

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: PROBLEMAS Y FRACASOS*Oscar Andrés Rincón Villamil*

Si uno lo investiga, verá con agrado que a los “mayores” nunca les ha faltado un pretexto pedagógico para echárselas de sabios ante los niños e imponerles sus mañas y manías del momento.

Walter Benjamín

El presente texto tiene como propósito difundir y analizar algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura, que, de acuerdo con los parámetros políticos y pedagógicos actuales en Colombia, se ha convertido en una herramienta subalterna de la enseñanza de la lengua o, en el mejor de los casos, en una forma de dirigir a los estudiantes hacia lo que deben ser las expresiones escritas, según los criterios de agentes sociales dominantes, especialmente en el campo de la política. Por otro lado, se pretende demostrar cómo los métodos recurrentes para enseñar literatura no han hecho más que alejar a los lectores y escritores potenciales de textos literarios, en tanto provocan el disgusto y el rechazo tajante de los educandos.

Teniendo como base fundamental las ideas del pensador norteamericano John Holt, es posible afirmar que las instituciones educativas no tienen ningún interés por educar a sus estudiantes en el área de la literatura, asumiendo que, muy probablemente, estas mismas instituciones desconocen los profundos significados y las enormes implicaciones que en campos como la sociedad y la cultura puede llegar a tener la labor de las letras como arte de la palabra, como instrumento creador y liberador; además, considerando que la literatura ha sido objeto de innumerables estudios a través de la historia, y que su definición es maleable de acuerdo con distintos factores, como la composición estética del texto, la creatividad en el uso de la lengua, el contexto histórico, la región geográfica o la inclinación ideológica, entre otros, se observa que todas estas discusiones en torno a las letras son desconocidas o ignoradas por aquellos que, en el campo educativo, deberían promoverlas y nutrir las con el propósito de mejorar la formación de los estudiantes en este campo. En este sentido, Holt muestra cómo aquellos que pretenden mejorar los procesos de formación están

muy lejos de conocer la realidad con la que están trabajando; esto significa que ni siquiera los estudiosos del tema, en este caso la literatura y su enseñanza, conocen realmente la dimensión de la problemática:

Si los nuevos reformadores educativos no logran ver las cosas más claras de cómo las ven, no es por miopía, sino por otras dos razones. La primera es que tienden a hablar antes de haber mirado bien, y sus teorías obstruyen y difuminan tanto su visión como la de los demás. La segunda es que su contacto con las escuelas es de un carácter tan especial y artificial que no saben realmente cómo son (Holt, 1982, p. 20).

Holt quiere decir que aquellos que teorizan o politizan alrededor de la educación están hablando desde posiciones intelectuales o políticas que no les permiten conocer realmente las problemáticas internas de las escuelas, pues, al parecer, no importa lo que sucede en una escuela, sino lo que se percibe a nivel político en un ambiente abstracto de resultados y estadísticas. Ahora bien, se sabe que los maestros, que sí se encuentran dentro de las escuelas y las conocen, tienen como referencia las bases teóricas y las políticas que menciona Holt en su crítica; por lo tanto, tienen la visión obstruida y no conocen su propio lugar de trabajo o, peor aún, pueden ser conscientes de la gravedad de la situación, pero al enterarse de las políticas y de las teorías que priman sobre el acto educativo se someten a ellas por varias razones, como el cumplimiento del deber político, el temor a perder el puesto por sus posibles propuestas innovadoras y el temor a represalias de directivas y padres de familia a causa de no cumplir con las políticas, los estándares, los lineamientos, etc., que se emiten desde las esferas que dominan el campo educativo, entre otras razones. Pero tal vez el problema más grave al respecto es que los mismos maestros desconocen tanto las políticas como las teorías que aplican directamente sobre sus áreas de conocimiento, y piensan que un modelo pedagógico o una estrategia didáctica son la panacea de la educación universal, no solo en literatura, sino en todas las disciplinas que se imparten en la escuela. En este sentido, es importante entender que la postura de Holt es totalmente crítica frente a esta actitud recurrente de los maestros. Ningún modelo pedagógico ni ninguna didáctica serán útiles si los elementos del sistema que se imponen en la educación siguen siendo los que son y además siguen siendo desconocidos o aceptados en silencio por los verdaderos actores de los actos educativos, es decir, por los integrantes de las escuelas: directivos, maestros, padres de familia y estudiantes (nótese que aquellos que trazan los lineamientos políticos en educación no hacen parte de la escuela.)

Por otro lado, hablando ya de literatura, se puede deducir, sin hacer un gran esfuerzo, que las instituciones educativas incluyen en sus planes de estudio muchos de los temas pertinentes dentro del campo literario, pero que lo hacen con el objeto de cumplir aspectos normativos de la política educativa, como

elemento subalterno de la enseñanza de la lengua; es decir, se enseña literatura, pero no se sabe lo que realmente significa este acto educativo. En este mismo sentido, se observa que, con el ánimo de cumplir unos planes administrativos, se obliga a los jóvenes a entrar en el universo literario a través de una violencia simbólica, en tanto existen muchos otros fenómenos sociales y culturales de interés que son más importantes para el estudiante, pero él debe dedicar su tiempo a realizar lecturas obligadas de textos que no entiende, que no le interesan, que nunca va a recordar y mucho menos a utilizar en su vida futura. En este sentido, el poeta norteamericano Ezra Pound ya había denunciado, alrededor del año 1931, la inexistencia de una educación literaria; después de ochenta años la situación parece ser exactamente igual. Pound (1983) quiere demostrar que ni la crítica literaria ni la academia han respondido de forma correcta las preguntas sobre la literatura, que el poeta entiende como la fuerza innovadora del pensamiento y de la naturaleza humana, que utiliza la palabra de forma eficaz hasta su máxima potencia; idea difícil de concebir en el campo escolar colombiano actualmente.

En relación con la escuela, dirá Pound que es una institución “para la obstrucción del aprendizaje”, y en uno de sus ensayos, titulado *Cómo leer*, menciona su propia experiencia como prueba de estas denuncias: “En mi universidad encontré a varias personas interesadas (o no) en sus materias, pero, creo, a ninguna que tuviera una visión de la literatura como un todo o con alguna idea de la relación entre lo que le correspondía enseñar y lo demás” (Pound, 1983, p. 26). Esta afirmación queda confirmada con la idea de que el sistema educativo no tiene ninguna clase de organización: “Ciertos profesores más o menos excepcionales se sentían afectados por las ‘bellezas’ de diversos autores (generalmente fallecidos), pero al sistema, en conjunto, le faltaba coordinación y sentido. Me imagino que todavía es así” (Pound, 1983, p. 25). No imaginaba mal, pero tal vez nunca se le ocurrió pensar que casi un siglo después la cosa no sería distinta. Hoy en día, el canon de obras literarias que debe leer un estudiante está mediado por intereses políticos, económicos y editoriales, además del interés de los profesores por las “bellezas” que consideran importantes, según menciona Pound. Por otra parte, no hay que olvidar que la gran mayoría de maestros de literatura en la educación básica y media del país no han sido formados en literatura, sino en aspectos de la lengua, como la gramática, y en algunos casos han sido formados, de forma superficial, en campos de la comunicación, todo esto teniendo como base las políticas de educación actuales.

La posición que se propone desde la política es, entonces, una posición tradicional que busca legitimar los presupuestos hegemónicos de algunos grupos que dominan el espacio político, el educativo y el literario; de esta forma se puede entender la afirmación de Edward Said cuando dice:

En términos generales decimos a nuestros alumnos y a nuestros partidarios que defendemos a los clásicos, las virtudes de la educación liberal y los valiosos placeres de la literatura, aun cuando también guardemos silencio (quizá por incompetencia) acerca del mundo histórico y social en el que tienen lugar todas esas cosas (Said, 2008, p. 12-13).

Said quiere mostrar que el lugar de la literatura no se reduce a unas competencias adquiridas por la lectura de un gran número de obras literarias, tal como se puede interpretar en el documento referente a los lineamientos curriculares, y aunque dicho documento trata de incluir aspectos de orden estético, cultural o crítico en la enseñanza de la literatura, finalmente demuestra que es subsidiaria del área básica de Lengua Castellana, y, por otro lado, que la competencia literaria se encuentra sometida a unas competencias de mayor relevancia para el área mencionada, es decir, las competencias gramatical, semántica y textual. Lo que Said quiere decir es que la literatura es algo más que los libros escritos y que los libros leídos, que el compromiso de una educación en literatura va mucho más allá del lugar que algunos sectores quieren brindarle, es decir, el lugar de herramienta retórica para la apropiación de unas estructuras lingüísticas.

En el caso colombiano es interesante observar cómo los estándares básicos de competencias en lenguaje, publicados por el MEN en 2006, al hablar de sus antecedentes mencionan superficialmente las lineamientos de 1998, para proponer, finalmente, una educación en literatura totalmente subordinada a los objetivos del área de lenguaje:

Son muchos los caminos que maestros, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la formación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo. Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación en lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24).

A continuación, el documento menciona el uso de la literatura dentro de lo que respecta a la formación en lenguaje, siendo este el objetivo principal de la inclusión de la literatura en este lineamiento político:

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos

fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24).

Lo anterior implica, según los lineamientos curriculares y los estándares mínimos de calidad, la construcción de tres pedagogías dentro del desarrollo de unas competencias del lenguaje; en este sentido, se entiende que la formación en literatura es una de las tres fuentes para alcanzar las competencias de un área que está enfocada en el uso correcto de la lengua y en los procesos de comunicación dominados por elementos de la retórica y la gramática tradicionales. Es evidente que dichos elementos de la retórica y de la tradición lingüística tienen que ser aprendidos por los estudiantes, y que en el proceso de la adquisición de unas competencias en lenguaje es necesario recurrir a estos aspectos, tales como la gramática, la retórica, los sistemas simbólicos, la comunicación, etc.; incluso es aceptable que la literatura ofrezca ejemplos y recursos para estos propósitos; lo que no puede ser aprobado es la idea de que la literatura y, en especial, la formación en literatura se reduzcan a ese aspecto operativo, que no tiene nada que ver con lo que la literatura representa realmente. Esta reducción, como se observa, está impulsada por las políticas de educación y, en consecuencia, es respaldada por las instituciones educativas:

Cuando se enseña a nuestros estudiantes cosas tales como “las humanidades”, casi siempre se les enseña que esos textos clásicos encarnan, expresan y representan lo mejor de nuestra, es decir, de la única, tradición. Además se les enseña que campos como las humanidades y subcampos como el de la “literatura” existen en un medio político relativamente neutral, que deben ser valorados y venerados, que definen los límites de lo que es aceptable, apropiado y legítimo en lo que a la cultura se refiere (Said, 2008, p. 36).

De acuerdo con Said, se reconoce en las políticas una intención distinta a la formación en literatura propiamente dicha, una intención que parece estar más afiliada a una ideología que debe ser imbuida eufemísticamente en la sociedad y que utiliza algunas herramientas, como la literatura, para lograr sus propósitos. Como consecuencia de esto, se entiende que en las instituciones educativas, especialmente en los colegios, tanto los directivos como los docentes no se preocupen por las implicaciones sociales y culturales de una formación en literatura, sino por la premisa de cumplir cabalmente los planteamientos de las políticas educativas. Es en este sentido que la literatura se convierte, en el campo de la educación, en una herramienta didáctica para memorizar algunos títulos y autores importantes para una cultura hegemónica específica, pero

principalmente para la apropiación de una lengua y para el uso correcto de ella. Se puede descubrir aquí la oposición de la política educativa actual en Colombia con algunos planteamientos contemporáneos en torno al valor de la literatura y a la construcción de un campo autónomo para el arte de las letras. Es así como propuestas que intenta darle un lugar justo a la literatura, como la de Michel Foucault, no tendrían cabida dentro de las propuestas políticas para la educación en la escuela colombiana:

Así pues, se puede decir, si lo desean, que la literatura, tal como existe desde la desaparición de la retórica, no tendrá la tarea de contar algo y añadir después los signos manifiestos y visibles de que eso es literatura, los signos de la retórica; va a verse obligada a tener un lenguaje único, y, sin embargo, un lenguaje bifurcado, un lenguaje desdoblado, puesto que, no diciendo sino una historia, no contando sino una cosa, deberá en cada instante mostrar y hacer visible lo que es la literatura, lo que es el lenguaje de la literatura, puesto que ha desaparecido la retórica, que era en otro tiempo la encargada de decir lo que debía ser un bello lenguaje (Foucault, 1996, p. 72).

Es claro que para la política, la retórica aún no ha desaparecido y, peor aún, la política parece entender que la literatura no tiene un lenguaje propio, como lo afirma Foucault, pues si así fuera no correspondería con los objetivos de la política, sino que es un ejemplo del lenguaje tradicional que debe ser adquirido y evaluado en los estudiantes a través de la evaluación de unas competencias alcanzadas en su proceso de formación. Es evidente, entonces, que la concepción de competencia literaria propuesta en 1998 se convirtió, por efectos de la política educativa actual en Colombia, en una pedagogía de la literatura que mejore el desarrollo de las competencias del lenguaje. Se reconoce así que la literatura pasa a un segundo plano, al plano didáctico, es decir, al campo del aprendizaje y del rendimiento, mientras que la enseñanza pierde su rigor en cuanto aquello capaz de transmitir la literatura como un universo completo y autónomo capaz de despertar en el estudiante una cantidad de habilidades y de inquietudes que pueden desarrollar su condición humana mucho más allá de lo esperado dentro del área de lenguaje. Del mismo modo, la política reduce el valor de la acción pedagógica, situándola como un indicador de gestión del conocimiento dentro de los fines políticos, en este caso particular, en torno al área de lenguaje y a los propósitos que en esta área se plantean desde los entes que se han legitimado para dirigir el curso de la educación en el país.

En este orden de ideas, las políticas de educación en literatura son instaladas en su operatividad por agentes dominantes (autoridades competentes, ministerios, secretarías, instituciones, funcionarios, expertos pertenecientes a la comunidad académica y políticos; aquellos que de los que se dijo arriba que no hacen parte de la escuela) que, al parecer, están ejerciendo una especie de violencia simbólica, dado que es una imposición arbitraria, pero legítima, de

una serie de acciones educativas que son para ellos las más adecuadas y las que mejor responden a sus intereses particulares en lo que corresponde a la enseñanza de la literatura, pero que, como se ha dicho, hacen que la literatura pierda su lugar y se convierta en un elemento de valor relativo, de acuerdo con su función dentro del camino que lleva a formar competencias en el área de lenguaje.

Se entienden, entonces, las afirmaciones del pensador francés Pierre Bourdieu, quien dice al respecto de la educación que: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45). La acción pedagógica, entendida, en este caso, como la implementación objetiva de las políticas de educación en literatura, impone una arbitrariedad cultural, ya que el individuo que busca formar dicha políticas debe tener ciertas condiciones, cierto *habitus* particular, conformado por un capital cultural y un capital simbólico, que se han decidido premeditadamente por los creadores de la política con el objeto de conformar una sociedad apropiada que favorezca el desarrollo de sus intereses particulares y de los intereses de la clase dominante. Entonces, para Bourdieu la educación es una forma arbitraria de imposición de parámetros para formar sujetos con un *habitus* particular, conveniente para que las clases dominantes permanezcan en sus posiciones privilegiadas. En el caso de la literatura, se entiende la arbitrariedad de las instituciones al ubicarla dentro del área de lenguaje, al pretender mostrarla como un discurso sometido a reglas, al elegir las competencias que deben lograr los estudiantes a través del estudio de la literatura, y en el mismo sentido, se comprende el disgusto de los estudiantes por dicha imposición.

La idea de Roland Barthes de que la literatura no es más que un recuerdo de la infancia parece tomar más fuerza en la sociedad actual y, peor aún, parece completarse con el hecho de que no solo es un recuerdo del pasado, sino un recuerdo aterrador de los años escolares. El filósofo francés se pregunta por la posibilidad de que las personas vuelvan a involucrarse con la literatura después del colegio y reconoce la crisis que genera este complejo cuestionamiento cuando dice:

Si nos atuviéramos a un inventario objetivo, la repuesta sería que lo que resta de literatura en la vida corriente es: una pizca de crucigrama, juegos televisados, rótulos de centenarios de nacimientos o muertes de escritores, algunos títulos de libros de bolsillo, ciertas alusiones críticas en el periódico que leemos para algo muy distinto, para encontrar en él cosas muy distintas a alusiones a la literatura (Barthes, 2009, p. 59).

En definitiva, es esa la relación del individuo común con la literatura: concursos como “Quién quiere ser millonario” o respuestas a incógnitas de crucigrama como “Hijo de Agamenón que asesinó a su madre”.

Preocupados por este fenómeno y por otros de esa misma índole, los directivos y docentes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, realizaron durante el primer semestre del año 2011 una encuesta telefónica a personas adultas sobre los hábitos de lectura en la ciudad de Bogotá. Los resultados son desalentadores para aquellos que aman la literatura y para la literatura misma en términos de su propia autonomía; en primer lugar, porque casi ningún adulto lee, y en segundo lugar, porque los pocos que lo hacen se dedican a leer textos religiosos o textos de autoayuda. La razón: la educación les hizo perder el interés y el gusto por el arte literario. Es importante recordar aquí que esta causa de la pérdida de interés de las personas por la lectura no es una interpretación de los resultados, sino la respuesta literal a una de las preguntas efectuadas dentro de la encuesta realizada. Toda esta información genera gran preocupación acerca del valor de la educación en literatura y conduce a la pregunta de ¿para qué enseñar literatura?; si únicamente se tiene como herramienta de apoyo para aprender una lengua, no tiene sentido utilizarla, puesto que sería más útil acercar al estudiante a la lengua por medio de textos académicos o científicos que pudiesen, además de ayudarlo a comprender los parámetros lingüísticos, brindarle un conocimiento útil para su futuro de acuerdo con las actuales políticas educativas, que se preocupan más por una formación científica que por una formación humanística, teniendo en cuenta que en este aspecto la política educativa actúa de manera adecuada, puesto que los lineamientos internacionales trazados por entes como la Unesco, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, orientan la educación hacia un horizonte económico, político y científico, más que a un espacio de conocimiento humanístico y de reflexión artística en torno a los fenómenos de la realidad, tal como lo es la literatura.

Por otro lado, si solamente se enseña literatura porque es una de las áreas tradicionales en la formación académica de los futuros integrantes activos de una sociedad, es decir, porque toca hacerlo, según algunas ideas conservadoras relacionadas con lo que Said llama “lo mejor de nuestra tradición”, y lo que Foucault relaciona con “la retórica”, no se logra más que una repulsión incurable hacia las letras y, en el mejor de los casos, una forma de educación enciclopédica que no genera en los estudiantes ningún tipo de reflexión o carácter crítico, sino que simplemente se refiere al aprendizaje memorístico de una serie de títulos de libros, de fechas, de autores y de explicaciones formalistas de la estructura de una obra literaria, tales como personajes, género literario o estilo del texto escrito. Aunque estos últimos elementos son importantes para la formación en literatura, no son más que una visión de la literatura como un objeto frío, introvertido, ajeno a la realidad y estrictamente positivista, fruto de las primeras teorías literarias de finales del siglo XIX y comienzos del XX, tales como el formalismo ruso, que intentaba dar un carácter científico a la literatura. Es,

entonces, importante conocer estos aspectos pero, de acuerdo con el contexto actual, estas formas de entender la literatura deben ser superadas. Sin embargo, se hace evidente que en los planteamientos de la política de educación en Colombia esas ideas no han sido tenidas en cuenta y, por lo tanto, la puesta en práctica de sus lineamientos demuestra que los estudiantes no quieren saber absolutamente nada que se refiera a la literatura.

Holt presenta una interesante teoría al respecto, cuando habla de cómo los estudiantes pueden huir de los libros, en este caso literarios, porque son obligados a leerlos y, además, son avergonzados por no comprenderlos:

Comencé también a percatarme de que los libros son una de las cosas más peligrosas de las escuelas [...]. Desde que empieza la escuela convertimos los libros y la lectura en una fuente constante de posibles fracasos y humillaciones públicas [...] si los libros representan una fuente de humillaciones y vergüenza, es muy probable que decidan que lo mejor que pueden hacer es mantenerse alejados de ellos (Holt, 1982, p. 83-84).

No es gratuito, entonces, que se culpabilice a la educación por la inexistencia de una cultura literaria, por que los jóvenes y los adultos se resistan a la literatura –por el infierno que les hicieron vivir en sus años escolares–, teniendo en cuenta que la educación no es solamente el discurso que emite el profesor en un aula de clase, sino toda una serie de elementos de distinta naturaleza, que deciden los procesos de enseñanza, y que estos elementos buscan difundir un eufemismo en la práctica pedagógica de la literatura cuando:

Decimos a los niños que leer es divertido, que leer es importante, que les va a gustar, etc. Pero todo lo que hacemos vinculado con la lectura lleva mensajes ocultos muy diferentes. Todos nosotros, maestros, padres, el gobierno, la sociedad en pleno, parecemos decir dos cosas a los niños. Por un lado expresamos: “Si no te hiciéramos leer, haragán del demonio, nunca aprenderías; pero te vamos a hacer aprender”. Por otro, les decimos: “Leer es tan difícil y complicado y tú eres tan estúpido que, a menos que te conduzcamos pasito a pasito, como si fueras un ciego al que llevamos por un camino lleno de pozos, jamás te las arreglarás para hacerlo” (Holt, 1976, p. 170).

De esta forma actúan los maestros, que de antemano están alejados de la literatura, sin percatarse de ello en la mayoría de las ocasiones, mientras sus preocupaciones se enfocan en que las políticas (que generalmente desconocen) se cumplan en el proceso educativo, y consideran que son ellos y solo ellos quienes poseen todo el conocimiento acerca de un tema, que en el caso de la literatura estaría relacionado con el fondo y la forma de los textos que deben leer los estudiantes a su cargo. En este sentido es importante reflexionar

alrededor de la importancia de un maestro de literatura, de la utilidad de un agente social que repite a un joven lo que debe aprender en torno al arte de la palabra, pues, como afirma Jacques Rancière, ¿qué es lo que sabe el maestro del valor literario que no aparece en el libro mismo?:

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son estos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (Rancière, 2003, p. 13).

Dado que la lectura de un texto literario implica mucho más de lo que la política puede abarcar, en tanto la lectura de este tipo de textos no debería estar supeditada a una única visión, como la que se puede percibir desde los lineamientos curriculares y los estándares de calidad para la educación, es importante decir que la literatura y la lectura de textos de este tipo trascienden las formalidades políticas y los principios científicos o pedagógicos que intentan encasillarlas en ideologías particulares de agentes sociales individuales con el propósito de legitimar sus propuestas. Said, rescatando las ideas del pensador inglés Raimon Williams, propone un tipo de lectura, una forma de leer diferente, que logre:

[...] recordar que por cada poema o novela del canon hay un acontecimiento social que está siendo requisado en la página, una vida humana comprometida, una clase social desaparecida o en ascenso... nada de lo cual puede explicarse en el marco rígidamente establecido por el proceso de representación y afiliación que está haciendo trabajos de superficie [...] (Said, 2008, p. 39).

De esta forma se entiende que la afiliación de la que habla Said, para el caso colombiano, es la forma en que las instituciones educativas y, en especial, los maestros, asumen la literatura de acuerdo con las propuestas de la política. En contra de la propuesta de Said, en la escuela real el maestro de literatura (es decir, de lenguaje), necesita demostrar que está allí para algo, que su conocimiento es vasto y que su trabajo es adecuado a las políticas educativas e institucionales; por lo tanto, debe hacer entender al estudiante que hay jerarquías y que el maestro es quien tiene el poder, gracias a su conocimiento y a su cargo.

De este modo, la política exige al maestro y a las instituciones que muestren resultados de su trabajo, y así entra en el campo literario una herramienta de la educación moderna: la evaluación. Pero ¿cómo evaluar en literatura, si solo el maestro es quien sabe abordar los textos literarios? Nuevamente aquí se filtra un concepto del lenguaje en la literatura, se trata de la comprensión. Se evalúa de acuerdo con la comprensión del estudiante, claro que al maestro no le interesa que el estudiante comprenda realmente algo, sino que obtenga un buen resultado en las pruebas, tal como se lo exige la política educativa, y así lograr una posición reconocida como un maestro de calidad. Tanto John Holt como Jacques Rancière se preguntan por la legitimidad de estos procesos y, por lo tanto, de lo que sería la llamada comprensión del estudiante, que, como se sabe, es indiscutible para la educación de acuerdo con las políticas establecidas y se puede medir a través de las pruebas o evaluaciones:

No sabemos, ni sabremos nunca, cómo medir el grado de conocimientos o de comprensión de otra persona. Y está claro que no podremos hacerlo formulándole preguntas. Todo lo que llegamos a averiguar es lo que no sabe, que es en cualquier caso para lo que sirven nuestras pruebas y “tests”, que funcionan como trampas en las que deben caer los estudiantes (Holt, 1982, p. 37).

Por su parte, Rancière afirma que: “desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados –*comprender*– la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón [...]” (Rancière, 2003, p.17). En términos de la educación en literatura, es interesante el análisis de estas afirmaciones, pues lo que se supone debe comprender el estudiante sería lo que comprende el maestro, y lo que comprende el maestro es lo que la política quiere que comprenda; por lo tanto, el estudiante no comprende, sino que repite las fórmulas literarias que se emiten desde la política y que el maestro explica para que sean comprendidas por los estudiantes. Pero aquí cabe preguntarse, como lo hace Holt, por lo que comprendemos cuando leemos:

[...] nos aferramos demasiado a este asunto de la comprensión. ¿Por qué tienen que entender los niños todo lo que leen? ¿Por qué tiene que entenderlo cualquier persona? ¿Es que hay alguien que lo entienda todo? Yo no entiendo todo lo que leo, ni lo he entendido nunca (Holt, 1982, p. 82).

Así la educación, y en especial la educación en literatura, se convierte en un campo de batalla y no en un elemento seductor para conocer un universo maravilloso como es la literatura, con sus referencias a la vida, al amor, al dolor, a la felicidad y a todos aquellos elementos que conforman la realidad y la vida, abordándolos de tal forma que ninguna disciplina distinta puede lograr, mostrando las cosas de tal manera que solo la literatura puede hacerlo. Ni las ciencias, ni la educación, ni alguna otra actividad pueden decir lo que dice la

literatura, y abordar la realidad con palabras como lo hace la literatura. Sin embargo, esto no es importante para la política ni para la educación en el país. Los maestros de literatura, que en Colombia, por lo general, saben más de gramática que de literatura, se preocupan por demostrar que son ellos los que tienen el conocimiento literario y que ese conocimiento es acorde con lo que les exige el sistema, y en ese proceso se encargan de demostrarle al estudiante que las ideas de este sobre la literatura son absurdas, que la literatura no es como un niño la puede entender, que es otra cosa, pero ¿qué cosa? Pues no es otra que la que el sistema educativo exija, y lo que se exige es que sirva como herramienta del lenguaje.

Entonces el universo literario real, del que hablaba Pound, no es más que una absurda equívocación que los estudiantes deben olvidar. Según Rancière, este fenómeno en la educación no es más que un atontamiento del estudiante, visto como un incapaz, una forma de demostrar que el maestro que explica es el único que tiene la razón y que el estudiante debe aprender lo que el maestro conoce como una verdad irrefutable:

El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2003, p. 15).

La forma en que la organización del sistema educativo logra afirmar esta división del conocimiento es sencilla: al ejercer violencia simbólica sobre las instituciones y los maestros, imponiéndoles unas políticas educativas como las que ya se han visto alrededor de la literatura, logra generar en ellos la misma actitud con sus estudiantes. Entonces por medio de una nueva violencia simbólica deciden que los estudiantes no saben nada, que no saben de literatura, que no saben leer, que no comprenden un texto literario, etc., y así someten a los posibles amantes de la literatura a una cantidad de ataques y humillaciones que no hacen más que alejarlos de la lectura, pues quienes toman decisiones son los maestros, los adultos explicadores, los que supuestamente saben del tema y no permiten que los estudiantes elijan ni piensen alrededor de cualquier tema interesante:

Los adultos dicen: "Si se deja que sean los propios niños quienes elijan, elegirán mal". Efectuarán evidentemente algunas elecciones horripilantes. Pero [...] ¿Cómo puede aprender una persona a reconocer y modificar sus elecciones equivocadas, a corregir sus errores, si no tiene nunca la oportunidad de cometerlos, o si se los corrige alguien en su lugar? (Holt, 1982, p. 38).

Se deduce, entonces, que uno de los aspectos más característicos de la literatura no existe en la educación literaria, se trata de la libertad. La emancipación de quien se acerca al mundo literario es evidente para quienes han conocido el placer de leer una obra que los atrapa; pero esto no sucede en la escuela, no hay cabida para ello; lo que se debe hacer es lo que exige el maestro y lo que le han exigido a él como fruto de su trabajo. Así las cosas, la literatura no será nunca lo que debe ser, no tendrá la posibilidad de cumplir alguna tarea distinta a la de generar odio y temor en los estudiantes.

La literatura no es lo que hoy se enseña en las clases de lenguaje; la literatura está lejos de ser lo que las políticas de educación y los maestros obedientes quieren que sea; la literatura, como afirma Deleuze, no es el tesoro preciado de los maestros o de los agentes sociales hegemónicos, como el campo político; la literatura es propiedad de la humanidad:

Pese a que siempre remite a agentes singulares, la literatura es disposición colectiva de enunciación. La literatura es delirio, pero el delirio no es asunto del padre-madre: no hay delirio que no pase por los pueblos, las razas y las tribus, y que no asedie a la historia universal. Todo delirio es histórico-mundial, "desplazamiento de razas y de continentes" (Deleuze, 1996, p.16-17).

Padre-madre es una expresión que remite a las figuras de poder en un entorno particular, y no es difícil relacionar dicha expresión con los agentes que manejan la educación en Colombia, donde los propósitos de una formación en literatura no son más que los de una organización política y económica legitimada por el Estado. Pero con Deleuze se puede afirmar que la literatura es otra cosa; la literatura es libertad, como lo dice Holt al respecto del acto de leer, un tipo de lectura que puede referirse a la lectura de textos literarios:

Esto es lo que debería ser la lectura, y lo que rara vez es en las escuelas: una aventura excitante y llena de alegría. Encontrar algo, sumergirse en ello, coger las partes buenas, pasar por alto las malas, sacar todo lo que se pueda y pasar a otra cosa. ¡Qué distinta nuestra mezquina y puntillosa insistencia en que todos los niños adquieran hasta la última migaja de "conocimiento" que se pueda extraer de un libro! (Holt, 1982, p. 86)

La educación como emancipación sería entonces una condición de la educación en literatura, cuyo objetivo no debería ser obtener un buen puntaje en las pruebas de Estado, no debería ser la afiliación a un discurso de agentes singulares, no debería ser tampoco la subordinación a la lingüística o al idioma, cualquiera que sea; todo lo contrario, debería ser emancipar a los hombres:

Quién enseña sin emancipar atonta. Y quién emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre (Rancière, 2003, p. 28)

Queda por decir que bajo las condiciones políticas y educativas de la actualidad, este propósito no es más que una utopía, pues los maestros de literatura, trabajando bajo las normas del sistema, no serán más que unos empleados autómatas de las instituciones y las organizaciones estatales. El maestro actual y el que parece venir en el futuro no son más que operarios que controlan la información que se emite desde las partes más poderosas del sistema educativo y la dosifican en pequeñas porciones para que sus estudiantes se formen de acuerdo con las políticas educativas. Bien dice Holt de las personas que forman las organizaciones:

Al poco tiempo, las únicas personas con las que la organización nos permitirá hablar serán empleados, tan indefensos como nosotros mismos: "Lo siento, esa es la norma; ¿qué quiere que haga? Soy solo un empleado" (Holt, 1982, p. 129).

La política de educación actual en Colombia es la norma, y la enseñanza de la literatura no es más que la reproducción de intereses particulares que buscan formar empleados indefensos. De esta manera y con estos presupuestos se convierte en un imperativo la idea de que la enseñanza de la literatura debe ser repensada, y con ello la posibilidad de reflexionar acerca de los lineamientos políticos que determinan el camino de la educación en Colombia. Se observa, entonces, la necesidad de una revisión de la función de la literatura en el campo de la educación y de los estudios literarios como elemento fundamental en el desarrollo de una cultura, en el conocimiento de las características de la historia y de la sociedad, pero sobre todo como elemento estético capaz de influir directamente en la formación natural de los elementos que forman el carácter y la identidad de los individuos que pretenden actuar de forma inteligente en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, carácter e identidad en el campo literario estarían ligados a la comprensión de la literatura como un producto ambiguo pero capaz de abarcar espacios más amplios que los propuestos por los agentes que dominan el campo educativo; de este modo se podrá percibir la educación como algo más cercano a la literatura, pues la educación, como la literatura: "se produce en el tiempo y en la sociedad a manos de seres humanos, los cuales son agentes de, así como de algún modo actores independientes en el seno de, su historia real" (Said, 2008, p. 208). Es importante, entonces, reflexionar acerca de la educación en este sentido, y la pregunta sigue sin respuesta ¿para qué enseñar literatura?

Referencias

- Barthes, Roland (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, Walter (1989). *Escritos, la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Deleuze, Gilles (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós,
- Holt, John (1976). *Libertad y algo más*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Holt, John (1982). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- MEN (1998). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá.
- MEN (2006). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.
- Pound, Ezra (1983). *El arte de la poesía*. México: Joaquín Mortiz.
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Said, Edward (2008). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: De Bolsillo

