



Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales
y Humanidades

ISSN: 0185-4259

revi@xanum.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

México

Munguía Zatarain, Martha Elena

Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro
Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 79, julio-diciembre, 2015,
pp. 67-85

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348248005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro

Strayed roads in literature teaching. Possible meeting places

Martha Elena Munguía Zatarain*

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias

Resumen

El presente artículo revisa el claro proceso de marginación que ha sufrido la enseñanza de la literatura en el sistema educativo nacional, así como algunos de los principales errores de enfoque en su estudio, lo que ha propiciado la falta de interés de los estudiantes por la lectura de obras literarias. Se someten a revisión crítica algunas formas de concebir el proceso de enseñanza y se formulan algunas propuestas, como posibles caminos para lograr una educación humanística que contribuya a la formación de ciudadanos críticos y sensibles.

Palabras clave: memoria, estético, referencia, humanismo, crítica.

Abstract

This article reviews the evident marginalization process that literature teaching has undergone in the national educational system. It also analyzes the main focusing errors in literature studies, which has fostered in students the lack of interest on reading literary works. Some ways of understanding the teaching process are subjected to critical review and different approaches suggested as potential routes to achieve a humanistic education, which will contribute in the development of critical and sensitive citizens.

Keywords: Memory, Aesthetics, Reference, Humanism, Criticism.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Coordina la línea de investigación colectiva sobre "La Risa en la Literatura Hispanoamericana", que tiene el apoyo de Ciencia Básica del Conacyt.
marthamunguiaz@gmail.com

No nos puede causar sorpresa la nada grata noticia que nos dan los más recientes resultados acerca de los índices de lectura en nuestro país: 40 % de los mexicanos no leyó ningún libro en el transcurso del año 2012.¹ El porcentaje es muy alto, quién lo duda. De tal suerte que ahora sí podemos afirmar de manera fundamentada que en México no se lee y la herida podría ahondarse más profundamente si indagáramos qué es lo que leyó aquel 10 % que reporta haber leído tres libros. Afirmino categórica que no nos causa sorpresa esta estadística porque nos estamos acostumbrando a pasos vertiginosos a las malas noticias y más en materia educativa; ya nada parece provocarnos asombro, es como si estas estadísticas fueran solo unos datos más que se acumulan en la historia de nuestro proceso de declive. Hay evidencias palpables del deterioro de la calidad educativa que se imparte en todos los niveles en este país. Sin embargo, esta desoladora realidad no nos excusa para abandonar la pelea, para no investigar con mayor detalle qué es lo que ha pasado y, sobre todo, para buscar posibles salidas a este laberinto.

Evidentemente, la tarea no es individual, sino colectiva; se trata de un problema que debe ser atendido en todos los frentes y debe ser precedido por reflexiones diversas acerca de los errores que se han cometido y también acerca de las respuestas que pudieran ofrecerse. En principio, al parecer, todas las instituciones han desertado de su obligación de formar a los jóvenes en la mejor tradición del humanismo crítico, ético, responsable: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Además, se ha ido olvidando que la lectura es uno de los medios privilegiados en el cumplimiento de esta tarea y que los lectores no nacen, deben ser formados de manera disciplinada. Alguien debe asumir la tarea de incitar a las nuevas generaciones al placer de la lectura —cuando hablo de lectura en este ensayo, me refiero a obras artísticas—; alguien debe orientar, recomendar, acercar a los más jóvenes al inmenso corpus dis-

¹ El detalle de los datos que arroja la Encuesta Nacional de Lectura (realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, A. C.) resulta más estremecedor que la sola cifra aislada, pues si añadimos los datos siguientes, podemos apreciar que el panorama es francamente desolador: 22 % leyó un libro, 13 % dos, 10 % tres, 6 % cuatro y solamente 9 % más de cinco al año. Y se nos informa que estas cifras no han variado positivamente desde 2006.

ponible en bibliotecas y librerías; pero, tristemente, hay indicios de que esa puerta, por el momento, se cerró, y lo peor, que parece no haber nadie detrás de esa puerta.

Ya lo dije, la tarea debiera ser compartida por todos, pues la carencia de lectores en una sociedad está determinada por la amplia esfera de la vida cultural en la que los individuos crecen y se desarrollan, de tal suerte que formar de manera integral a los jóvenes no solo depende de la educación escolarizada. Pero voy a enfocar mi atención en este último factor, porque es, ciertamente, una parte fundamental del problema y de su solución.² Y voy a empezar asentando un hecho contundente: la literatura prácticamente ha desaparecido de las escuelas de nuestro país. Lo poco que queda está mal ubicado, mal enfocado, mal concebido.

Los años perdidos en la adolescencia

Hagamos una rápida revisión de lo que ocurre, primero, con los tres años de educación secundaria, años importantísimos en la formación de los niños que están en un momento de transición en sus vidas, de la infancia a la adolescencia. Se les imparten tres cursos de español y los programas educativos muestran un alarmante extravío del sentido y la pertinencia de enseñar la lengua materna, ya no se diga de la literatura. Hubo un momento en el que se decidió confundir en una sola materia contenidos de gramática, de literatura, de comunicación. Y no es gratuito el verbo que elegí para describir el fenómeno: confundir, pues es así como se han dispuesto los temas de estas disciplinas. En un mismo curso los estudiantes se enfrentarán a la tarea de aprender ortografía, puntuación, el uso de modos y tiempos verbales, con el “reto” de analizar reglamentos y elaborar uno —¿?—, para de ahí pasar al tema de los mitos y las leyendas; más adelante se le propondrá que debata acerca de noticias difundidas en los medios de comunicación, para continuar con las relaciones de la literatura y la ciencia, en lo que surgirá de pronto el gran dilema del uso de las comillas. Podría seguir enumerando ejemplos, pero basta con decir que los tres años de la secundaria están organizados de esta manera. ¿Qué hay detrás de estas decisiones?

Quiero pensar que es un modelo construido desde la buena fe y la sana intención de enseñar gramática en el uso cotidiano y familiar de la lengua. Para ver la lógica de este proceder, detengámonos en un sencillo ejemplo: mientras el alumno redacta el

² En todo caso, no se resolverá el problema con campañas bien intencionadas pero precarias, como la que promueve ‘20 minutos de lectura al día’.

reglamento, digamos, sobre el fútbol, estará poniendo en práctica y acaso haciendo conciencia sobre los usos de los verbos en el tiempo futuro del modo indicativo. Y esto parece tener sentido; sin embargo, lo que ya no queda claro es por qué el acento está puesto sobre el reglamento, por qué las actividades están orientadas hacia ese fin todo el tiempo, el esfuerzo de los estudiantes se dirige hacia ese objetivo y por ahí, como al azar, aparecen intercaladas las notas gramaticales. Casi como se le disimula la medicina a un niño. De esta manera, se desplazó la atención de lo verdaderamente importante: el aprendizaje de la gramática del español; tal vez esto ocurre porque se ha creído que los jóvenes no tienen capacidad de abstracción y se aburrirían si se les hiciera notar de forma explícita que es importante y necesario que aprendan principios de gramática, asunto central en la formación de los estudiantes.

Los medios de comunicación masiva son preponderantes en la formación de las conciencias, en la educación sentimental y en el atroz empobrecimiento del lenguaje; de ahí que no pueda ser tan fácil entender por qué los programas institucionales de educación básica todavía los incorporan, les abren espacios a costa de las disciplinas que pueden formar en la apertura de horizontes, como la lingüística y la literatura. A propósito de esto, vale la pena recuperar la observación de Steiner (2000), porque es más atrozmente válida para nuestro contexto nacional, aunque haya escrito esto pensando en el mundo europeo y norteamericano:

El porcentaje de clichés y muletillas compartidas, en las que nadie cree, se multiplica. Un estudio de casos elegidos al azar de llamadas telefónicas urbanas indica que se produjo una drástica disminución y estandarización del vocabulario y la sintaxis, acompañada por un increíble aumento de jergas. En la civilización del teléfono hablamos más y decimos menos. También es probable que en la civilización de la radio, la televisión y el cine, oigamos más y escuchemos menos [...] Leemos más, en lo que se refiere a cantidad de caracteres de imprenta, pero mucho menos de aquello que puede enriquecer el lenguaje (Steiner, 2000:137-138).

Y no podemos menos que reconocer una parte de responsabilidad de la escuela, pues en el impulso obsesivo por estar al día, por “actualizar” la educación, se han abierto indiscriminadamente espacios a cualquier contenido.

En este punto quisiera señalar un error de concepción educativa que abarca todas las disciplinas: el de pensar el proceso de educación como una constante fuente de diversión que no debería requerir rigor, disciplina o constancia. El escritor Muñoz Molina lo expresó con inmejorable claridad, aunque se refiriere al sistema educativo español, resulta exacto para el caso mexicano:

Cunde desde hace años la superstición irresponsable de que el empeño, la tenacidad, la disciplina y la memoria no sirven para nada, y de que cualquiera puede hacer cualquier cosa a su antojo. Eso que llaman lo lúdico se ha convertido en una categoría sagrada. Del aula como lugar de suplicio se ha pasado a la idea del aula como permanente guardería, lo cual es una actitud igual de estéril, aunque mucho más engañosa, porque tiene la etiqueta de la renovación pedagógica (Muñoz Molina, 1998).

Ciertamente, esta idea ha hecho estragos en todo el sistema educativo nacional y tal vez ya sea hora de buscar una salida porque atañe a todo el proceso de formación de los estudiantes.

Ahora, regresemos al problema particular que nos ocupa. La lectura de obras literarias en el nivel secundaria aparece de manera intermitente, cada vez más diluida, conforme se avanza en los grados, de tal suerte que en el último año prácticamente ha desaparecido. Si intentamos reconstruir la secuencia de los temas dedicados a la literatura, es inevitable ver cómo estos aparecen desligados entre sí, sin ningún nexo que los una y que les dé sentido, pues, por ejemplo, en el libro I, de la presentación de mitos y leyendas, se pasa a la ciencia ficción; de pronto, se le habla al alumno de movimientos de vanguardia, luego se desliza como una exhalación por la lírica tradicional, para acabar con el teatro (Cueva, 2012). Y el primer año se ha cumplido.

En el segundo año, el estudiante ha de vérselas con cuentos hispanoamericanos de los siglos XIX y XX para constatar el uso dialectal del español. Habrá de revisar algunos elementos que componen los relatos, como el ambiente social y los personajes; tendrá que elaborar esquemas donde se plasme el conflicto y el desenlace de los cuentos que leyó; el manual le pide que elabore una antología de cuentos; tendrá que “hacer el seguimiento de una temática en textos literarios”; deberá también reseñar una novela y cerrará su año escribiendo guiones de teatro. Para ello, se le proporcionaron fragmentos de textos y en algunos casos los cuentos que debe leer (Murillo, 2011a).

Y así es como llegamos al tercer año, con el libro de Español III. Ahí le aguardará al estudiante la propuesta de que haga el seguimiento de “algún subgénero, temática o movimiento literario”, y con toda seguridad, a estas alturas, el muchacho no solo no entenderá de qué le están hablando, sino que odiará profundamente esa monstruosidad llamada literatura porque se le pide que haga cosas sin ningún sentido. Su desconcierto no puede menos que seguir creciendo al ver que debe revisar los prólogos de las antologías de cuentos. Unas semanas adelante estará enfrascado en tratar de comprender el español medieval o renacentista a través de la lectura de fragmentos de obras como el *Cantar de mio Cid* o *El conde Lucanor*. Antes de arribar

al final de este estrambótico paseo, habrá de leer “en atril” una obra de teatro del Siglo de Oro, para cerrar con la lectura de fragmentitos de autobiografías que lo deberán llevar a escribir la propia (Murillo 2011b).

Ningún ser humano formará y cultivará su sensibilidad artística con programas concebidos de esta manera pues, como puede apreciarse, se extravió el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético. Se ha ido caminando hacia la obligación de hacer que todo en este mundo “sirva para algo”, se ha intentado forzar un sentido utilitario a actividades que no lo tienen en principio —no en esta concepción empobrecida de lo útil—, y ante este estrechamiento de horizontes, se arroja a los márgenes de la cultura todo aquello que no puede responder en lo inmediato a un uso instrumental específico. ¿Qué lugar puede ocupar, así, la apreciación musical de un concierto para piano o la contemplación de una pintura no figurativa? Por ello la nula importancia de estas artes en la formación básica de los estudiantes mexicanos. La trampa en la que se ha hecho caer al arte verbal, de verle un aparente sentido práctico, le ha salvaguardado un pequeño espacio en los planes y programas de estudio, aunque cada vez sea más precario, más marginal y más distorsionado el sentido de su presencia. Ahora detengámonos para revisar algunas facetas de esta trampa que se le tendió a la enseñanza de la literatura.

La literatura ofrece un “contenido” inmediato del que se echa mano una y otra vez para que parezca que se enseña algo sustancial. Pero como ese contenido ni es historia verificable, ni ciencia incontestable, ni mensajes morales que difundan el buen comportamiento, los manuales de enseñanza patinan invariablemente y buscan un asidero firme: la interpretación del texto, pero sin que medie para ello ninguna formación. Así, el alumno termina con la sensación de que no tiene mucho sentido eso de leer obras que parecen decir algo, pero que en el fondo están diciendo otra cosa, y entonces, siempre lo acechará, aunque sea vagamente, la duda de para qué leer algo que resulta complicado, que luego se le pedirá que traduzca a lenguaje comprensible.

Estrechamente ligado con lo anterior y ante el vago compromiso de hablar de arte cuando se trata de textos literarios, se reduce el fenómeno al reconocimiento de rasgos aislados que brindan el espejismo de un asidero firme: la sonoridad de la rima en un poema, o el metro, para que el estudiante se acerque a la musicalidad y aprecie así la belleza del lenguaje; una belleza que es tal, al parecer, porque aparece como un lenguaje adornado e, incluso, oscurecido por el hipérbaton o por la recurrencia a palabras “extrañas” o “anticuadas”.

El diseño de esta enseñanza desconectada y fragmentaria impide que antes de que el alumno se familiarice con la peculiaridad de la obra artística verbal, antes

de que pueda apreciar su naturaleza lúdica y mucho antes de dejarse seducir por la creación de esos mundos ficcionales que le abran su horizonte imaginativo, ya debe estar haciendo indagaciones acerca de movimientos literarios sin que pueda comprender qué es esto, para qué hacer esta tarea. Recuérdesse cómo los manuales le piden que investigue sobre las vanguardias sin que antes haya leído suficientes textos literarios para que pueda sentir el gusto por investigar la razón de ser de composiciones de Tristán Tzara o de André Breton, por ejemplo. De esta manera, queda la literatura en la imaginación adolescente asociada con informaciones engorrosas que no llevan a ninguna parte.

Pero algo más problemático aún: desde que se dejó de lado la conexión de la literatura con la estética, se presenta el texto literario aislado de las otras expresiones artísticas y se borró cualquier nexo que pudiera establecerse entre música, pintura, escultura y obra literaria de cada momento histórico. De esta manera, se despojó al texto literario de su natural pertenencia a la esfera de las artes. El sentido de estudiar literatura, entonces, se tambalea y se decide buscarlo en otro sitio, más allá del arte. No olvidemos que se expulsó el estudio de las manifestaciones artísticas a las horas muertas, a los ratos de ocio de quien quiera hacerlo fuera de las aulas. La literatura ha sobrevivido en jirones en los programas escolares, pero no por su peculiar naturaleza artística, sino por esas razones que he ido apuntando y que precisaré con detenimiento un poco más adelante.

A pesar del ostracismo al que fue enviada la estética, nadie en su sano juicio negaría la naturaleza artística de la literatura. El problema es que no resulta muy claro en qué consiste esa peculiar naturaleza. Y esta duda se ha resuelto tradicionalmente apelando a la noción de belleza, aunque una vez más, nadie se haya encargado de explicar razonablemente qué vamos a entender por belleza. Solo se da por sentado que la obra literaria es bella y aquí tropezamos con la otra faceta de la trampa mortal que se le ha tendido a la literatura: si está anclada a la responsabilidad de crear belleza, entonces solo cabe considerar como artísticas ciertas manifestaciones, en particular la poesía, y todas las demás formas o géneros se borran momentáneamente de las explicaciones, porque no se sabe cómo explicar la peculiar “belleza” de la prosa.³ En otras palabras, se identificó belleza con la lírica, con sus metáforas, su

³ Ya Bajrín había señalado con su innegable agudeza el grave problema que han arrastrado los estudios literarios al haber operado con una estilística limitada, basada sobre todo en los tropos; al haber centrado ahí su atención, la teoría se volvió incapaz de dar cuenta de la naturaleza artística de la prosa, en la medida en que esta no se ajustaba a las categorías desplegadas para estudiar la lírica; esto trajo por consecuencia que se le negara implícitamente significación artística a la novela. Véase en particular su trabajo “La palabra en la novela” (Bajrín, 1989).

ritmo —que suele reducirse a métrica y rima— y sus figuras retóricas; así quedan las múltiples expresiones artísticas de la prosa en el territorio incierto de lo menos perfecto, menos bello, menos artístico, aunque no se llegue a verbalizar esto, ni se asuman las consecuencias de estas concepciones filosóficas. La lírica se erige así como el modelo de la belleza expresiva y la prosa queda confinada al territorio de los contenidos.

Pero exploremos todavía un poco los alcances de estas concepciones, que tienen una larga historia, para tratar de ver con más claridad las consecuencias que de ellas se derivan. Se sacó a la literatura del territorio de la estética y desde principios del siglo xx se buscó afanosamente afiliar su estudio a alguna disciplina científica que garantizara objetividad, seriedad y rigor, aspiración heredada del positivismo científico. Desde que se planteó que la condición literaria de un texto la daba el lenguaje, la búsqueda de rigor llevó a los literatos a los caminos de la lingüística, de ahí que el estudio literario no solo se alimentara de los hallazgos de esta disciplina, sino que a lo largo del siglo se llegó a la absoluta subordinación de este por aquella. Y en este matrimonio desigual fue como terminamos por perder los nexos de la literatura con las otras manifestaciones artísticas, pues si solo el lenguaje definía la naturaleza de lo literario, ya no había nada en común con el resto de las artes.

Estas decisiones teóricas tuvieron consecuencias directas en los procesos de enseñanza y todavía estamos pagando el precio por ellas. La entronización de la lingüística para el estudio literario ha sido un callejón sin salida en el que se han extraviado las mejores intenciones de generaciones enteras de literatos. El lenguaje se convirtió en el punto de partida y de llegada en la relación con la obra literaria, de ahí la tendencia educativa a instrumentalizar el texto artístico verbal para la enseñanza de la lengua. Si se piensa el lenguaje artístico como un lenguaje especial, elevado, modélico, es ahí donde el estudiante puede aprender a expresarse con “estilo”, y esta “utilidad” ha funcionado casi como la única excusa para defender la presencia de la literatura en los cursos de español. Paradójicamente, tal vez hayan sido justo estos argumentos los que la han salvado de su total expulsión de las aulas.

No es extraño ver que todos los manuales de enseñanza de la lengua materna procuren incorporar textos literarios para que el alumno se inspire a partir de las formas en las que se usa el lenguaje en esos textos, pues la literatura sigue ostentando el prestigio de recurrir a las mejores formas expresivas de la lengua. Y lo anoto aquí no con el afán de señalarlo como un pensamiento erróneo en su raíz, sino como un problema de limitación de horizontes, pues la literatura sí puede ser el mejor magisterio para el aprendizaje de la lengua, pero no es esa su misión fundamental. Dicho en otros términos, la asidua frecuentación de obras literarias tiene como consecuencia

necesaria y natural el mejoramiento de las capacidades expresivas y contribuye a una mayor conciencia lingüística, pero de ahí a pretender que la literatura funcione en lo inmediato como manual de corrección gramatical, hay mucho trecho.

Llegados a este punto, vale la pena hacer una precisión: no niego la estrecha vinculación de la literatura con el lenguaje y, por tanto, no ignoro la necesidad de apoyarse en los hallazgos de la lingüística para estudiar meticulosamente y con mayores herramientas las obras literarias. Si en los manuales de enseñanza quedaran bien ligadas estas disciplinas, saldríamos ganando, y mucho, aunque hubiéramos perdido el nexo de la obra literaria con el mundo artístico y con la vida social. El problema es que en la confusión, las dos disciplinas se han diluido en la trivialidad y en la insignificancia, de donde resulta exactamente en el mismo nivel una obra como el *Quijote* que un noticiario de televisión y como telón de fondo algunas anotaciones gramaticales.

Los tropiezos posteriores

¿Qué ocurre después de estos tres años prácticamente desperdiciados en materia de lenguaje y literatura en la escuela secundaria? Si el muchacho logra continuar en su proceso formativo, ingresará a alguna escuela preparatoria. Si la vida lo lleva a cursar estos estudios en una institución de perfil tecnológico e industrial —CETIS, CBTIS, CECYT, por ejemplo—, nunca más en su vida escolar tomará un curso de literatura, si acaso de redacción. La orientación hacia una formación técnica excluye por completo las Humanidades pues, en los términos de la Secretaría de Educación Pública, este sistema busca “formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuve a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país”.⁴

Como puede verse, aunque no abundaré en ello, este sistema educativo está muy lejos de pensar en una formación integral de aquellos jóvenes mexicanos que se orientarán hacia lo técnico; el modelo se ha distanciado profundamente de la tradicional noción de bachillerato y, por último, no deja de causar asombro el modo en que se alude a la idea de cultura cuando la hacen acompañar por el adjetivo “tecnológica”. No puedo sino pensar que estamos ante un ejemplo de abuso de la palabra cultura, a la que se ha vaciado de sentido, como lo hacen los comentaristas

⁴ Así expresa la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de la SEP, los objetivos de este tipo de escuelas.

de televisión al hablar a diestra y siniestra de “cultura de la violencia”, “cultura de la muerte”, cuando en realidad se alude a incultura.

Pero veamos el otro caso: si el egresado de la escuela secundaria tiene acceso a un tipo de formación preparatoria que no sea la técnica, cursará dos semestres de literatura, y en estos cursos la materia no aparece como dependiente de la gramática ni de ninguna otra disciplina. Solo en este tipo de escuela, de corte universitario, el estudiante podrá entrar en contacto directo con el fenómeno literario.

Ahora quisiera detenerme a anotar algunas observaciones que se pueden hacer sobre las formas en las que generalmente se enseña el curso de literatura. En primer lugar, parece predominar todavía una visión de raíz estructural, dado que la mayoría de los responsables de enseñar literatura son egresados de licenciaturas en Letras que se formaron en esta perspectiva teórica. De ahí que aún sea posible encontrar en algunos manuales la idea del circuito del habla, por ejemplo, en los términos en los que lo planteaba Jakobson para llegar a explicar la función poética (véase, por ejemplo, Meneses, 2011).

Parece haber una convicción compartida durante mucho tiempo entre los responsables de la enseñanza literaria de la necesidad de que aquella persona que se inicia en la lectura se identifique con el personaje de la obra leída, o incluso con el autor, como un camino seguro hacia el encuentro con el texto. Por esta razón se ha insistido una y otra vez en la explotación del mecanismo de identificación; a esto obedece la presencia de preguntas como la siguiente en los manuales de preparatoria —aunque tampoco faltan en los de secundaria—, una vez que se les ha pedido que lean un poema: “¿Puedes identificarte con el sentimiento expresado por el poeta?” (Meneses, 2011:40). Cito el siguiente párrafo como una muestra de la forma en la que se va fijando esta concepción:

Por otra parte, la lectura de un libro de poemas nunca sustituirá la experiencia de estar enamorado, ni la lectura de una novela de aventuras suplantará viajar al África meridional o descender por la boca de un volcán. Por otra parte, reconocemos que cada lectura efectuada es una oportunidad para descubrirnos a nosotros mismos; nos identificamos con los personajes, con las situaciones o, incluso, identificamos rasgos del carácter de quienes nos rodean: amigos, familiares, conocidos o enemigos (Meneses, 2011:41).

Por supuesto que cualquier lector puede llegar a experimentar en distintos momentos el sentimiento de identidad con lo que lee; sin embargo, no deja de sorprender la insistencia que se hace en ello porque así se desactiva precisamente uno de los grandes potenciales que todo texto artístico encierra: la apertura de

puertas a la otredad, a un mundo que no es el nuestro, a otras formas culturales, otros horizontes. Si la enseñanza propugna el reconocimiento inmediato, se le mina al texto su alteridad esencial y su fecunda invitación a acercarnos a lo diferente, a otros mundos posibles, diversos del que conocemos.

Estrechamente ligado a lo anterior está el problema jamás resuelto en los manuales de enseñanza de cómo formular con claridad las relaciones de los mundos ficcionales con los de la realidad. Con toda seguridad ha contribuido a esta confusión la angustia creciente que sienten autores de manuales y maestros por justificar el sentido de enseñar literatura; además de que se arrastran desde hace mucho tiempo concepciones, o bien formales, en las que el texto es absolutamente independiente, un artificio lingüístico que no tiene un sentido más allá de sí mismo, o bien sociologistas, en las que la literatura reproduce o retrata el mundo exterior. Se me ocurren dos preguntas que podríamos formular a los defensores a ultranza de alguna de estas concepciones. A los sociologistas: ¿para qué querríamos textos que duplicaran la realidad ya existente? A los herederos del Formalismo: ¿es sensato atesorar en las bibliotecas un cúmulo de obras que son meros artefactos sensoriales, malabares lingüísticos, que no hablan de nada, como si no existiera el mundo?

Posibilidades de reenfocar la enseñanza literaria

Ante un panorama como el que he descrito en las páginas anteriores, tenemos, entonces, que empezar por desmontar uno a uno los malos hábitos, las concepciones problemáticas sobre el fenómeno literario, los vicios educativos. La tarea no es sencilla ni los resultados serían inmediatos, pero hay que hacerla. Podemos empezar, por ejemplo, por reformular algunas concepciones enraizadas en la mente de especialistas y docentes. Veamos el viejo dilema de la referencialidad en la literatura: hay que reconocer que sí es un hecho, existe, las obras hablan del mundo, de la vida, pero se trata de una referencialidad particular, no de reflejo. Para cambiar el enfoque de manera fecunda, podría resultar útil acudir a la sugerencia de Paul Ricoeur para explicar esta relación: “la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, como si ésta fuera algo dado previamente, sino que hace referencia a ella de un modo productivo, es decir, la establece” (Ricoeur, 1999:141-142). No podemos olvidar que estamos ante obras de creación y hace falta revivir el sentido lato de crear. La realidad no es un objeto pasivo esperando ahí afuera a que alguien la tome tal cual. El texto artístico elabora y reelabora continuamente la realidad. Esa es la base de su riqueza significativa. De ahí que no tenga mucho sentido enseñar a

buscar las correspondencias entre el mundo de ficción y el mundo real, inmediato, en el que viven los lectores.

El hecho de que la obra artística no tenga una relación directa e inmediata con la realidad no la vuelve irrelevante ni poco significativa. Solo que hace falta reenfocar la atención hacia lo que se encuentra en ella y no pedirle lo que no tiene: veracidad, reflejo, reproducción del mundo, por ejemplo. Toda obra literaria es resultado de la imaginación creadora, pero para darle el justo sentido a esta aseveración es preciso reubicar el papel de la imaginación en nuestra vida, teniendo en cuenta que la imaginación hunde sus raíces en un inmenso cúmulo de tradiciones forjadas por las culturas, sean estas orales o escritas. La imaginación no es, pues, un mero producto individual, resultado del capricho o de la genialidad aislada de un autor. Este participa de una cultura, es heredero de una historia y su imaginación forma parte de esa tradición que ha germinado en los libros escritos antes, en los cuentos que contaban las abuelas al amor de la lumbre, en los temas de cada día. En estos términos, puede afirmarse que el arte es verdadero, de un modo más rico y trascendente que los discursos veraces que construye la ciencia.

Es muy importante volver a centrar el tema de la imaginación en la vida, porque si bien los relatos del mundo son producto de la imaginación creadora, su sentido y su razón de ser solo se alcanzan cuando en el otro extremo se encuentra un interlocutor abierto al reto de imaginar ese horizonte de posibilidades que despliega el texto. Por ello, la literatura sí contribuye al enriquecimiento de la imaginación de los individuos y ha hecho falta defender y trabajar ese ángulo cuando se le ofrece a un joven la lectura de un texto, sin olvidar que la imaginación es resultado también de una disciplina, de una formación rigurosa.

Hay otro rasgo de la literatura derivado de lo anterior y que es importante recuperar en el proceso de enseñanza: el hecho de que la literatura es fundamentalmente un depósito de la memoria. Quisiera detenerme un poco en el sentido de esta aseveración porque nos conecta con otro de los problemas que hemos arrastrado durante años en las aulas de todos los niveles educativos: ¿cómo hacer que los estudiantes se interesen por la literatura antigua, que le hallen sentido y razón de ser? Ha cundido la idea de que a los jóvenes no les interesa la literatura de tiempos anteriores, que es mucho más fácil iniciar a un muchacho en el placer de la lectura si se le acercan obras contemporáneas. Esta convicción ha movido, incluso en los niveles de licenciatura, a darle mucho mayor espacio a la literatura de nuestros tiempos, con lo que se ha ido dejando de lado la literatura clásica, la medieval o, incluso, la de principios o mediados del siglo xx. Y lo que parece un razonamiento lógico —que las personas se interesan más por su propio tiempo— puede resultar,

bien visto, una verdad debatible, por decir lo menos. Y es que sospecho que esta idea es resultado de la evasión de un problema anterior que no ha querido encararse: cómo se concibe la literatura del pasado.

Hay muchas posibles hipótesis para resolver este enigma, pero una de ellas, que es muy importante, tiene que ver con la práctica de la monumentalización del texto artístico derivado de la autoridad de los antiguos. Las obras del pasado aparecen así inertes y todo tiempo pasado se vuelve un páramo que es preciso atravesar porque así se asienta en los programas y manuales. No hemos sido capaces de recuperar el nexo vital de los sentidos anidados en las obras del pasado con nuestro devenir actual. Los textos antiguos no son documentos de archivos clausurados, mera curiosidad de especialistas con inclinaciones de anticuario. Los cursos de literatura de hace algunos años, de plano, se organizaban como meros recuentos cronológicos de obras y autores, donde se ponía más énfasis en la vida de los escritores que en las obras y la enseñanza se convertía en una colección de datos que el alumno debía memorizar. Así, parece que nos ubicamos ante la disyuntiva de hacer que el alumno se interese por la literatura a partir de la lectura de las obras actuales o regresarnos a la historia concebida como inventario de autores magistrales.

Hace falta volver a pensar que las obras escritas en otros tiempos encierran experiencias esenciales del pasado que nos ayudan a comprender nuestra existencia actual porque muchas de estas experiencias son significativas, permanecen vivas y vigentes en nuestro presente. La historia literaria no consiste en una mera sucesión temporal de corrientes artísticas en la que un movimiento destrona y remplace al anterior, como se nos enseña la evolución de la literatura. No es un proceso de menos a más, ni es un desplazamiento lineal en el tiempo. Hace falta insistir en la pertinencia de ver la dinámica viva del proceso histórico, restituirle a las obras la vida que alienta en ellas, las preguntas que nos siguen formulando desde el pasado. Solo así se salva a los textos anteriores de un interés meramente arqueológico. Somos herederos de una tradición y esta es algo vivo, cambiante, con capacidad de diálogo con nuestras inquietudes de ahora. Por lo demás, el arte no surge de la nada. Si se cancela el pasado, no es posible comprender el arte actual, pues este se alimenta, dialoga y debate con el anterior. Cuando se asume que solo interesa el arte actual se cierra la puerta a la posibilidad de comprender el sentido de las obras contemporáneas, se empobrecen la lectura y la experiencia.

Es evidente que recuperar los textos artísticos de los siglos pasados nos exige a los críticos y docentes un esfuerzo especial para ayudar a los lectores a entrar en la lógica de un mundo que parece ajeno y perdido, por eso la ilusión de que es más fácil enseñar literatura contemporánea, cuando, bien visto, resulta mucho más

complicado desentrañar los signos de nuestro propio tiempo, si queremos hacerlo de manera seria y comprometida. A esta dificultad se debe añadir el peligro que corremos de proponer la lectura de obras que responden a meras modas pasajeras, que no resistirán, en la mayor parte de los casos, la prueba del tiempo.

Hasta aquí he señalado algunos de los problemas que identifiqué en la enseñanza de la literatura; como ha podido observarse, unos cuantos tienen que ver con concepciones arraigadas en la historia de los estudios literarios, otros son de índole filosófica, relacionados con la propia visión del fenómeno artístico, por lo que van más allá del diseño de un plan de estudios. He intentado ir articulando la crítica a esas perspectivas y en algunos casos he procurado acercarme a formular una propuesta alternativa. También es preciso reconocer que resulta francamente utópico plantear salidas para algunos de los problemas detectados que nos lleven a resolver en lo inmediato la crisis en la enseñanza de estas materias, como el caso del divorcio entre el estudio literario y su relación con otras artes, de ahí que, por ahora, no se pueda sino dejarlo enunciado para enfrentarlo en otros momentos, con otras herramientas.

Para emprender el trabajo de recomposición de lo que hemos hecho mal, primero hace falta admitir la situación crítica, de franca bancarrota diría yo, en que se encuentra la enseñanza de la literatura en todos los niveles educativos del país, paso que todavía no hemos dado del todo. Hay que empujar en el reconocimiento del papel fundamental que cumple la educación escolarizada en la formación de ciudadanos críticos, sensibles, humanistas. Es preciso trabajar para que se admita que la enseñanza de la literatura es de alta importancia en el logro de estos objetivos, con el fin de recuperar los espacios que ha ido perdiendo de manera sistemática. Si se restablece el lugar de la literatura en las aulas de enseñanza básica y media superior, es necesario que reformulemos radicalmente el modo en el que se ha impartido esta materia. Y en este punto quisiera resumir los grandes obstáculos que es preciso remover y que, como se apreciará, son de índole diversa, a la vez que incluiré algunas propuestas generales que apuntan hacia este afán de alcanzar una manera más eficaz en la enseñanza de la literatura:

1. No permitir más la disolución de la disciplina, en aras de una supuesta actualización de los métodos educativos, lo que ha llevado a confundir obra artística con los medios de comunicación masiva. La literatura debe tener su lugar propio en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, si se pretende formar de manera integral a las futuras generaciones de técnicos y profesionistas.

2. Antes de obligar a los estudiantes a hacer investigaciones sobre movimientos artísticos determinados, de que recopilen o memoricen datos, es preciso que el

tiempo disponible se oriente hacia el encuentro vivo entre el estudiante y la obra literaria, procurando la experimentación del goce estético. Frente a tantos intentos erráticos en esta ardua tarea de enseñar el gusto por la literatura, se antoja recuperar la idea de Borges por saludable y básica:

Cuando mis estudiantes me pedían bibliografía yo les decía: “No importa la bibliografía; al fin de todo, Shakespeare no supo nada de bibliografía shakespeariana [...] Creo que la poesía es algo que se siente, y si ustedes no sienten la poesía, si no tienen sentimiento de belleza, si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes. Déjenlo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana” (Borges, 1980:107).

Es clave, en el fomento del gusto, el sentido de la libertad. Sin ello no hay placer estético.

Y a propósito de esto, quiero recuperar la frase que apunté arriba: “enseñar el gusto por la literatura”. Me parece que ahí ha estado una de las claves perdidas en el sistema de enseñanza. No es este objetivo el que ha figurado en el centro de los programas de los cursos de lengua y literatura. Al parecer se extravió en los berenjenales del utilitarismo el sentido último y verdadero de la literatura: procurar el goce estético. Por eso no se han diseñado programas más flexibles, liberadores de la carga en la que se ha convertido la materia. Acudamos una vez más a Borges, que nos estuvo recordando una y otra vez esta verdad tan esencial:

Hay personas que sienten escasamente la poesía; generalmente se dedican a enseñarla. Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad (Borges, 1980:168).

Cuánta falta nos ha hecho ese desenfado para relacionarnos de un modo más libre y lúdico con la literatura. ¿No estaríamos ahora contando otra historia si tuviéramos maestros empeñados en enseñar a sus alumnos a ver en la literatura una forma de felicidad?

Vuelvo a los planteamientos del escritor español Muñoz Molina porque coincide con este aspecto que señalaba Borges y que ha sido sistemáticamente dejado de lado por los especialistas en educación de nuestros días. No estorba insistir en la idea y aquí aparece formulada de una manera complementaria:

A nadie le interesa aprender cosas inútiles. Solo amaremos los libros si nos damos cuenta de que son útiles y pertenecen al reino de nuestra propia vida. Leer no es hacer méritos para aprobar ni para demostrar que se está al día. Un libro verdadero —también los hay impostores— es algo tan necesario como una barra de pan o un vaso de agua. Como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia, de la razón y de la felicidad. La mayor parte de los lectores no lo saben, pero tampoco parecen saberlo muchos escritores (Muñoz, 1998).

El disfrute de la lectura está reñido con la compulsión de encontrar “mensajes” edificantes en las obras. Debemos descartar de una vez esa idea en todos los niveles educativos y centrarnos en el gusto y la felicidad que la literatura nos procura.

3. El placer del texto está estrechamente enlazado con el placer de aprender. Pero en este punto hacen falta algunas precisiones, pues la idea de lo placentero se ha vinculado en nuestras sociedades a lo puramente hedonista, vaciado de su dimensión ética y cognitiva. En la argumentación anterior me he ocupado de lo problemático del sentido instrumental que se le ha dado a la literatura en los programas de enseñanza, así que a primera vista pareciera haber aquí una contradicción en estas dos afirmaciones. No se trata de utilizar el texto literario como fuente de conocimientos históricos —hay otro tipo de obras que nos proporcionan información histórica de manera directa y precisa—, tampoco como manual del “buen decir”. Hay que volver a pensar en la obra literaria como creación significativa; que el autor moldea con el lenguaje historias que dicen algo sobre la existencia humana, por ello el placer del texto no puede agotarse en la pura forma lingüística: esta forma tiene sentido, y se trata de un sentido vivo, dinámico, que porta valores y conocimientos organizados desde una visión estética de la vida. Me parece útil acudir a las palabras precisas de Bajtín para especificar esta condición del arte:

[...] la forma estética transfiere esta realidad conocida y valorada a otro plano valorativo, la somete a una unidad nueva, la ordena de una manera nueva: la individualiza, la concreta, la aísla y la concluye, pero no anula en ella lo conocido y valorado [...]. La actividad estética no crea una realidad totalmente nueva. A diferencia del conocimiento y del hecho que crean la naturaleza y el hombre social, el arte canta, embellece, rememora esta realidad preexistente del conocimiento y del hecho —la naturaleza y el hombre social, los enriquece, los completa y crea en primer lugar la unidad intuitiva concreta de estos dos mundos —coloca al hombre en la naturaleza, entendida como su ambiente estético—, humaniza la naturaleza y “naturaliza” al hombre (Bajtín, 1989:35).

No es inútil, pues, insistir en la índole particular del contenido cognitivo y ético que forma parte del hecho artístico, pero no como enunciados separables, aislables, sino como un todo organizado por el trabajo configurador del escritor que propicia la creación de una nueva visión del mundo. Y es la participación creativa del lector en el proceso que implica la actividad estética la que proporciona el placer de acercarse a lo diferente, a lo no pensado antes, a las nuevas posibilidades que le ofrece el texto. El gusto por aprender es connatural a los seres humanos y el arte verbal significa una puerta abierta para entrar en ese universo pletórico de oportunidades.

Entonces, parece urgente la tarea de reeducar a los propios profesores para que desistan de buscar el sentido de la actividad estética en el mecanismo de identificación inmediato y puedan guiar a sus alumnos hacia la apertura de horizontes que significa la experiencia estética. Leer es entrar en un mundo cultural que no es el del lector y, en esa medida, significa la feliz ocasión de hacer suyo un universo que era ajeno e ignoto. Solo así se podrá borrar de una vez la tentación contenidista, cuando no moralista, en la práctica de la lectura y se podrá transitar por los derroteros del placer de aprender.

5. Hay un enorme obstáculo en la enseñanza de la literatura, que atraviesa todos los niveles educativos, que tal vez pueda enunciarse como el complejo de inferioridad de la disciplina ante la ciencia. Si esta roca no se remueve, poco podremos hacer para avanzar en la tarea de acercar a los jóvenes a la lectura. Este complejo de inferioridad se manifiesta en la obstinada manía de construir un hermético lenguaje crítico que a veces ha rayado en lo ridículo, en esta aspiración de alcanzar la objetividad, el rigor y la seriedad que se le concede a las ciencias. Por supuesto que todas las disciplinas requieren la elaboración de categorías de análisis para eludir la ambigüedad y acercarse a lo preciso y justo en sus descripciones, pero en el caso de los estudios literarios se ha vuelto compulsión por trasladar nociones de la física, o de la medicina, por ejemplo, que no han ayudado en lo más mínimo a mejores lecturas de las obras literarias, sino todo lo contrario, pues casi nos han llevado a hablar en “germanía”. El fantasma de la pseudoteorización ronda por todo el ámbito de los estudios humanísticos; trasladar sin más elaboraciones de otras tradiciones disciplinares, “aplicar” a los textos categorías que violentan su sentido, parece que se ha vuelto la razón de ser de los críticos especializados, y es tan poco lo que hemos conseguido con este furor teorizador; más bien hemos ahondado la distancia entre especialistas y sociedad.⁵

⁵ Remito al lector interesado al reciente libro de Enrique Serna, *Genealogía de la soberbia intelectual*, un dilatado ensayo en el que analiza algunas de las manifestaciones de estos rasgos de arrogancia que han asumido la clase intelectual y los escritores.

Habrá, pues, que desterrar la obsesión por la jerigonza de todos los que se dedican a los estudios literarios para encontrar el camino hacia la sencillez y la transparencia que nos garanticen la comunicación que decimos buscar.

No se entienda con esta crítica que estoy en contra de los estudios teóricos y las elaboraciones abstractas acerca del fenómeno literario. Sin desarrollo teórico no podríamos avanzar en el conocimiento de la actividad artística y nuestra lectura de los textos sería mucho más precaria de lo que es actualmente. La teoría proporciona pautas de investigación, conceptualizaciones necesarias, categorías de análisis, nos da coordenadas para buscar de manera más productiva las relaciones entre las artes y la vida histórico-social concreta, además de muchas otras cosas en las que no es pertinente que me detenga ahora. Estoy en contra de la abusiva recurrencia a lenguajes herm ticos en el momento de buscar la comunicación con los estudiantes que apenas se inician en la lectura, como si en el mero instrumental teórico o metodológico se anidara el sentido de leer.

El maestro de literatura debe recibir una sólida formación teórica, pero no para que repita acríticamente y les imponga a sus alumnos las lecciones por las que él pas , sino para que ensanche sus capacidades de entendimiento y compresión del fenómeno y pueda, en esa medida, convertirse en un auténtico mediador entre texto y posible lector. Tal vez esta sea una de las tareas más difíciles y de más largo aliento que debemos emprender, porque hemos egresado generaciones enteras de maestros y críticos de las aulas universitarias sin que tengan muy claro el papel social que deben jugar.

Seguramente hay muchas otras vías para intentar desandar el camino que equivocamos en la educación de los jóvenes estudiantes mexicanos. Aquí solo he intentado mostrar algunos de los problemas que veo en relación con la formación literaria y he buscado formular algunas posibles correcciones, aunque es evidente que falta mucho trabajo por hacerse, hay que precisar con minuciosidad cada paso que se d  y esta labor es colectiva y urgente. El país requiere, como nunca, reconfigurar su rostro, sus relaciones internas y externas, recuperar la  tica en gran parte de sus actividades y todo esto pide una nueva formación de sus ciudadanos; tal vez en el reencuentro con los valores esenciales del Humanismo podamos encontrar algunas de las respuestas que andamos buscando.

Bibliografía

- Bajtín, Mijáil (1989), *Teoría y estética de la novela*, trad. Helena Kriúkova y Vicente Cazcarra, Taurus, Madrid.
- Borges, Jorge Luis (1980), *Siete noches*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Cueva, Humberto y Antonia de la O (2012), *Español I*, Trillas, México.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública (2012), <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476> [25 de junio, 2014].
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A. C. "Encuesta Nacional de Lectura" (2013), <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/04/ENL_2012.pdf> [27 de junio, 2014].
- Meneses Hernández, Luis David (2011), *Literatura I* (bachillerato), Secretaría de Educación de Veracruz, Xalapa.
- Muñoz Molina, Antonio (1998), "La disciplina de la imaginación" (29 de septiembre), *El País* <http://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014_850215.html> [20 de junio, 2014].
- Murillo, Graciela (2011a), *Proyectos de Español 2*, McGraw-Hill, México.
- Murillo, Graciela (2011b), *Proyectos de Español 2*, McGraw-Hill, México.
- Ricoeur, Paul (1999), *Historia y narratividad*, trad. Gabriel Aranzueque Sahuquillo, Paidós, Barcelona.
- Serna, Enrique (2013), *Genealogía de la soberbia intelectual*, Taurus, México.
- Steiner, George (2000), *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*, trad. Edgardo Russo, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.