

La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro*

■ THE LITERATURE IN THE SCHOOL: A LOOK FROM THE TEXTS, THE CONTEXTS AND THE TEACHERS

■ A LITERATURA NAS ESCOLAS: UMA VISÃO A PARTIR DOS TEXTOS, CONTEXTOS E PROFESSOR

Carolina Rodríguez Castro** / crodriguez@pedagogica.edu.co

Resumen

En el presente artículo se indaga por el papel de la literatura en el contexto escolar: sus posibilidades e implicaciones. Un estudio, planteado desde una teoría de campo, que permitirá establecer las múltiples relaciones y efectos de lo que pasa con la literatura cuando se expone en una estructura lejana al de su campo de producción.

Summary

This paper explores the role of literature in the school context: its possibilities and implications. A study that arises from a theory of field, which will allow to establish the multiple relationships and effects of what happens with the literature to be exposed to the structure of a field far away from your production field.

Resumo

O presente artigo explora o papel da literatura no contexto escolar: suas possibilidades e implicações. Um estudo, levantada a partir de uma teoria de campo que permitirá múltiplas relações e efeitos do que acontece com a literatura, quando expostos em um campo distante de sua estrutura de produção.

Palabras clave

Literatura y su estética, texto literario, contexto poético, contexto escolar, texto escolar, agenciamiento.

Key words

Literature and its aesthetic, literary text, poetic context, school context, textbook, agency.

Palavras chave:

Literatura e estética, o texto literário, contexto poético, contexto escolar, livros didáticos, de agência.

* Este artículo se fundamenta en la tesis de grado para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2014 / Fecha de aprobación mayo 23 de 2014

Un asunto

No pocas veces la pregunta por la presencia de las disciplinas en la escuela ha ocupado la mente de maestros y de profesionales que ejercen en los distintos campos; un cuestionamiento que no solo se preocupa de su presencia, sino de su enseñanza y sentido en la formación de los estudiantes. La literatura es una de ellas y, aunque no es en sí una disciplina, sí está presente en la escuela como un saber escolar con propósitos de formación y enseñanza.

Parte de este conflicto parece ser el hecho de poner en contacto dos campos hasta cierto punto distintos: por un lado, el de la producción simbólica (por ejemplo, matemáticas, historia y literatura) y por otro, el campo de la formación, que para este caso se ubica específicamente en el contexto escolar. Cada uno de ellos con un funcionamiento y una lógica distinta, que deben aprender a convivir en un mismo escenario: la escuela.

En el presente artículo trataremos específicamente la pregunta por el lugar de la literatura en la escuela, como un asunto del que han hablado tanto escritores, como maestros y literatos. Una discusión que es trabajada por cada campo desde lugares distintos: su producción, su enseñanza y sus posibilidades de formación.

La literatura en la escuela ha estado presente casi desde su misma existencia, pues resulta atrayente por su configuración y especificidad: la poética. Una pragmática que comporta de modos distintos el juego con la palabra y el lenguaje, además es cercana al sujeto, porque compete directamente con la condición humana. Larrosa lo decía cuando propuso la experiencia de lectura como: “eso que nos pasa, eso que nos forma y eso que nos transforma” (2003, p. 76).

Sin embargo, debido a que la literatura está sujeta a una pragmática distante de la de su campo, se ve expuesta a prácticas para las que no fue pensada, entre otras: la comprensión lectora, el desarrollo de habilidades y competencias, la enseñanza de la gramática de la lengua. Este es el punto en el que varios autores se han detenido y que ha producido un sinnúmero de críticas a la presencia de la literatura en la escuela, y a lo que sus prácticas hacen de ella al entrar al terreno de la formación.

La cuestión es que toda la dinámica escolar ha de transformar de alguna manera el saber que llega a la escuela, pues su función es poner al alcance del estudiante los saberes para que sean aprendidos. De esta manera, la didáctica entra a ser parte del juego y lleva a operar los saberes bajo propósitos y lógicas distintas que, sin importar si son buenas o malas, ponen en tensión el tratamiento de los asuntos provenientes del campo de producción, en cuanto al uso y los fines de la enseñanza

Es a partir de este contexto que presentaremos en este artículo los resultados de un estudio acerca de la relación entre literatura y escuela; no desde sus usos didactistas, sino en cuanto a tres formas propuestas, tres perspectivas distintas que buscan esclarecer, de cierta manera, parte de esta discusión en la que nos hemos visto sumergidos quienes hacemos parte de los dos campos que intervienen en el debate.

La literatura y su campo de producción

Referirse a la literatura como campo de producción simbólica, es hablar de una lógica que le da existencia y que configura el ser de quienes están en ella. La lógica de la literatura¹, establece unas formas de pensamiento que se inscriben en la misma tensión del campo y en su dialéctica. Esta lógica se constituye por su estructura, pero, sin embargo, al entrar a otro campo se ve expuesta a las dinámicas que éste le proponga.

En el campo de producción, la literatura opera bajo la estructura que produce la obra literaria y desde una lógica que funciona desde la relación entre sus elementos: crear -el realizativo del campo; la poética -la pragmática del campo; la literalidad -la ejecución del campo; la falta -el objeto del campo; la semiosis -el mecanismo; la obra literaria -el producto del campo, y la belleza -el juicio del campo². Esta lógica determina

1 Término que nace del estudio investigativo del que surge el presente artículo. Se refiere a la correspondencia a la estructura del campo literario. Es posible ampliar el concepto mediante la revisión del proyecto de investigación La literatura en la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970 (Rodríguez, 2013).

2 Para ampliar información al respecto se recomienda revisar el estudio investigativo La literatura en la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970 (Rodríguez, 2013).

una especificidad sobre el objeto que la caracteriza, no importa el lugar donde se encuentre.

Con lo anterior en mente, si se realiza una revisión histórica de la especificidad de la literatura, y su pérdida cuando entra en otro campo, es posible ver que el concepto toma fuerza y permite su discusión; pues ya desde los griegos el campo de la literatura se había visto entretelado con otras artes, y en nuestra época ha convergido en un asunto de la escolaridad.

Aristóteles fue quien por primera vez se refirió a una teoría literaria independiente de las artes teatrales. En su *Poética* aparecen los primeros análisis literarios que tratan sobre la especificidad estructural y estética de la poesía: narración y escritura. Es desde allí que la poesía se concibe un texto que no refiere a un discurso pensado o dicho, sino que reclama una validez propia, separada de su origen. Un texto al que se le ha reclamado un estatuto de verdad que, a diferencia de otros enunciados, se da en el orden de su relación con la “realidad”.

Este es el caso de la poesía o de lo que Gadamer llama la obra de arte lingüística, que precisamente se caracteriza por no admitir esa relación con la realidad, pues posee una autonomía que la hace desligarse, a gusto, de la realidad. Esto es lo que hace poética a la obra literaria³; en ella no solo hay equivalencias en los significados de sus palabras, sino también en sus sonidos. Porque ni las palabras (por mucho que equivalgan), ni los sonidos (por mucho que agraden), podrían rendir como se pretende.

Así, la obra literaria no se define por estar escrita de cierta manera, sino porque a pesar de que “solo” está escrita, le corresponde una entidad propia que toma el objeto de lo real, lo que no es posible de ser agarrado, lo que escapa de lo consciente. La obra literaria es más que palabra escrita, es un lugar que comprende la condición de lo humano. Es un texto que sobrepasa cualquier destino u ocasión, esto lo hace, en palabras de Gadamer, un texto “eminente”, célebre en toda su completud, que no se agota en una interpretación o en una explicación.

³ Aunque Gadamer hace alusión a la obra de arte lingüística, para efectos de este estudio, me referiré a ésta como la obra literaria.

La obra literaria es, en sí, una carga de múltiples sentidos y significados que no hace falta interpretar, solo permitirse entrar en él y darle cabida a la humanidad de quien lo tiene en sus manos: “Un texto poético no es como un pasaje en el curso de un discurso, sino que es un todo que se sale de la corriente de las palabras que van pasando” (Gadamer, 1998, p. 95). Lo que fundamenta la creación literaria es, en términos de Miller (2010), la sublimación de la falta que refiere. La ausencia, la nada, es lo que hace que un poeta escriba y lo que hace también que un lector entre a la obra de diferentes maneras.

Esa misma ausencia hace de la obra literaria un hecho singular y le permite entrar en el juego de la literalidad⁴. Su singularidad se da para quien la escribe y para quien la lee, porque lo que la hace de tal modo es la falta que sublima. La falta o desecho (en sentido psicoanalítico) de quien escribe, pero también de quien la lee. La falta nunca va a ser la misma y esta es la fascinación de acercarse a una obra literaria, que, a su vez, pudo ser escrita de una manera o por alguna razón que nunca será percibida totalmente por el lector, porque lo que falta en él, será lo que dé singularidad a la obra. Lo singular de la obra es lo que da especificidad a la literatura, sin olvidar, claro está, que dicha especificidad reclama la presencia del sujeto que lee y se implica con la obra.

Un contexto literario en diálogo con un contexto escolar

Si bien la literatura se produce en un campo cuya lógica le da su especificidad, no solo a ella, sino a las artes en general, también se mueve en un contexto que caracteriza a la obra y a quienes la escriben. El contexto literario es un escenario que funciona en arreglo con unas lógicas de creación y de juicio en torno de lo que es o no literatura. Aunque no es el objeto de este análisis, mencionamos esta situación para aclarar que las pugnas no solo se dan entre contextos, sino en el seno de la propia literatura. Este asunto es fundamental para

⁴ Este efecto surge en todas las piezas de arte en general, conforme a su especificidad. Sin embargo, se reitera el efecto de la obra literaria, ya que es el objeto de estudio de la investigación realizada: La literatura en la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970 (Rodríguez, 2013).

fundamentar qué pasa dentro de este contexto, en tanto que la producción de su obra, aunque no está pensada inicialmente para cumplir ninguna función, sí termina desempeñando distintas tareas, algunas de ellas ni siquiera pensadas por el escritor cuando realizó su obra.

Tal es el caso de Umberto Eco (1985), que en su texto *Apostillas al nombre de la Rosa*, manifiesta que la única razón por la que escribió la novela fue porque tenía ganas de matar a un monje. El “tener ganas” sugiere un cambio en el tono de la intencionalidad de un contexto; en el caso del literario, específicamente de la creación literaria, el escritor escribe -la mayoría de las veces- porque le dan ganas. El acto propio de lo que Bachelard (2008) refiere como la ensoñación, es decir, tramitar la humanidad desde la palabra escrita, y no cualquier palabra, sino la palabra poética.

Hablar de poética en literatura, significaría iniciar por una imagen general, para luego decantarla en algo más simplificado de los estudios literarios: la obra literaria. La palabra griega correspondiente a “poesía” responde a lo que hoy es literatura; “Poiesis” significa “hacer” y, aunque en principio se refiere a un sentido técnico, luego se convirtió en un trabajo de orden más creativo, en tanto actividad que le da existencia a algo, que hace existir cosas con palabras: el arte del lenguaje.

En ese momento la poesía no era un asunto de escritura, sino de oralidad; de ahí la clasificación que Platón (2003c) hizo en la *Poética*, porque más que a un acto escrito, se refería a ella como algo representado; su reflexión se hacía desde un espectro más amplio, nunca fue diseñada para la literatura como se entiende en la actualidad; era profundamente filosófica y, desde allí, pensó la poesía como inherente a la representación dramática. El pensamiento de Platón ha hecho que hasta el día de hoy hablemos de la literatura como un acto constituido en la poética.

Esta constitución de la literatura, en tanto juego con la palabra poética, ha sido determinante para diferentes contextos que la han vinculado a sus prácticas de acción. La escuela, como un segundo contexto del cual nos ocuparemos, ha encontrado en la literatura un elemento atrayente para la formación; no solo por el tratamiento del lenguaje, sino por la manera en la que vincula lo humano en la formación; tampoco como

un asunto generalizado, porque como bien sabemos -y los discursos oficiales lo comprueban-, la lectura literaria en la escuela se ha convertido en un tema de potenciación de competencias: lectoras, comprensivas, argumentativas, propositivas, etc.

No obstante, en la escuela suceden muchas más cosas de las que puede dar cuenta el discurso oficial. Por eso hablamos de tres lugares en los que la literatura se moviliza en la escuela y desde los que podemos obtener diferentes ópticas. Por esto se propone que, antes de una pugna por la literatura y su especificidad, los contextos en cuestión (literario y escolar), dialogan en relación con eso que los convoca y tienen en común desde sus diferentes lógicas: lo humano y su formación.

La escuela: tres lugares en los que habita la literatura

Para caracterizar lo que sucede con la literatura cuando pasar al campo escolar, se hace necesario utilizar dos términos que servirán para analizar sus particularidades e implicaciones, y un tercer término que determina las relaciones que se producen entre éstos: 1) El texto, como una conjugación de signos codificados en un sistema de escritura que constituye una unidad de sentido; 2) El contexto, como escenario que, regido por una pragmática, determina los sentidos en los que se moviliza el texto, y 3) El agenciamiento, como elemento que vincula los textos y los contextos bajo un tono específico dentro de las dinámicas que lo comportan.

La escuela como contexto es tal vez el escenario en el que hay mayor contacto entre lectores y textos, sin ella es posible que muchos de nosotros desconociéramos los textos que ahora son pilares de nuestra existencia. Pero antes de encontrar esas relaciones que surgen en la escuela a nivel “textual”, hemos de esclarecer lo que entendemos como texto en términos literarios.

El texto como escenario de deseo

Iniciaremos tratando al texto como la posibilidad más amplia de la palabra escrita: desde el escritor, hasta el del lector existe el contagio de placer. Si se lee un texto

con placer, es posiblemente porque fue escrito de esa manera. Las letras cargan el goce de las manos que las escribieron, para llegar a los ojos u oídos de quienes se arriesgan a digerirlas. El texto es mucho más que un chorro de palabras desplegadas en un papel; es, sobre todo: “la deconstrucción de la lengua cortada por el decir político, limitada por la antigua cultura del significante” (Barthes, 1982, p.17). Una lengua reconstruida constantemente por todos los placeres del lenguaje, que se enuncia desde diversos lugares para llegar a quienes es imposible rastrear.

El texto es una “heterología” por plenitud: todos los significantes están allí, pero ninguno alcanza su finalidad; cautiva impredecible y fielmente a su lector, un lector que al final de cuentas termina involucrándose desde su ser, amando a todos: palabras, giros, frases, adjetivos, rupturas. Signos y espejismos de los objetos que ellos representan (Barthes, 1987). Es decir, la posibilidad de atracción, de intermitencia, de erotismo, lo que Barthes llamaría el “placer textual”: “ese centelleo que seduce, o mejor, la puesta en escena de una aparición-desaparición (Barthes, 1987, p.19).

Lo anterior significa dejarse atrapar por un placer intelectual, de desnudar, saber y conocer un principio y un fin, en el develamiento de un sinfín de narrativas, de intermitencias textuales, de amores y desamores con lo allí escrito; tener que dejarlo para luego regresar en una relación llena de laberintos, con la posibilidad de buscar una salida o, simplemente, dejarse atrapar.

Entonces, así, las posibilidades humanas que el texto abre ante los ojos, van mucho más allá de registrar las grafías tratando de decodificar un sistema de signos. Ya no solo hablamos de los textos literarios en su posibilidad de creación y de ficción, sino de toda posibilidad de producir textos (de cualquier orden), que, en su magnificencia de propagar placer, produce las relaciones más profundas con un lector siempre desconocido; dadas a ciegas, solo a través de las letras de un autor que, en su generosidad, las hace ahora posesión de un otro desconocido. El asunto está en escribir todo lo que se quiera y para lo que se quiera, pero con una gran carga de placer. Lo que caracteriza a este texto es la semiosis, y el texto literario implica esta característica.

Existen muchas clases de textos, con tonalidades, texturas y pretensiones distintas. Cada cual con números e intenciones implícitas que ponen al lector en lugares diferentes. A propósito, ahora que hablamos de lector, es necesario decir que el texto empieza a serlo en realidad, solo en el momento en el que se encuentra con un acto de lectura; de lo contrario, no deja de ser más que un objeto.

Para el estudio realizado⁵, se tomaron como referencia dos textos escolares, de las décadas de los 60 y 70, que contribuyeron a ampliar el panorama de uno de los lugares más comunes en cuanto a la presencia de la literatura en la escuela: Las guías de la Misión Alemana, y Para los niños de Colombia -Libro tercero de lectura. El análisis de los dos textos determinó dos maneras en que la literatura se moviliza: la (re) textualización y la (des) textualización.

La (re) textualización como modo de paso textual

El estudio realizado permitió que el término de (re) textualización surgiera, en tanto que se refiere al acto de poner en juego lo que pasa a nivel textual cuando un texto toma para sí lo que originariamente se ha producido en otro lugar textual. Para este caso, hablamos del paso de obras, o segmentos de obras literarias, producidas en el marco de la especificidad del campo literario⁶, al texto escolar como lugar que adopta otra naturaleza, en la medida en que sus fines y propósitos son distintos a los del campo de producción que les dio existencia: la enseñanza de la lectura y la escritura en grados iniciales fue uno de estos propósitos⁷.

5 La literatura en la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970 (Rodríguez, 2013).

6 Recordemos que la obra literaria surge como sublimación de la “falta” del sujeto, y es en ese orden de ideas que comporta toda una naturaleza referente a la condición humana.

7 Es pertinente recordar que en ese período histórico, la enseñanza de la literatura no era prioridad en los propósitos curriculares; el programa de lenguaje, promovido en las décadas del 60 y 70 no hace mención de ello. No obstante, es recurrente la presencia de segmentos literarios en los textos escolares como herramienta para la adquisición de las prácticas de lectura y escritura.

Este es el caso del texto *Para los niños de Colombia* -libro tercero de lectura-, producido en la década del 70 que, en el marco de la metodología global, incorpora dentro del plan de lectura “composiciones literarias sencillas y bellas”⁸ y enfoca las narraciones hacia tres propósitos:

Como una de las necesidades primordiales de Colombia es el conocimiento de su propia tierra, en la segunda parte del libro el niño habla de su patria con amor y entusiasmo. A propósito de un viaje en avión describe las particularidades sobre los accidentes geográficos del país. [...] Para acercarme más a la realidad nacional, he procurado que las composiciones literarias sean casi exclusivamente de autores colombianos [...] Además tuve presente que las lecturas sigan siempre una gradación ascendente tanto en los temas como en el vocabulario. Así el niño pasa de lo muy sencillo a elevadas composiciones líricas, sin transacciones bruscas. (Prólogo, p. 3).

La cita que se ha presentado permite encontrar dos aspectos fundamentales: en primer lugar, el interés en la función globalizadora de la enseñanza de la lectura y la escritura⁹, que devela que lo fundamental estas prácticas no era la formación, sino el conocimiento, la apropiación y el amor hacia el país; y en segundo lugar, que el contenido lleva una gran carga de textos poéticos y narrativos que, a pesar de estar sujetos a algunas actividades, se originan en el campo literario y son puestos en función de una práctica escolar.

Aunque es escolar, el texto presenta una estructura: en primera instancia, está compuesto de segmentos u obras de carácter puramente literario (poesías, cuentos y fábulas), todos ellos guardando fielmente su origen literario. En algunas lecturas se sugieren ejercicios de

orden gramatical, léxico o de comprensión lectora, requeridos como desarrollo para la práctica de lectura y escritura. Sin embargo, la prioridad no es la actividad, sino el texto literario, lo que supone que la obra es el foco central de atención, más allá de los ejercicios.

Por otra parte, el texto presenta un gran panorama de fábulas en las que no se presenta ninguna moraleja, lo que permite concluir que la prioridad de la fábula radica en su carácter de texto literario, más allá de la enseñanza que pueda dejar, enseñanza que dependerá de lo que el niño interprete, antes que de lo que se diga explícitamente en el relato acerca de lo que se deba aprender a nivel moral.

La fábula se constituye como un claro ejemplo de la forma en que las intenciones de dos campos distintos entran en juego alrededor de un mismo texto. En primer lugar, aparece como un asunto propio y característico del ámbito literario, pues es un texto que personifica y anima seres y objetos inanimados. En aras de acercar este tipo de discursos a los niños, y viendo la posibilidad de contenido de sus historias, se introduce la palabra “moraleja”, noción que no es propia del campo literario, sino que surge de las pretensiones para el acercamiento de los niños a la literatura. Así, se crea un para-texto, principalmente en las fábulas, que además de divertir con la historia narrada, deja una enseñanza al niño; quizás por la preocupación de que éste no detecte la enseñanza moral implícita.

Así, la (re) textualización se asume como la posibilidad de traer, de la manera más fiel posible, el enunciado de un campo (en este caso el literario) y situarlo en función de otro nivel textual, obedeciendo a las intenciones y pretensiones propias del texto al que llega (para nuestro caso, el escolar). Aunque la intención de la producción del texto difiere de la de su funcionamiento en su nuevo lugar textual, es posible que la fidelidad del enunciado produzca efectos inesperados en quienes aprenden, más allá de las actividades y los propósitos de enseñanza planteados en el texto escolar. Esto, en tanto las posibilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen al texto escolar, ya que si bien el texto contiene los tópicos, actividades y ejercicios que se establecen como mecanismo de acción, no podemos detenernos allí, pues el texto escolar no

8 Se recomienda revisar el texto: *Para los niños de Colombia*. Libro tercero de lectura, 1970.

9 En la segunda mitad del Siglo XX la enseñanza de lectura y escritura estaba enmarcada en la metodología global, basada en la función globalizadora que pretendía que estos dos ejercicios se dieran durante todos los momentos del trabajo escolar. Es decir, el idioma debía estar relacionado con las demás asignaturas del plan de estudios y con la vida en comunidad, sin limitarse a un maestro o a una clase. Un método que exige la acción conjunta de todos los maestros de la escuela y debe incorporarse a todas las actividades de la vida escolar. Todo esto en la perspectiva de un programa de lenguaje que debía contener lectura, escritura, ortografía y ortología.



Luis Antonio Sánchez León » Título: Moza de Cuadra » Técnica: Acuarela » Tamaño: 28.2 X 17.4 Cm » Año: 2013

es un desagregado del proceso, sino un elemento más que se ubica en un contexto y depende en gran medida de un maestro.

La (des) textualización: un asunto más allá de la movilización textual

El análisis dio lugar a la creación de un segundo término que ilustra otra manera en la que el enunciado proveniente de un campo pasa a un texto perteneciente a otro. Si la (re) textualización es la forma en que el texto literario entra a operar bajo el orden de otro nivel textual, manteniendo la naturaleza y lógica propias de su campo de producción, aún cuando se encuentra en función de la estructura de otro campo; la des-textualización se entiende como la pérdida de la naturaleza propia del texto literario y de su especificidad, al ser reubicado en otro tipo de texto, en este caso, el escolar. Es lo que pasa en algunos apartados en las Guías de la Misión Alemana que se produjeron en el marco de la proliferación de textos escolares de las décadas de los 60 y 70.

Al ser diseñadas en el marco de una función globalizadora, las guías se organizan, en términos textuales, de la siguiente manera: una guía de parcelación para el maestro y una guía de desarrollo para el estudiante. La primera, está determinada por una gran cantidad de instrucciones alrededor de los temas a desarrollar cada semana. La segunda, está diseñada por semana en arreglo a: un tema central, un objetivo general, unas actividades preliminares y unas de desarrollo: “Cada semana, los temas afines se han integrado alrededor de un tema central que responde unas veces al área de Estudios Sociales, y otras, a la de Ciencias Naturales” (Guía 1º grado, p. 4).

Las áreas de lenguaje y matemáticas no se trabajan por temáticas, sino como apoyo al aprendizaje del tema central. Por eso, aunque en las guías se enuncian muchas actividades alrededor de la escritura y la lectura, ninguna de ellas se enmarca propiamente en la enseñanza del lenguaje; bajo esa mirada, no se requería de un profesor ni de un espacio específico para ello. Este hecho reduce en gran medida la posibilidad de reubicar algún tipo de texto literario en función de lo que la educación pretendía en ese momento.

Desde un análisis textual, las guías refieren el uso de términos propios del campo literario como la poesía y el cuento; no obstante, y más allá de hacer un uso indiscriminado y quizás descuidado de los mismos, (des) textualizan la naturaleza que los constituye. Esto es una referencia formal de términos producidos en el campo literario, pero puestos en función de las necesidades y requerimientos de las guías de la Misión Alemana como texto escolar; veamos un ejemplo.

El Cuento es uno de los géneros que se referencian reiterativamente en las guías y, aunque es difícil encasillarlo en leyes y técnicas, responde a un oficio de escritor que, de acuerdo con Cortázar (2010), va mucho más allá de buenas intenciones, porque: “en la literatura no bastan las buenas intenciones” (p.1), se requiere de disciplina, de una total conexión con una historia; ella determina las leyes propias del cuento. Solo de esta manera se logra “ese clima propio de todo cuento, que obliga a seguir leyendo, que atrapa al lector de todo lo que rodea para después, terminado el cuento, volver a conectarlo con su circunstancia de una manera nueva, enriquecida, más honda o más hermosa” (p.1). Es esto lo que entendemos por Cuento como género literario, un texto que demanda rigurosidad y disciplina con una única intención: atrapar al lector.

Por ejemplo, La lámpara de Aladino, es un texto citado en la guía de segundo grado (ver Anexo 1), que a simple vista deja ver algunas falencias estructurales de tiempo, cambio de circunstancias y dominio textual. El cuento está escrito en forma de diálogo, lo que corresponde más al género dramático o a la forma del guión, y presenta errores en términos gramaticales que estropean la lectura sugerida al niño: “Mago: Recoge unas ramas y enciende fuego... Ya verás lo que ocurre Aladino”. En un mismo diálogo se establecen dos modos de referencia a la misma persona gramatical: “recoge”, segunda persona del singular (tú) y “enciende”, segunda persona del singular (usted). Si bien la intención comunicativa no cambia, estos errores afectan el tono y ritmo de la narración.

En segunda instancia, el cambio de situación y de escenas de una línea a otra, hace que, en términos de consecución de la historia, el lector se pierda de detalles necesarios para su disfrute:

“Primer acto: El mago (hablando consigo mismo y mirando a Aladino)

Mago: Este niño podrá servirme: Le diré a su madre que me lo llevo para que me ayude en la tienda. ¡Bien contenta estará ella de librarse de tal pícaro! En mis libros de magia está escrito que sólo un chiquillo llamado Aladino, encontrará la lámpara maravillosa...

Segundo acto: El mago y Aladino en el bosque.

Mago: Recoge unas ramas y enciende fuego... Ya verás lo que ocurre Aladino”.

Los sucesos temporales entre el primer y segundo acto sugieren una gran cantidad de acciones que, si bien no tienen que ser todas explícitas, sí tendrían que exponer las circunstancias bajo las que tiene lugar el segundo acto: ¿Fue finalmente la madre la que entregó a su hijo? Hecho que no es verosímil si se tiene en cuenta el final del cuento; ¿fue el mago quien raptó a Aladino? Estos aspectos desubican temporal y espacialmente al lector. Probablemente esto no se tuvo en cuenta porque en el texto se privilegia la temática y las actividades que se logran alrededor de ésta, más que conocer un cuento desde su composición y estructura para provocar, quizá, una experiencia lectora.

Aunque en ambos casos hablamos de textos escolares, es claro que varían las maneras en las que el enunciado literario se moviliza en ellos. Aunque ambos textos hayan sido pensados para un asunto semejante: la enseñanza; son muy distintas las maneras en que cada uno hace uso del enunciado proveniente del campo literario: en un texto como el de la serie Para los niños de Colombia: libro de lectura, la obra literaria está presente en su naturaleza -independientemente del uso que se le dé a esta-; mientras que las Guías de la Misión Alemana, a pesar de hacer una referencia formal a la literatura, presentan textos que son adaptaciones o creaciones que no se acogen a la especificidad de lo literario, sino que se convierten en una excusa para “enseñar” el tema que se esté tratando, sin percatarse de que lo expresado se aleja de la naturaleza literaria.

El aula de clase es el escenario en el que se desarrollan las relaciones del maestro con sus estudiantes, allí se provoca un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el “agenciamiento”. Este es un concepto creado a partir de una palabra cuya mayor significación se da en el francés y no en su traducción literal al español; proviene del verbo latino ago, age, agere, que significa “hacer”. Así, en este espacio -el aula de clase- hay sujetos que hacen algo.

Deleuze (1980), nos dirá que hay agentes, antes que entes de agenciamiento, en una suerte de co-funcionamiento entre elementos heterogéneos que comparten un contexto: “Todo agenciamiento es en primer lugar territorial y tiene un devenir” (p. 78). Este devenir no es paralelo, ni signado por la identificación; se trata de elementos que comparten un contexto inicial y, dado el devenir, procederán hacia otro agenciamiento y contexto.

Este hacer está sujeto a unas relaciones entre los elementos; cada elemento, más que una entidad fija, es una multiplicidad real o potencial. Por tanto, cada agenciamiento relaciona elementos que en sí son cada uno multiplicidades y, a su vez, cada cual tendrá su devenir y unos efectos no determinados.

En el contexto escolar situamos dos agentes que se relacionan de maneras distintas. Este fenómeno de relación se enmarca en una estructura política que sostiene el propio contexto escolar; hablamos de los discursos oficiales que rigen a la escuela (lineamientos, estándares, leyes, decretos, entre otros); no obstante, la escuela también presenta un escenario que logra escapar a estos requerimientos y provoca asuntos distintos, a pesar de encontrarse en esta gran estructura. Tanto en la estructura, como en el aula, resultan involucrados los agentes, es decir, el maestro y el estudiante. Ambos están sujetos a la formación: moral, cognitiva, etc., como referente principal de la escuela y como contexto de interacción. Sin embargo, son los agentes quienes deciden cómo asumir el contexto, puede ser tomado como asunto de participación o como provocación de nuevas experiencias.

Así, el maestro cuenta entonces, entre otras cosas, con su formación, su deseo y sus objetivos formativos; todo esto en el marco de lo que el contexto impone y lo que el texto escolar le propone, estas serán las cartas con las que pondrá en juego su saber y sus propios propósitos frente a sus estudiantes. Son ellos quienes serán parte del agenciamiento desde la sinergia que logra el maestro entre los elementos propuestos. Lo que quiere decir que el resultado de este agenciamiento se verá reflejado en el estudiante, no solo desde el texto o el contexto, sino desde lo que se produzca en ese micro-contexto y el agenciamiento entre los elementos.

Cada contexto, con sus particularidades, produce asuntos que no son medibles ni predecibles, en la medida en que dependen del agenciamiento que allí se origine y de las relaciones que se generen en torno a los elementos que se sitúan en el contexto. Entonces, hablar de cómo se moviliza la literatura en la escuela, no se puede establecer solamente desde el texto; habría que referirse a la relación de éste con el contexto y, por supuesto, con el maestro y su agenciamiento. Un agenciamiento propuesto desde las múltiples posibilidades que da la literatura en el contexto escolar; aun siendo (re) textualizada o (des) textualizada, y estando situada en un contexto que opera bajo una práctica muy distinta a la del campo en la que fue producida.

Al final de todo

Después de rastrear la presencia de la literatura en la escuela desde estas tres perspectivas y lugares, hemos de decir que las miradas posicionan el juicio en lugares dialógicos en vez de jerárquicos; estableciendo que el hecho de que la literatura esté en la escuela, abre una ventana a través de tres aspectos fundamentales: el texto, el contexto y el maestro.

Desde los textos

Las guías de la Misión Alemana fueron el lente perfecto para esclarecer algunos presupuestos. En primera instancia, hablar de un texto escolar no es hablar de escuela, aunque los textos surgen en un campo, éstos no recogen todo lo sucede en el contexto escolar. No obstante, la predominación del campo en el diseño y

construcción de los textos, provoca la (re) textualización y la (des) textualización, como las maneras en que la literatura opera en este nuevo contexto. Aunque la lógica de funcionamiento del texto se produce en un discurso determinado, el engranaje con el contexto y el agenciamiento del maestro abre algunas líneas de fuga que, en términos de efectos, son imposibles de determinar.

Es necesario anotar que existen asuntos estructurales, tanto del contexto literario como del contexto escolar, que ejercen presión entre sí: la preocupación por la formación -por parte de la escuela- hace que ahora la literatura desde su contexto se pregunte por ello. Así que la presión no solo se da desde el campo literario al escolar, sino también desde lo escolar a lo literario.

Los textos que funcionan en la escuela presentan un panorama textual que insinúa el contexto bajo el que operan; un contexto que es susceptible de ser transformado según la época y que de acuerdo a su pragmática asume diferentes posiciones según las decisiones que se tomen. A pesar de ello, el texto logra un tipo de independencia de esta pragmática para ser parte de un agenciamiento, obligándonos a mirar más allá de lo que está escrito.

Desde el contexto

Los contextos que operan en arreglo a la pragmática presentan dos escenarios: el literario, que opera bajo la poética, y el escolar, que opera bajo la política. Para el caso literario, se plantea una relación constante entre la literatura, la condición humana y todo lo que convoca al sujeto con su existencia; claro, sin ninguna pretensión que vaya más allá de poner al sujeto frente a frente con lo que es. No existe finalidad moral ni cognitiva en ello. Sin embargo, al entrar en el contexto escolar, aparecen dos escenarios que permiten ver la literatura como un saber escolar: desde la política y desde el aula; aunque uno está contenido en el otro, el aula es en realidad el escenario en el que son posibles las relaciones con los textos, ya sean escolares o literarios, puestos en función de la formación.

Es por esto que, pese a la pragmática en juego, lo que sucede con los estudiantes en este escenario (el aula de

clase), puede tener (apostamos a que tengan) efectos de acercamiento e inquietud por la literatura, a propósito de su formación, no solo como agentes de un contexto escolar, sino como humanos de cara a su lugar en el mundo y su existencia.

El contexto escolar y sus propósitos no determinan al estudiante, pero sí son el lugar en el que convergen una gran cantidad de saberes, entre ellos la literatura, lo que provoca que muchos sujetos tengan, quizá, la única posibilidad de acceder a ella. El acercarse a un cuento como requerimiento de la escuela puede ser un anzuelo perfecto para que un niño se deje atrapar por lo literario, sin saber qué es realmente eso, ni cómo la literatura se relaciona enteramente con lo humano más allá del saber, puede acercarlo al hecho de que hay algo de la existencia que puede conectarse con una palabra poética y que nos puede atrapar para siempre.

Desde el maestro

Esta tercera línea es llamada agenciamiento, porque es eso casi imperceptible que se moviliza en el contexto y, a la vez, es aquello que resulta imposible sin agentes. El agente que se destaca en este análisis es el maestro, y surge por la imposibilidad de analizar al texto y al contexto sin un alguien que los ponga en funcionamiento.

El maestro, como agente del contexto escolar, opera bajo la decisión. Un acto que lo llevará entonces a mover constantemente las fichas del juego, porque la lógica del campo así lo exige. Es él, en su decisión, quien puede generar unas lógicas distintas de acción que se agencian en el aula de clase, produciendo unos efectos que escapan al cálculo de cualquiera. El maestro es el centro de la estructura del contexto escolar, no por nivel de importancia, sino porque es quien, desde su lugar de formador y formación, agencia lo que pasa allí. Es en definitiva este agenciamiento lo que producirá unos efectos inesperados en los estudiantes, como segundos agentes del contexto escolar.

Es desde el aula de clase que el maestro, a pesar de la pragmática a la que está sujeto solo por pertenecer al campo, puede llevar al estudiante a horizontes no esperados para él ni para nadie. Este es tal vez uno de

los principales hallazgos del estudio¹⁰: la determinación de las políticas, y aún de los principios de los métodos de enseñanza de la literatura, puede ser desviada y reorientada por el agenciamiento de un maestro que, dentro del aula de clase, provoque tantas posibilidades de experiencias lectoras, que promueva en sus estudiantes un acercamiento desde lo humano a las letras literarias. Tal vez ellos no vuelvan a apartarse de ellas y las hagan un estilo de vida que vaya mucho más allá de la demanda escolar.

Referencias

- Aristóteles. (2003b). *Retórica*.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1981.
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de cultura económica.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1978). *Le on*. París: Du seuil.
- Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Tauro.
- Benveniste, É. (1952). *Comunicación animal y lenguaje humano*. En *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Cheng, F. (2006). *Cinco meditaciones sobre la belleza*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Gadamer, H. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1999). *Libros Tauro*. Obtenido desde: <http://www.LibrosTauro.com.ar>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (1996). *Experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.

¹⁰ La literatura en la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970 (Rodríguez, 2013).

Martinet, A. (1949). La fonología como fonética funcional. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor.

Marx, K. (2005). Contribución a la crítica de la economía política. México: Siglo XXI.

Marx, K. (1885). El capital (tomo III). México: Fondo de Cultura Económica.

Miller, J. A. (1992). Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Platón (2003). Diálogos. Madrid: Gredos.

Saussure, F. (1987). Curso de lingüística general. Madrid: Alianza.

Sercovich, A. (1977). El discurso, el psiquismo y el registro imaginario: ensayos semióticos. Buenos Aires: Nueva Visión.

Todorov, T. (1975) ¿Qué es el estructuralismo? Poética. Buenos Aires: Losada.

Valery, P. (1978). Teoría poética y estética. Madrid: La balsa de medusa.

Diálogo del conocimiento

El artículo *La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro*, es un estudio que particularmente me deja muy contento por la mirada que se le da a la literatura por parte de los maestros en la escuela, no se queda en el aula con la clase específica de español ni como algo sagrado guardado en los anaqueles de los consagrados a estos menesteres, sino que va más allá, busca que ella se deslice por las demás áreas y entre en contexto, haciendo un tejido perfecto entre la trama y la urdimbre de este trabajo.

Además, la estructura del artículo está muy bien concebida, dando inicio a *Un asunto*, pregunta de nuestro problema o pregunta problema, como la llamarían los entendidos en investigación, que se irá respondiendo a través del escrito con títulos tan sugestivos como: *La literatura y su campo de producción*, *Un contexto literario en diálogo con un contexto escolar*, *La escuela: tres lugares en los que habita la literatura*, de este título tomo las siguientes líneas, que par mí son clave "1) El texto, como una conjugación de signos codificados en un sistema de escritura que constituye una unidad de sentido; 2) El contexto, como escenario que, regido por una pragmática, determina los sentidos en los que se moviliza el texto, y 3) El agenciamiento, como elemento que vincula los textos y los contextos bajo un tono específico dentro de las dinámicas que lo comportan". Debería continuar con los demás títulos que arman el escrito y que de manera muy literaria van dando resultado, *El texto como escenario de deseo*, *La (re) textualización como modo de paso textual...*, pero creo que ustedes como lectores deben seguir esta tarea que para mí ha sido fructífera, la literatura en movimiento, desplazándose de la hoja y la tinta a la vida, pero a la vida del aula y la escuela, de los estudiantes y sobre de todo de los maestros, que bueno sería ver otros trabajos similares a este, quizá desde el arte, la música, el cine, pero porque similares también podemos lanzarnos desde otros contextos a encontrar esa escuela diversa, que en su contexto nos lleva por infinidad de lugares maravillosos.

Daniel Fernando Torres Páez