponen sobre los individuos. Uno se ve inducido a adoptar un OMM por socialización y convención y, tal como demuestran con claridad los análisis, todo OMM refleja intereses sociales y estructuras de poder. El consenso alcanzado sobre los principios que se utilizan para construir modelos de mundo queda establecido principalmente a través de la lengua, es decir, sobre la base de la interacción y la coordinación. (Schmidt, 1987, 216)

Según Schmidt, para Maturana las culturas son siempre modelos de mundo específicos y no se pueden clasificar jerárquicamente de acuerdo con el grado con que cada una se aproxima a la realidad.

### **3.1.2 Teoría constructivista sobre la lengua y la comunicación**

La teoría cognitiva constructivista necesariamente debe tener un importante impacto sobre las teorías de la lengua, la comunicación y el significado, ya que de acuerdo con ella los significados dependen del sujeto, el lenguaje es principalmente connotativo y la comunicación no transmite información (Schmidt: 1987). Estos tres postulados, llevados a los ámbitos de la literatura y la lingüística tienen importantes consecuencias, ya que implica redefinir los conceptos de la teoría tradicional de la comunicación literaria o no literaria, como son los de “significado” y “texto” (Chico Rico: 1991).

De acuerdo la teoría de Maturana, para exista una interacción comunitiva entre dos sistemas vivos: 1) los dos sistemas vivos deben tener un equipamiento biológico similar; 2) los dos sistemas vivos deben compartir un dominio de interacción común; 3) los dos sistemas vivos deben compartir «un conjunto limitado de principios y recursos constructivos necesarios para la elaboración de modelos de mundo» (Schmidt: 1987, 218).

Cuando un sistema vivo entra en comunicación con otro produce una descripción de primer orden de su propio nicho, que orienta el comportamiento del otro organismo hacia el tipo de interacción pretendida. El segundo sistema vivo genera una conducta paralela a la del primero pero independiente de ella.

El oyente crea información reduciendo su incertidumbre a través de la interacción que lleva a cabo en el seno de su propio dominio cognitivo. El consenso surge únicamente a través de interacciones de cooperación en las que el comportamiento resultante de cada organismo llega a estar supeditado al mantenimiento de ambos. (Maturana, citado por Schmidt: 1987, 218)

Así, el lenguaje es connotativo y su función es la de orientar a otro sistema vivo en su dominio cognitivo sin considerar el dominio cognitivo del orientador. No hay transmisión de pensamiento entre el hablante y el interlocutor, por tanto, no se transmite información a través del lenguaje.

En la interacción comunicativa, S1 y S2 producen información o “significados”, reduciendo incertidumbres mediante interacciones de orientación que se llevan a cabo paralela o simultáneamente dentro de sus dominios cognitivos. En otras palabras, la lengua -como he intentado demostrar en otra ocasión –funciona como sistema para dar instrucciones, y no como sistema para transmitir información. (Schmidt: 1987, 218)

La comunicación desde el punto de vista del constructivismo es una actividad constructiva de la cognición.

### **3.1.3 El significado de la obra literaria desde la perspectiva constructivista**

De acuerdo con el constructivismo los textos no conllevan un significado por sí mismos, son los participantes en el proceso comunicativo quienes, en una determinada situación de

comunicación, asignan un significado al interior de su dominio cognitivo, de acuerdo con convenciones sociales determinadas. El significado se encuentra únicamente en el dominio cognitivo de quien conoce y está ligado a las acciones de quienes participan en la interacción comunicativa.

Schmidt establece una diferencia entre el fenómeno físico utilizado para la comunicación, “texto” (TEXT) y la estructura cognitiva, comunicado (KOMMUNIKAT) que se asigna a dicho fenómeno en calidad del significado que tiene para el sistema; así distingue «el objeto lingüístico susceptible de ser percibido del constructo cognitivo que un determinado participante comunicativo, como sistema cognitivo, puede asignar a aquél» (Chico Rico, 1991, 75). De tal manera que en realidad no es el texto, sino el comunicado el elemento valorado por los participantes en el proceso comunicativo literario. Dicho comunicado es el resultado de acciones determinadas por normas y convenciones sociales.

### **3.2 Fundamentos metateóricos de la Teoría Empírica de la Literatura**

Para Siegfried Schmidt la ciencia literaria tradicional se ha visto minada en su desarrollo y actuación debido a tres deficiencias fundamentales: 1) puntos de vista parciales o imprecisión en la determinación del dominio de investigación propio de la ciencia literaria; 2) deficiencias metodológicas en el proceso de comprensión de las obras literarias; 3) vaguedad en los fundamentos teóricos y epistemológicos de la ciencia de la literatura. Para él era indispensable solucionar los problemas metateóricos, clarificar qué tipo de actividad intelectual se debía desarrollar en su marco y determinar de manera exacta de un solo concepto de “Literatura”, ya que «todo desarrollo satisfactorio de la investigación científico-literaria presupone necesariamente respuestas convincentes a los problemas relacionados con sus fines y funciones» (Chico Rico: 1991, 68). Schmidt buscaba «un sistema teórico-metodológico capaz de dar cuenta exácta y únivoca del fenómeno literario» (Chico Rico: 1991, 68) y la respuesta estaba en «en la investigación empírica de los complejos procesos constituidos por las diferentes acciones sociales llevadas a cabo en torno a las obras de arte verbal en el sólido marco de una clara estructura metateórica» (Chico Rico: 1991, 68).

Para Schmidt se hacía necesario una actividad científica orientada hacia la construcción de teorías, como el resultado del trabajo de grupos científicos, que no son otra cosa más que constructos que sirven como instrumentos para la solución (aproximativa) de problemas que se presentan en una determinada sección de la realidad. Así, Schmidt y sus grupo de trabajo, el grupo de investigación NIKOL<sup>55</sup>, determinan que la mejor teoría científica o metateoría para sus propósitos es el llamado *funcionalismo constructivo*, una teoría de la ciencia empírica y revisable, es decir,

una teoría interpretable a partir de la observación de la realidad y perfeccionable a través de la experiencia, que describe un posible proceso de creación de teorías también empíricas y revisables en el amplio marco de las ciencias preparadigmáticas. Por ello puede entenderse como un generador abstracto de teorías empíricas. Esta teoría de la ciencia va a constituir por lo tanto, la teoría que describa y explique la estructura y la función de la ciencia empírica de la literatura, teniendo en cuenta que en el ámbito del funcionalismo constructivo no es la estructura la que determina la función de una teoría, sino al contrario. De la razón práctica (función) de cualquier teoría construida a partir de los presupuestos del funcionalismo constructivo dependerá su razón teórica (estructura). (Chico Rico: 1987, 48)

En otras palabras, Schmidt, consecuente con el enfoque sistémico, pretende que su teoría sea un sistema de sistemas teóricos.

De acuerdo con Maladonado Alemán (1999) y Chico Rico (1987), en la concepción estructural una teoría empírico-científica es considerada como el significado de un predicado. Por un predicado la lógica moderna entiende una función proposicional del tipo 'F(x)' o, expresado lingüísticamente, 'x es F'. Dado que el significado de un predicado es un concepto, se pueden concebir las teorías empíricas igualmente como conceptos. Un predicado concreto como 'x es un poema' o 'x es una acción literaria de recepción' se puede completar con una proposición especificadora de los objetos o fenómenos reales que estén comprendidos dentro del concepto expresado por dicho predicado, es decir, podemos asignar a x nombres concretos de objetos reales. Una teoría empírica está compuesta por una ley fundamental, que es el significado de un predicado, aplicable a una determinada

---

<sup>55</sup> La denominación del grupo de investigación NIKOL está formada por las iniciales de los elementos léxicos del sintagma alemán «nicht-konservative Literaturwissenschaftskonzeption» (Concepción no conservadora de la ciencia literaria).

sección de la realidad. Con la ayuda del componente lógico de la teoría se pueden establecer aserciones empíricas concretas sobre esa sección de la realidad, afirmando que ese ámbito de la realidad satisface la estructura lógica de la teoría. Esa afirmación se puede construir con una predicación del tipo 'x es un S', donde x designa una entidad y S expresa la estructura lógica de la teoría. S caracteriza la estructura lógica básica de la teoría en el sentido que permite determinar el conjunto de entidades de una sección de la realidad a las que la teoría puede ser aplicada. Por tal motivo esa estructura puede ser concebida como la ley fundamental de la teoría (Maldonado Alemán: 1999, 241). La formulación de esta ley constituye el requisito estructural imprescindible y central de las teorías empíricas. Una teoría empírica de este tipo no es una teoría científica si no contiene la formulación de una ley fundamental. Por lo tanto, podemos también decir que se habrá construido una teoría empírica sobre la sección de la realidad X sólo cuando se haya establecido un predicado que denote un concepto cuya extensión sea X (Chico Rico: 1987, 50).

Para construir una teoría empírica es necesario, pues, establecer un predicado fundamental. A tal efecto, se ha de elegir primeramente una expresión lingüística para la designación del concepto que expresa el predicado; en segundo lugar, se ha de señalar el significado de ese concepto, esto es, su estructura lógica; y, en tercer lugar, se ha de determinar el dominio empírico al que se refiere el concepto, es decir, el ámbito de aplicación de la teoría (Maldonado Alemán: 1999, 241).

Toda teoría científica comienza a desarrollarse para ser aplicada al estudio sistemático de un determinado dominio empírico, o sea, a fin de dar una solución satisfactoria a ciertos problemas científicos. Si seguimos los conceptos básicos de la Teoría Empírica de la Literatura, desarrollada por S. J. Schmidt y el grupo de investigación NIKOL, el objeto de estudio de la investigación literaria lo formarían todas aquellas acciones de producción, mediación, recepción y elaboración (en forma de comentarios, críticas, interpretaciones, traducciones, etc.) que componen el sistema social de la literatura. Este sistema constituiría, en nuestro caso, el ámbito global de aplicación propuesto *I (intendierter Anwendungsbereich)* de la teoría, que forma su componente empírico, es decir, es la sección de la realidad que se pretende describir y explicar con la ayuda de la teoría. Dada la

amplitud y complejidad del sistema de la literatura, el investigador seleccionará para su estudio una u otra de las secciones que componen ese dominio, e incluso investigará en detalle cuestiones muy específicas de cada sección. A esas cuestiones concretas o fenómenos específicos que necesitan de una explicación se les llama modelos potenciales parciales (Mpp) de la teoría (Maldonado Alemán: 1999, 241). Tomemos como ejemplo para nuestra argumentación la elección de la sección relativa a las acciones literarias de producción. Para esta sección, como para las restantes, la teoría empírica de la literatura dispone de una teoría particular. Se trata en este caso de la teoría de las acciones literarias de producción, cuyo componente empírico o ámbito de aplicación o de interpretación previsto está constituido específicamente por la sección particular del sistema de la LITERATURA correspondiente a aquella serie de acciones en cuyo proceso se elaboran textos lingüísticos que son considerados y tratados por sus autores como textos literarios. Según esta primera aproximación a la explicación de la estructura lógica de la teoría empírica de la literatura y, por lo tanto, a la definición intensional del concepto de su predicado, observamos que dicha teoría empírica está compuesta por una red de teorías empíricas elementales relacionadas entre sí y, a su vez, forma parte de una red de teorías empíricas elementales más generales (Chico Rico: 1987, 51).

En el caso, por ejemplo, de una teoría de la recepción literaria, los Mpp son las acciones concretas de lectura o audición de un texto que es considerado literario. Esos modelos son descritos mediante un lenguaje no especializado, o bien, utilizando expresiones teórico-literarias tradicionales. En semejantes descripciones el investigador usa los componentes o términos no-teóricos de la teoría, esto es, los componentes que en relación con la teoría en cuestión son considerados no-teóricos (componentes no-t-teóricos). Los Mpp comprenden, de esta forma, todas las descripciones no-t-teóricas de un conjunto de fenómenos (Maldonado Alemán: 1999, 242).

Una vez establecida la descripción de los Mpp el siguiente paso consiste en la explicación de esos modelos con la ayuda de los componentes o términos teóricos de la teoría. Aquellos fenómenos a los que se refiere el investigador utilizando conjuntamente los componentes t-teóricos y los componentes no-t-teóricos son los llamados modelos



potenciales (Mp) de la teoría. Los modelos potenciales son exactamente aquellas entidades a las que, a la luz de la teoría en cuestión, se podría preguntar razonablemente si 'x es un S', es decir, si esas entidades cumplen o no la ley fundamental de la teoría, o si los axiomas de la teoría son aplicables a ese ámbito. O sea, además de los conceptos no-t-teóricos, el investigador se verá obligado a introducir los conceptos t-teóricos de la teoría, para que así pueda formular unas hipótesis que le permitan explicar el fenómeno en cuestión. En el caso de una teoría de la recepción literaria, los MP son todas aquellas acciones realizadas por un lector u oyente que se pueden describir con los conceptos t-teóricos y no-t-teóricos de la teoría. Esos conceptos t-teóricos podrían ser 'receptor literario', 'sistemas de presuposiciones literarias del receptor literario', 'situación literaria de recepción', 'estrategia literaria de recepción', 'acción literaria de recepción', 'resultado de la recepción literaria', etc. (Schmidt 1980: 267). Los Mp de una teoría pueden ser considerados como una teorización de los Mpp de la misma teoría. Por otro lado, de los Mp pueden obtenerse los Mpp suprimiendo los componentes t-teóricos de la teoría tras aplicar la función de reducción r (Maldonado Alemán: 1999, 242).

Las entidades de los Mp que efectivamente cumplen el predicado 'es un S', o sea, la ley fundamental de la teoría en cuestión, son los llamados modelos (M) de la teoría. Los M de una teoría constituyen, por tanto, todos los fenómenos o elementos pertenecientes a su ámbito de aplicación *I* que han sido descritos y explicados, o sea, interpretados con la ayuda de dicha teoría. La ley fundamental, en el caso de una teoría de la recepción literaria, puede describirse lingüísticamente con la expresión 'R actúa receptivamente en la comunicación literaria' (Schmidt 1980: 267). De acuerdo con esa ley, los M de la teoría de la recepción literaria estarán constituidos por todas aquellas acciones que con la ayuda de los componentes t-teóricos de la teoría puedan ser efectivamente identificadas como acciones literarias de recepción. Como leyes típicas de M podrían ser consideradas en ese caso las convenciones estética y de polivalencia. La existencia de esos modelos es lo que permite afirmar que la teoría posee un contenido empírico. Es decir, el carácter empírico de la teoría no depende de los conceptos que en ella aparezcan, sino exclusivamente de la posibilidad de que, utilizando el dispositivo conceptual de la teoría, se pueda decidir si una

entidad determinada es un modelo de la estructura lógica de la teoría (Maldonado Alemán: 1999, 242)

En suma, una teoría científica, desde la perspectiva de la concepción conceptual, puede ser representada por el par  $(K, I)$ , donde  $K$  (*formaler kerner*) designa el núcleo estructural o formal de la misma, es decir, el componente lógico de la teoría que está constituido por los Mpp los Mp y los M, construidos a partir de la observación de un determinado dominio empírico, y por la función  $r$ ; e  $I$  indica el componente empírico de la teoría, es decir, su ámbito de aplicación o de interpretación previsto. Ahora bien, para que las interpretaciones de  $I$  estén relacionadas y no sean totalmente independientes entre sí, es necesario introducir en el núcleo  $K$  un conjunto de restricciones  $C$  (*constraints*) que se apliquen a los componentes teóricos de la teoría, o sea, a los Mp. Estas restricciones se pueden concebir como condiciones generales de interpretación de  $I$ , que establecen ciertas relaciones de dependencia entre las distintas aplicaciones de los elementos teóricos. Las restricciones a las que son sometidos los Mp pueden consistir, por ejemplo, en que los valores de una función teórica no puedan fijarse en una aplicación sin tener en cuenta los valores de la misma función teórica en otras aplicaciones de la teoría. En una teoría de la recepción literaria se podría establecer, por ejemplo, la restricción general de que las acciones de recepción sean efectuadas intencionalmente con 'textos literarios', y que los textos que se le presenten a un receptor o a distintos receptores al mismo tiempo o en momentos diferentes sean, con independencia de la acción de recepción, materialmente idénticos. De esta manera, la estructura lógica de una teoría o núcleo  $K$  quedaría configurada definitivamente por el quintuplo ordenado  $(M, Mp, Mpp, C, r)$ , siendo estos componentes los elementos que definen intensionalmente el concepto expresado por el predicado de dicha teoría (Maldonado Alemán: 1999, 243).

La explicación teórica hasta aquí presentada sobre la construcción de una teoría empírica, tomando como ejemplo la Teoría Empírica de la literatura la he hecho, utilizando palabras textuales sacadas de los artículos de Maldonado Alemán y Chico Rico. No creo que valga la pena en este punto continuar con dicha exposición, por espacio y tiempo. Es claro que se trata de un tema fundamental en la construcción de una didáctica de la literatura que quiera,

como disciplina estar fundada en esta teoría. Por lo cual se convertiría en materia de estudio y análisis indispensable para esta labor.

Por el momento baste decir por ahora que a la luz de lo aquí expuesto se puede definir parcialmente a la didáctica de la literatura como una acción comunicativa que participa de las acciones de mediación y recepción del sistema social de la comunicación literaria.

### **3.3 Fundamentos teóricos de la Teoría Empírica de la literatura**

De acuerdo con Schmidt el estudio científico de la literatura no es posible si solo tiene en cuenta la textualidad y se excluye la descripción y explicación de las acciones sociales que se realizan con y mediante ese texto, es decir, el ámbito de actuación social, ya que, gracias a esas acciones son las que hacen de un “texto” (TEXT) una obra literaria, un comunicado.

La concepción de la Teoría Empírica de la Literaria está marcada por tres objetivos: 1) ser una teoría explícita; 2) sus declaraciones deben ser comprobables y deben hacer referencia al ámbito de actuación social; 3) debe relevancia social, es decir, que sus conclusiones sean aplicables.

Siendo el objeto de esta ciencia el ámbito global de las acciones sociales que se llevan a cabo ante y con las llamadas obras literarias, se opone a cualquier ontologización y a la primacía de la interpretación como principal tarea científica con las obras literarias. Distingue “el participar” de la comunicación literaria del “investigar” científico, pues si para participar sirven las convenciones habituales y específicas de la literatura, para investigar es necesario utilizar otras convenciones: las validadas por las ciencias paradigmáticas y que obligan, también para la investigación literaria, a realizar valores metateóricos (exactitud, ausencia de contradicción, relevancia, aplicabilidad, etc.). De acuerdo con Schmidt, es así como se puede saber lo que la gente hace y ha hecho con la literatura, cómo ha surgido y se ha desarrollado en nuestra sociedad y qué función social ha desarrollado. De este modo, la Teoría Empírica de la Literatura estará en condiciones de esbozar modelos para una participación productiva, social e individual, en la comunicación literaria y modificar su estudio en las universidades. Además podrá colaborar

productivamente con las investigaciones literarias histórico-sociales y marxistas, pues la ciencia que se propone podrá explicar sus problemas en su marco teórico e integrar los resultados dentro de la misma red teórica a la vez que se dota de un lenguaje especializado, explícito, que facilita la cooperación y la discusión interdisciplinaria.

Como ya vimos, Schmidt llamará, “comunicado literario” a las obras de arte verbal como objetos que son de las acciones sociales comunicativas en el ámbito, delimitable y funcional, llamado Literatura. Dicho ámbito de acciones posee una estructura y unos límites -interior y exterior- que lo diferencian de otros sistemas sociales. La estructura del Sistema de la literatura viene definida por los cuatro tipos de actuación y las relaciones entre ellos: producción, mediación, recepción y transformación de los comunicados. Los límites del sistema, que permiten la diferenciación exterior-interior, son debidos a dos convenciones:

1) La convención estética, también llamada *regla F*, que regula la problemática referencial y sustituye el par verdad/falsedad por criterios estéticos

La regla F estipula que: para todos los participantes en la comunicación estética rige la instrucción de actuar tendente a obtener de ellos que de entrada no juzguen los objetos de comunicación interpretables referencialmente o sus constituyentes según criterios de verdad como verdadero/falso. La verdad o la falsedad de una referencia se mide según la relación de los referentes con la realidad que los participantes de la comunicación aceptan, en un momento determinado, como socialmente válida. Por el contrario, en lugar de los criterios de verdad, que quedan suspendidos (¡y no totalmente ignorados!), es preciso hacer intervenir otros criterios respecto a la posición tomada frente a, y el juicio emitido sobre, objetos de comunicación primarias tenidos por estéticos en el marco de la concepción del arte vigentes en ese momento o que los interlocutores de la comunicación aceptan implícitamente.

La aceptación de esta regla implica para la realización de la comunicación que los papeles se han vuelto fictivos, fictivizados. (Schmidt: 1987, 203)

2) La convención de polivalencia, que modula la especificidad de la recepción subjetiva del comunicado:

El concepto de polifuncionalidad denomina un conjunto de propiedades significativas de la organización de los elementos textuales que, de un modo general, llevan a hacer posibles lecturas diferentes de los propios constituyentes

textuales, de sus mutuas relaciones y con el conjunto del texto, así como del conjunto del texto. La polifuncionalidad constatada y valorada semántica y estéticamente por el receptor se denominará «polivalente». (Schmidt: 1987, 210)

Estas convenciones que determinan qué objetos deben ser valorados como literarios. La aceptación del sistema literatura por parte de la sociedad queda demostrada, al menos *oficialmente*, en la institucionalización de las relaciones de los usuarios con los comunicados (como en el sistema educativo escolar). Las funciones del sistema, por otra parte, atañen, a la vez, a las instancias cognitivo-reflexivas, morales-sociales y hedonistas-individuales de la actuación y de la vivencia.

## **Conclusión**

### **Algunas reflexiones sobre la relación entre literatura y escuela**

Proponer la creación de una disciplina diáctica de la literatura con una base constructivista puede generar muchas polémicas en un medio como el nuestro, donde el constructivismo se ha visto con tanto recelo y a cuyo modelo pedagógico se responsabiliza en algunos sectores de la, hoy en curso, paulatina desaparición de la literatura de la escuela. Sin embargo, considero que el sólido fundamento epistemológico, metateórico y teórico que aporta la Teoría Empírica de la literatura puede ser prestar una enorme ayuda en beneficio de la práctica de la enseñanza de la literatura que siempre ha tenido necesidad de bases metodológicas claras y de una definición precisa de su objeto de investigación y de enseñanza.

Aunque el constructivismo es el modelo pedagógico que se ha impuesto en las últimas dos décadas, en realidad no es éste el que ha regido la práctica de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar colombiano, ni en el latinoamericano, ni siquiera en el medio español. El modelo de enseñanza de la lengua y la literatura que hoy impera está construido sobre la pragmática lingüística y no tiene fundamentos en el constructivismo.

Ahora bien, la situación de la literatura en la escuela hoy de todos modos nos devuelve a la pregunta esencial, cuya respuesta antecede a cualquier intento de elaborar una propuesta didáctica sobre la enseñanza de la literatura en la escuela. Me refiero a la pregunta por el para qué de la literatura en la escuela, qué sentido tiene su presencia en el sistema educativo escolar en la actualidad y qué función desempeña.

Como vimos a lo largo de esta trabajo, la literatura llega a la escuela de mano de otras áreas del conocimiento y como ayuda par resolver otras necesidades educativa. Primero para beneficio de la instrucción moral y religiosa y luego para el aprendizaje de la lengua. En algún momento, entre mediados del siglo XIX y mediados del XX, un periodo relativamente corto en comparación con el resto de la historia, la literatura cobra una importante presencia en la escuela, como fuente de conocimiento cultural, gracias a los

postulados ideológicos del llamado modelo tradicional, que concebía la educación como la transmisión del conocimiento cultural, social e histórico con el fin de dotar al estudiante del conocimiento enciclopédico acumulado por siglos. Sin embargo, aquella etapa pasó y hoy calladamente parece estar volviendo a su lugar como una herramienta más del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Incluso hay quienes afirman que en el mundo actual el conocimiento que puede aportar la literatura también puede ser tomado de otros medios, más eficientes y atractivos para los estudiantes, por lo cual la literatura ya no es útil en la escuela. La situación es bastante delicada y desde nuestras academias universitarias parecen no haberse dado cuenta de ello. Cabe preguntar, ¿qué pasaría con la literatura y con los estudios literarios si en realidad ésta desaparece del sistema educativo escolar?

La escuela juega un papel fundamental para la existencia y buena salud de la literatura. No solo porque la escuela representa uno de los más importantes focos de institucionalización de la literatura, también porque es en ella donde la mayoría de los miembros de una sociedad conocen por primera vez (a veces hasta por única vez) aquellos relatos que los hacen parte de su cultura. De acuerdo con Kuhns «participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura»<sup>56</sup> (Kuhns, citado por Jackson: 1995, 28)

A lo cual Jackson agrega:

El saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad. Si carece de ese saber, una persona es incapaz de participar totalmente en la comunidad social a la cual pertenece. (Jackson: 1995, 28)

Mucho se ha hablado del valor formativo de la literatura y su importancia en la vida de las personas, de eso no hay duda. Qué el conocimiento que transmite la literatura esté ahora en poder de los medios masivos de comunicación es algo de dudo esencialmente, por una razón: el tiempo. Los medios audiovisuales de comunicación viven con la espada de Damocles del tiempo sobre sí, es una limitación de la cual no pueden desprenderse. Ninguno tiene la capacidad de exponer con la misma riqueza con que lo hace la obra

---

<sup>56</sup> Kuhns, R. (1974) Structures of experience, Nueva York: Harper & Row.

literaria (la narrativa literaria, para ser específicos), ni otorga al receptor la maleabilidad y funcionalidad que da el libro (ya lo escribió Isaac Asimov en su ensayo *El indestructible*).

No creo que debamos poner en duda el valor de la literatura en la escuela. Me parece que no estamos enfocando bien la pregunta. Nuestra preocupación debe ser cómo hacer que la literatura alcance una posición en verdad destacada en el sistema educativo escolar, de acuerdo con la importancia y valor de su conocimiento y, segundo, cómo hacer valer en ese medio el importante conocimiento que contiene la experiencia estética en toda su dimensión, que es finalmente la llave que ha perdido la práctica de la enseñanza de la literatura todos estos siglos.

Para ello hace falta que comencemos por construir una didáctica de la literatura como disciplina académica y científica, concebida como un sistema comprendido a la vez en el sistema social educativo y el sistema de la literatura, esto es contenida en el dominio de investigación de la teoría empírica de la literatura, como una acción comunicativa que participa de las acciones comunicativas literarias de mediación y recepción.

Subrayo de nuevo que en mi concepto la didáctica de la literatura como disciplina académica y científica debe edificarse sobre el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura por varias razones: 1) El modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede dotar a la didáctica de la literatura de fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos sólidos que den a esta última un carácter científico. 2) Por su concepción, estructura y organización, el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede dar a la didáctica de la literatura, el estatuto de ciencia de la literatura, condicionada a la demostración de que esta es una acción comunicativa que participa del sistema de la literatura. 3) Por su exigencia de teoriedad, empiricidad y aplicabilidad, el modelo de la Teoría Empírica de la Literatura puede aportar a la didáctica de la literatura las bases y herramientas metodológicas que requiere para construir conocimientos teóricos a partir de la investigación sobre la práctica docente, tal y como lo plantea Bombini. 4) Por su índole empírica, su orientación sistémica y por tener profundas raíces metateóricas en la concepción estructural de las teorías científicas, el modelo de la Teoría Empírica de la



Literatura puede proporcionar a la didáctica de la literatura la naturaleza multidisciplinar que reclama Bombini, ya que al concebir la literatura como fenómeno social y como sistema, debe estudiarla y describirla en relación con otros sistemas relevantes de la sociedad, como los sistemas religioso, político y educativo, para lo cual debe apoyarse en otras disciplinas con el fin de construir sus teorías. 5) Por tener como fundamento epistemológico el constructivismo, no son para nada ajenos al modelo de la Teoría Empírica de la Literatura los problemas epistemológicos que atañen a la didáctica de la literatura y que harían parte de su objeto de estudio.

## Bibliografía

- ÁLVARES CORREA, Adrina; RODAS MONTOYA, Carlos y PIEDRAHITA LARA, Faber. (2005). “Enseñabilidad de la literatura en el ámbito escolar”, en Fernando Vásquez Rodríguez (ed.). *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle. ICFES. 43-58.
- ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria y GÓMEZ MENDOZA, Miguel Angel. (2009). *Evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*. Informe final del Proyecto de Investigación “Concepción y evaluación de libros de texto escolar: una herramienta de reflexión y de acción.” Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión. Universidad Tecnológica de Pereira.
- ARBOLEDA, María Clara; CASTAÑEDA, Marcela y otros. (1999). “Rastreo bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela”, en *Didácticas de la literatura en la escuela*. Comp. Fernando Vasquez R. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 79-122.
- AULLÓN DE HARO, Pedro. (1994). “Epistemología de la Teoría y La Crítica de la Literatura”, en Pedro Aullón de Haro (Comp.). *Teoría de la Crítica literaria*. Madrid: Editorial Trotta S.A., 11-26.
- BARÓN PALMA, Emilio. (1990). “La lectura y el comentario en la enseñanza de la literatura: algunas reflexiones”, en *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, # 113, 219-238.
- BARTHES, Roland. (1983). "Literatura- enseñanza", en *El grano de la voz*. México: Siglo XXI, 242 -251.
- BLANCO GARCIA, Nieves. (2001). “La dimensión ideológica de los libros de texto”, en *Revista: Kikiriki. Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 61, 50-56.

- BOMBINI, Gustavo. (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en *Orbis Tertius, Revista de Teoría y Crítica Literaria, año I, número 2-3*, ISSN: 1851-7811. <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- BOMBINI, Gustavo. (2001). “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (Coor.). *Entre Líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la escritura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial, 53-74.
- CARDONA, Amparo de Jesus y ORTIZ BETANCUR, Luz Dary. (1998). “La didáctica implementada en la enseñanza de la parte literaria del texto escolar grado sexto”. Tesis (Magister en Educación con énfasis en Lectura y Escritura en la Educación). Directora: Cecilia Bertha Zapata Correa. Medellín: Pontificia Universidad Javeriana.
- CARTER, Roland y LONG, Michael N. (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman Group UK Limited.
- CHICHARRO CHAMORRO, Antonio (1995). “Estética y teoría de la literatura (notas para un estudio de sus relaciones según la teoría empírica de la literatura de s. J. Schmidt)”, en *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*. Nº 4. 113-126.  
<http://bib.cervantesvirtual.com>
- CHICO RICO, Francisco. (1987). “Fundamentos metateóricos de la ciencia empírica de la literatura”. *ELUA. Estudios de Lingüística*. N. 04. ISSN 0212-7636, pp. 45-61.
- CHICO RICO, Francisco. (1991). “La Ciencia Empírica de la Literatura en el marco actual de los estudios teórico-literarios”, en *Periodística*. N. 4. ISSN 1130-183X. 67-80.
- COLL, Cesar. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- CUESTA ABAD, José Manuel. (1991). *Teoría Hermenéutica y Literatura (El Sujeto del Texto)*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A.

- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. (2004). “¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?” *Revista Internacional del Magisterio*, # 12, ISSN 1692-4053. Bogotá.
- EDER, María Laura y ADÚRIZ–BRAVO, Agustín (2001). “Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general”. *Revista Tecne, Episteme y Didaxis*, N° 9 de, Bogota: Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 2-16.
- EGUINO RAMONDA, Ana Ester (1999). “Didáctica de la literatura: proceso comunicativo”. *Colección Pedagógica Universitaria No. 31*. México: Universidad Veracruzana.
- GARCÍA BERRIO, Antonio. (1994). “Epílogo: Más sobre la globalidad crítica”, en Pedro Aullón de Haro (Comp.). *Teoría de la Crítica literaria*. Madrid: Editorial Trotta S.A., 511-541.
- GARCÍA RIVERA, Gloria. (2004). “Didáctica de la literatura. Cuestiones generales”, en Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L., 15-33.
- GERBAUDO, Analía. (2008). “La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en zona de borde”. *Boletim de Pesquisa NELIC: Edição Especial V.1 - Lindes / Fronteiras*, 64-93. <http://www.periodicos.ufsc.br/>
- GERBAUDO, Analía. (2008). “La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura”. *Horizontes Educativos*, Vol 13, Num 1. Chile: Universidad del Bío Bío, 55-66.
- GERBAUDO, Analía. (2011). “Crispada e in-tolerante. Contra los ‘edificios de la indiferencia’ ”. *El toldo de Astier*. ISSN 1853-3124. Año 2, Nro. 3. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. (1997). “Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)”, en Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords) *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau. 13-60.
- ISER, Wolfgang. (1987). *El Acto de Leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jackson, Philip W. (1995). “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en Hunter McEwan y Kieran Egan (comp) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- JAUSS, Hans-Robert. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria (Ensayos en el campo de la experiencia estética)*. Madrid: Taurus Ediciones.
- JUVAN, Marko. (2000). "On Literariness: From Post-Structuralism to Systems Theory" Contents of *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 2.2 <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol2/iss2/>
- LOMAS, Carlos. (2002). “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”. *Revista Kikiriki. Cooperación educativa*, N° 64. ISSN 1133-0589. 43-50
- MALDONADO ALEMÁN, Manuel (1999). “Sobre la fundamentación metateórica de la investigación literaria”. *Revista Philologia Hispalensis*, #13. 54 Ref. ISSN: 1132-0265. 227-253
- MALDONADO ALEMÁN, Manuel. (2006). “La historiografía literaria. Una aproximación sistémica.” *Revista de Filología Alemana*, #14. ISSN: 1133-0406. 9-40.
- MALDONADO ALEMÁN, Manuel. (2011). “La crisis de la literariedad y la interpretación literaria”. *Revista de Filología Alemana*, vol. 19. ISSN: 1133-0406. 11-43. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RFAL.2011.v19.1](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RFAL.2011.v19.1)
- MARÍN, Martha. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.

- MARTÍNEZ DELGADO, Alberto. (1998). "No todos somos constructivistas". *Revista de Educación, núm. 315*, Madrid : Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura. 179-198
  
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
  
- NÚÑEZ RUIZ, Gabriel. (2004). "Historia de la educación literaria en el mundo hispánico", en Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L., 35-45.
  
- OJEDA AVELLANEDA, Ana Cecilia. (2005). "Didáctica y literatura como vocación", en Fernando Vásquez Rodríguez (ed.). *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle. ICFES. 35-42.
  
- PATIÑO MILLÁN, Carlos. (s.f). "Apuntes para una historia de la educación en Colombia". Cali: Escuela de Comunicación Social, Celyc, Universidad del Valle.
  
- POZUELO YVANCOS, José María. (1994). "La ficcionalidad: estado de la cuestión". *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, Nº 3. ISSN 1133-3634. 265-284.
  
- REYZÁBAL, María Victoria. (1997). "Didáctica de la literatura", en Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords) *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau. 241-266.
  
- SCHMIDT, Siegfried J. (2010). "Literary Studies from Hermeneutics to Media Culture Studies". *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 12.1. Purdue University Press. <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol12/iss1/1/>.
  
- SCHMIDT, Siegfried J. (1987). "La comunicación literaria", en José Antonio Mayoral (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros S.A. 195-212.

- SCHMIDT, Siegfried J. (1997). “La auténtica ficción es que la realidad existe. Modelo constructivista de la realidad, la ficción y la literatura.” En Antonio Garrido Domínguez, *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/Libros S. I. 207-238.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1997). “The empirical study of literature: why and why not?” En Steven Tötösy de Zepetnek y Irene Sywenky *The systemic and empirical approach to literature and culture as theory and application*. Alberta: Research Institute for Comparative Literature and Cross-Cultural Studies University of Alberta and Institute for Empirical Literature and Media Research Siegen University. 137-150
- SECO, Manuel y otros. (1999). *Diccionario del Español Actual*. Madrid: El País Aguilar.
- SOTO ALFARO, Francisco. (2006). “El libro de texto y la biblioteca escolar. La escuela del pasado y la del futuro”. *Tk*. Nº 18. ISSN 1136-7679. 27-40.
- SPINELLI, Diana. (2010). “Los ‘traficantes de cultura’: sobre agentes y enseñanza de la literatura”. *El toldo de Astier. Año 1, Nro. 1*. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>
- Vargas Celemín, Libardo. (2005). “La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca”, en Fernando Vásquez Rodríguez (ed.). *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle. ICFES. 59-70.
- VARIOS.(2006). *Diccionario de Uso del Español Actual Clave*. Madrid: Ediciones Sm.
- VILLALOBOS, Oscar Darío. (2006). “Del edén de la inocencia a los albores de la subjetividad: la fábula sobre la literatura en la escuela”. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Literatura. Dir. Jaime Alejandro Rodríguez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.