Educación literaria: Hacia una didáctica*

Jorge Rueda C., Jorge Sánchez S.**

Resumen

El artículo presenta un enfoque didáctico para la enseñanza de la literatura al interior de las políticas y lineamientos curriculares establecidos en Chile. Con base en algunas ideas de M. Bajtin, la propuesta apunta al desarrollo de una lectura dialógica, crítica y contextual. Desde una perspectiva pedagógica, la educación literaria se concibe, en este escrito, como una herramienta que promueva una didáctica de la lectura como práctica social.

Palabras clave: literatura, didáctica, experiencia dialógica, orientaciones curriculares.

Literary education: towards a didactics

Abstract

This article presents a didactics approach to the teaching of literature within the Chilean curricular policies and guidelines. Based on some ideas by M. Bajtin, this work aims to develop a dialogic, critical and contextual reading. From a pedagogical perspective, literary education is conceived as a tool that promotes a didactics of reading as a social practice.

Key words: Literature; Didactics; Dialogic Experience; Curricular Guidelines

* Muchas de las ideas desarrolladas en este artículo, han sido pensadas y expuestas por los autores en los talleres de trabajo del proyecto “Construcción de un Modelo de Formación Inicial Docente USACH para profesionales del siglo XXI”, MECESUP – FIAC 2 (2012 – 2013).

** Doctor y magíster, respectivamente. Académicos del Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. E-mails: jorge.rueda@usach.cl / jorge.sanchez.s@usach.cl

Escolaridad y literatura: ¿Por qué?

En cuanto disciplina académica, difícilmente se podría cuestionar la presencia de la literatura en los programas de la educación formal. Como instancia de valoración, su lectura es vida: el descubrimiento, el conocimiento y la adquisición de experiencias humanas a través de ella justifica y pone de relieve su enseñanza. Enriquecimiento intelectual y sensible, efecto humanizador y estético, desarrollo de la creatividad y de habilidades reflexivo-críticas, son algunas de las dimensiones que acreditan la inclusión en la institucionalidad escolar. No obstante, quizás sea también la literatura —y puntualmente su lectura— una de las dimensiones que hoy más distancia provoca en la mayoría de los estudiantes. Y en esta paradoja, constituida por la incuestionable presencia del componente literatura en el currículo y, al mismo tiempo, por la evidente apatía e indiferencia que los jóvenes muestran ante su aprendizaje y lectura, se reconoce una realidad donde la dimensión más problemática radica en la respectiva metodología de su enseñanza.

Lo anterior socava, paralelamente, su definición y función educativas en el contexto de la sala de clases y, lo que resulta más alarmante, desperfila la necesidad de instalar, en nuestro espacio escolar, la literatura latinoamericana como forma necesaria para construir identidad y crecer social y humanamente. Mediante el reconocimiento de la forma como opera el discurso literario, la enseñanza y su aprendizaje como experiencia dialógica activaría, como lo propone este artículo, la dinámica lectora desde una base social. La propuesta metodológica se inscribe en el marco de que la producción de significación, en cuanto eje de la experiencia lectora, se vuelve significativa en la interacción sociocultural evocada en y por el texto.

La literatura dentro de las exigencias ministeriales en el contexto nacional: estándares y ajustes curriculares. El problema del método

La literatura, como todo concepto, no posee una esencia significativa o naturaleza eterna, sino que es semantizada a partir de contextos específicos y relaciones socio-culturales complejas. Más aún

cuando se articula con la educación. Así, cada circunstancia histórica y espacio de poder intentará delimitar significados y relaciones entre la literatura y su función educativa. Por ende, para problematizar dicha vinculación y proponer orientaciones o líneas didáctico-metodológicas, es necesario esbozar primero lo propuesto actualmente por los organismos estatales. En esta vinculación, dos discursos son los más influyentes: los estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación media y los ajustes curriculares.

Los estándares orientadores surgen como una forma de ecualizar las carreras de pedagogía por parte del gobierno, a partir de la definición de los conocimientos (conceptuales, procesuales y actitudinales) que deben poseer los estudiantes de pedagogía. En el caso particular de los profesores en formación de la carrera de letras (Castellano, Lenguaje, Comunicación), tales conocimientos descansan sobre la base de cuatro ejes: escritura, lectura, comunicación oral y conocimientos basales de lingüística y literatura. El argumento dado para la definición de estos estándares es la baja calidad de los egresados de las carreras de pedagogía, ya sea por la precariedad de su formación conceptual o por la falta de un efectivo enlace entre lo disciplinar (específicamente los conocimientos lingüísticos y literarios) y el repertorio pedagógico.

En lo que respecta a literatura, dentro de los estándares, se elabora una definición que la concibe como un conocimiento fundamental para enseñar los ejes del currículum escolar. Incorpora: teoría literaria, crítica literaria, historia de la literatura y teoría de los géneros literarios. Un rasgo que se destaca es la vinculación y pertenencia de los textos literarios con un contexto. Este aspecto hace que la literatura sea **un medio** que permita vislumbrar los complejos procesos de construcciones de identidad (individual, social), soslayando los discursos “oficiales” por medio de una deformación estética del lenguaje (CPEIP: 26).

Vinculado a lo anterior, se subraya —en consecuencia— el potencial dialógico de la literatura; es decir, la literatura no solo transparenta un contexto, sino que puede ser una forma de establecer nexos con otras subjetividades. Así, el docente deberá ser formado para construir situaciones propicias para un aprendizaje en donde el

estudiante/sujeto/lector experimente vivencialmente la literatura, lo que conlleva, como directo resultado, que el lector se transforme en un activo partícipe en la construcción de significados.

Para cumplir con estas características, el documento oficial prescribe dos procesos cognitivos que deben ser enseñados en las carreras de pedagogía: conocer y comprender. Así, los profesores en formación **conocen** movimientos literarios, teorías críticas, géneros literarios, y **comprenden**, tanto aspectos fundamentales de la literatura, como la importancia de la crítica (CPEIP: 86).

Por su parte, los ajustes curriculares implementados a la fecha (primero y segundo años de enseñanza media), proponen un significado de literatura enmarcada dentro de un objetivo mayor: el enfoque comunicacional. Dentro de éste, el eje lectura se centra, en general, en potenciar habilidades inmanentistas: identificación de ideas centrales, selección de palabras no conocidas, síntesis de contenidos, entre otras.

Es importante destacar que el lenguaje se conceptualiza dentro de una visión positiva, es decir como una capacidad efectiva para poder transmitir ideas conscientemente, a partir de reglas y convenios sociales. Este hecho trae como efecto que la lectura se conciba como un medio eficaz para conocer otras culturas y subjetividades.

A partir de los fundamentos apuntados, en general la lectura de textos literarios se orienta en los programas de profesores en formación, hacia el análisis estructural, la descripción del contenido y el desarrollo de hábitos comprensivos a partir de niveles lectores. Los énfasis dados en las actividades didácticas son el comentario de textos y la articulación con los contextos de producción y recepción.

Un aspecto clave, dentro de la definición de literatura por parte de los ajustes, es el canon propuesto, el cual se caracteriza por la fuerte presencia de textos europeos occidentales, especialmente en los géneros narrativo y dramático. Un factor en contra de tal rasgo es que, en su mayoría, se desvincula con la experiencia histórica de los estudiantes latinoamericanos. Aquello dificulta el logro de los objetivos de las actividades, a saber, generar un lector partícipe, capaz

de promover intertextualidades no solo limitadas a los nexos entre los contextos y textos, sino que también con su narración identitaria y territorial.

Al respecto, Bombini (2008), uno de los epígonos dentro de la didáctica en literatura, explicita la importancia de trabajar con un corpus que se adecue a las contingencias históricas de cada comunidad, con el fin de, efectivamente, activar intertextos (no necesariamente letrados) de los estudiantes. Además, aquel axioma cobra lógica al pensar que los procesos cognitivos que se exigen al estudiante, dentro de la definición y uso de literatura que se propone, obliga al empleo de inferencias elaborativas (Grabe 1997; Parodi 2005), en las cuales actúan directamente los signos, símbolos y costumbres que el lector ha experimentado o reconoce en su cotidianidad. Por lo tanto, solicitar a los estudiantes la comprensión literaria de un mito o leyenda con ejemplos eslavos o griegos resulta, por lo menos, paradójico.

Ante lo expuesto se evidencia un panorama complejo, ya que si bien los objetivos y la caracterización que se hace de la enseñanza de la literatura —dentro de los discursos y orientaciones curriculares— es clara, su emergencia también lo es: el tratamiento de ella, al interior de la sala de clases, debe promover la reflexión y proponer formas didáctico-metodológicas que logren una relación vivencial entre los textos literarios y los estudiantes. De paso, tal imperativo conlleva la necesidad de (re)producir metodologías que liberen a la literatura de moldes puramente estructuralistas.

De este modo se puede sentenciar, en primer lugar, que la definición de literatura que emana desde los estándares y ajustes curriculares, se concibe como un medio estético que posee una potencialidad de conexión participativa, con un(a) otro(a) o uno mismo. Es decir, la literatura no es un abstracto aislado de la experiencia del lector con su comunidad, sino que es un producto social significativo y que, por lo tanto, evidencia marcas que exigen al sujeto lector traducirlas activamente, a partir de preguntas sobre él mismo y su contorno. Aquello no significa que la lectura ofrece una identidad fija, más bien triza lo “normalmente” supuesto, logrando develar rasgos que el sistema hegemónico oculta (significados de cuerpos, etnias, valores, sentimientos, deseos).

En segundo lugar, y como una restricción práctica de lo descrito anteriormente, se evidencia que este planteamiento se encuentra problematizado por la falta de una metodología explícita con la cual abordar las lecturas de ficciones. La práctica docente (incluso la universitaria), soslaya las exigencias dialógicas que sostiene la literatura frente a sus receptores. De este modo, por un lado, los estándares abogan por generar una experiencia entre el sujeto lector y los textos literarios, lo que llevaría a un conocimiento de alteridades. Sin embargo, no explicitan orientaciones metodológicas para su logro. Tampoco se reconocen, por parte del estudiante de pedagogía en letras, prácticas que promuevan un lector activo. Únicamente se menciona que el futuro docente de esta materia debe poseer un repertorio erudito de conocimientos teóricos-literarios. No se exige que dialogue con el escrito, o que sepa enseñar a ser un lector activo frente a un texto literario.

Otra emergencia, paralela a la anterior, es que los ajustes curriculares limitan la literatura a conocimientos conceptuales inmanentistas, con un lector pasivo que debe reconocer estructuras con diferentes niveles de complejidad. No obstante, en las actividades propuestas se insiste en que el estudiante debe articular su experiencia con los diversos escritos leídos, con el fin de generar diálogos entre los mundos creados con los contextos de los estudiantes y también con el de producción. Esto produce un problema metodológico entre los contenidos y los objetivos de los ajustes.

Propuesta Metodológica

Cual sea el planteamiento que cada docente tenga acerca de los contenidos literarios que enseña, la acción de convertirlos en elementos de su quehacer pedagógico resulta, por ende, un acto complejo. En su interior, la dimensión cultural y estética que el fenómeno literario encierra, deberá ser el propósito central de su aprendizaje. Esto se distancia de la tradición docente que cree encontrar, como fundamento de su labor, la transferencia (léase enseñanza) de los conocimientos y conceptos que un manual teórico, un texto guía para la clase o una introducción histórica sobre la literatura nacional acumulan. La utilización exclusiva de estos

recursos no hacen más que, respectivamente, transmitir categorías narratológicas descontextualizadas, esquematizar las propiedades “universales” e immanentes del objeto literario, presentar taxonomías embriagadas por paradigmas altamente teóricos que la crítica dominante instala y resumir informaciones históricas sobre épocas y periodos literarios. Por otra parte, cuando en los colegios se apela al soporte informático-tecnológico para respaldar la enseñanza y lectura de la literatura, se utiliza generalmente como una forma rápida de rastreo de la información, para rescatar resúmenes de las obras, panoramas sobre los autores, épocas y alguna crítica literaria que ilumine la comprensión sobre las obras. Todas estas estrategias, sin ser inútiles, no garantizan, sin embargo, que los estudiantes logren, desde y por la literatura, algo nuclear: la elaboración (léase aprendizaje) de nuevas redes o esquemas conceptuales cognitivos que les permitan hacer sentido en el mundo. La literatura reclama un campo didáctico para el desarrollo y logro de esto último.

¿Cómo poner en contacto al estudiante con los textos literarios? Esta pregunta encuentra respuesta sólo cuando el docente toma conciencia de que su labor, respecto de este campo del currículo, es provocar una educación literaria. Como tal, se trata de una experiencia que vivida, por sobre todo, desde el registro de los textos, permita que los jóvenes accedan a mayores niveles discursivos para hacerse parte, crítica, imaginativa y argumentativamente, de la cultura y el mundo en que están insertos. Se sabe que el fin último de la educación no es otro que —según el pensamiento de Vygotsky— provocar un aprendizaje que hunda sus raíces en la actividad social¹. Para esto, las redes conceptuales representan una acción mediada e interiorizada que posibilita la comprensión, interpretación y comunicación de la persona con sus pares, con el mundo y con la vida. Así, un aprendizaje que responda a estos propósitos pedagógicos debe recuperar, en el caso de la literatura, no tan solo el significado y el logos de los contenidos estudiados, sino, de manera prioritaria, buscar y descubrir

1 La idea de que la cultura se negocia entre los sujetos establece evidente implicancias para la actividad pedagógica. La vinculación más abarcadora es que la cultura como tal está constantemente en proceso de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros. La educación asume este proceso de manera fundamental. Véase al respecto L. Vygotsky, 1995: 32-41.

el sentido socio-cultural de los conceptos, valores, habilidades, destrezas y hábitos que ella es capaz de construir en el espacio escolar.

La educación literaria, por ende, debe provocar en el estudiante una experiencia central: el reconocimiento del sujeto en el marco del espacio social y cultural. En la medida en que la obra literaria se (re)actualiza e ilumina las circunstancias de tiempo y cultura, su lectura se vuelve un componente del quehacer educativo. Por lo mismo, debe inscribirse como una forma de saber a través del cual los jóvenes signifiquen la realidad socio-cultural (vale decir, los distintos horizontes de representaciones simbólicas, creencias y mediaciones valóricas que tejen las relaciones humanas) y que, además, la interioricen como experiencia.

Un planteamiento de este tipo, ¿significa volver a la concepción de la literatura como un mecanismo reflejo entre pensamiento de un autor, forma lingüística y realidad? No, pues esta postura ha buscado principios generales y externos para comprender un texto literario. La literatura, se sabe, no es sólo una biografía y menos una historiografía. Sin embargo, se sabe igualmente que la obra literaria es la expresión de la vida y experiencias humanas, manifestación de tradiciones y visiones culturales. Su enseñanza debe encaminarse hacia la (re)construcción de esta última dirección. Resulta fundamental, por ende, enseñar que un ejercicio de esta línea no se traduce en la búsqueda de principios externos al texto. La creación literaria es una creación simbólico-connotativa que reelabora estética, semántica y sintácticamente la realidad. Desde el interior de este principio, un lector experimentado debiera dar cuenta de su significación; de aquí, se reitera, la obligación de dirigir el encuentro entre el estudiante con los textos mismos. Éstos, como mediadores y comunicadores (no como espejos) de la realidad, escenifican voces y puntos de vista —ocultos muchas veces— que generan un tipo especial de conocimiento y relación comunicativa.

Acorde con el marco anterior, acercarse al texto literario de manera dinámica y dialógica, considera las variantes de uso que están presentes en los procesos de comunicación que genera la obra, por sobre los enfoques extrínsecos de ella, como los métodos inmanentistas de investigación del discurso literario. El punto nuclear está en que la

enseñanza de la literatura sea una actividad que, por sobre todo, lleve a que el estudiante descubra y desarrolle principios capaces de revelar esta dinámica. Como una forma de apropiación y generación de un conocimiento especial sobre la vida (especial por el valor simbólico y estético que encierra), la didáctica debe lograr en los estudiantes la disposición para que recepcionen la literatura comunicativa e interactivamente, con miras a descubrir su potencial socio-cultural (ámbito que tomará la presente propuesta) y artístico. Todo esto, con el propósito de que el fenómeno literario los haga partícipes de la vida y los convierta en sujetos crítico-intencionados. Esto último puede sintetizarse como la capacidad de una persona para adquirir experiencia humana a través de la lectura; para descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria; enriquecerse, en fin, intelectual y humanamente. En este marco, otros procesos cognitivos vinculados con dominios verbales fundamentales del actual currículum, como hablar y escribir con propiedad, descubrir formas de comprensión y producción escritas más elaboradas, podrían potenciarse en cuanto desarrollo de un discurso analítico-crítico, con marcado acento interlocutivo (vale decir, la capacidad de ver el mundo no indiferente o pasivamente; menos aún determinado por las opiniones impuestas o de mayorías).

Lo recién descrito, inevitablemente, enclava la problemática planteada al interior del sistema que forma profesores y profesoras encargados de enseñar literatura en el nivel escolar. Nadie duda de que existe un desajuste entre aquello que los programas de formación inicial docente ofrecen como componente literario, al interior de sus propios diseños curriculares, y la necesidad de ampliar e innovar los límites del saber específico relacionado con su enseñanza. Transitar desde la enseñanza de la literatura a su aprendizaje debiera abrir todo un ámbito —el de la educación literaria— capaz de asumir y hacerse responsable de nuevas actitudes didácticas. Los contenidos literarios presentes en los planes de formación de profesores, suelen privilegiar la tradición académica que se expresa en la acumulación de materias. Esta noción encierra básicamente la erudición crítica encaminada a rescatar sus estudios en cuanto un conjunto de determinados conocimientos que ceden a las problemáticas ónticas y epistemológicas del fenómeno de la literatura, definidas por las estructuras conceptuales de las

teorías literarias. Mucho menor es la preparación pedagógica que posibilita mediar este campo de conocimiento en el aula. Privilegiar únicamente la tradición en la enseñanza de la literatura (como un cuerpo de conocimientos técnicos y especializados) al interior de los programas universitarios que forman profesores, conlleva al riesgo de no visualizar la imperiosa necesidad de, paralelamente, desarrollar un campo de saberes encargados de resolver los problemas didácticos para su enseñanza.

Lo que podría postularse como una educación literaria en los espacios escolares implica, en consecuencia, que los planes y programas de carreras formadoras de profesores del área hagan un espacio para la inclusión de didácticas especializadas. Para el caso que se comenta, se trata —en grandes líneas— de desarrollar una práctica docente que, en primer lugar, fomente la lectura de los textos para que a partir de ellos, de los contenidos proposicionales que contienen y de los diferentes valores que éstos toman en los contextos socio-culturales, guíe, en segundo término, al sujeto lector para que participe con imaginación y creatividad en su propia cultura. Una poderosa dinámica de relaciones retrospectivas y prospectivas debe funcionar en este ejercicio.

Se postula, por ende, la necesidad de que el trabajo pedagógico asuma la educación literaria desde la construcción de un espacio dual (aquel compuesto por las voces del texto y el estudiante), a partir del cual la interacción comunicativa descubra una relación socio-cultural intersubjetiva: la establecida por las voces del (los) sujeto(s) textual(es) y el sujeto lector. Las consideraciones bajtinianas sobre la dimensión discurso-dialógica del lenguaje² sustentan una propuesta de trabajo.

Inspirados en Bajtin, trátase de una concepción de la enseñanza de la literatura iluminada por una teoría dialógica del lenguaje con base social. Esto debiera enseñar que la producción de sentido, en literatura, se inscribe a partir de la condición dialógica del discurso (la enunciación literaria) y que la lectura es un proceso o evento

2 El lector podrá ampliar estas nociones en el capítulo “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, de M. Bajtin, 1997: 248 – 293.

(re)constructivo de tal condición. La perspectiva discursiva e interactiva de Bajtin calza con la necesidad que acusan los programas de educación básica y media de desarrollar un proyecto educativo que garantice en los estudiantes la apropiación y generación de conocimientos con el fin de acrecentar en ellos la habilidad analítica y argumentativa. Desde la perspectiva enunciativo-interactiva, la dimensión dialógica del lenguaje se convierte, así, en una vía para construir y hacer sentido en el mundo.

Se piensa en un ejercicio mediador, capaz de inscribir al texto literario en un ámbito que explora y resalta el papel activo del intercambio verbal y de su unidad discursiva —el enunciado— en la generación de procesos graduales de redes y esquemas cognitivo-conceptuales. La enseñanza de la literatura debe buscar este propósito, por sobre cualquier otro; su didáctica debe integrar los textos al mundo social y cultural de los escolares. La organización estructural del enunciado propuesto por Bajtin, permite dar cuenta de la dinámica del signo lingüístico. Éste no es un asunto de sólo un sujeto (lo que podría extrapolarse a la condición del enunciadador del texto literario), sino de dos (y más) sujetos social y culturalmente organizados, donde la experiencia de la comunicación se vuelve significativa exclusivamente en el intercambio verbal-intersubjetivo:

Las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determina por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alternación de los hablantes. Todo enunciado, desde una breve réplica del diálogo cotidiano hasta una novela grande o u tratado científico, posee, por decirlo así, un principio absoluto y un final absoluto; antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final están los enunciados respuestas de otros [. . .]. Un hablante termina su enunciado para ceder la palabra al otro o para dar lugar a su comprensión activa como respuesta (Bajtin 1997:260).

Por consiguiente, la reconstrucción del pensamiento del sujeto discursivo, dependerá de la experiencia sociocultural evocada en y por el enunciado. Bajtin pone de relieve los actos de discurso, inscribiéndolos en una filosofía de la acción donde el conjunto de enunciados que posibilitan el fenómeno de la enunciación, es el punto

central en el proceso de construcción del sujeto, del aprendizaje de la sociedad y de la reproducción y revisión culturales que éste pueda realizar: “El enunciado, su estilo y composición, se determinan por el aspecto temático (de objeto y de sentido) y por el aspecto expresivo, o sea, por la actitud valorativa del hablante hacia el momento temático”. (Bajtín 1997:280).

En este marco, signo del resultado de la fusión estrecha entre una forma material y el contenido, y solamente en esta dinámica de la construcción del signo, para Bajtín, es donde el sujeto se vuelve conciencia. La dinámica discursiva promueve la interacción de una conciencia con otra, lo que significa que el signo y la situación social están indefectiblemente articulados. De este modo, el contexto inscrito en una dimensión dialógica del sentido, no es un añadido reflejo y puramente histórico que podría responder un manual sobre épocas literarias.

El contexto se hace parte de la semántica misma del enunciado en la que el sujeto lector toma consideración del horizonte cultural común (saberes, creencias, valores y contenidos socio-culturales). La premisa que guía la presente propuesta, apunta a que los esquemas cognitivos que el lector escolar pueda desarrollar a partir de la literatura son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y los esquemas interaccionales que se hacen significativos solamente en el proceso discursivo de los textos. Así, la comprensión no debiera ser una relación refleja entre el pensamiento y la realidad. Se trata de un proceso de comprensión interpersonal que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un ejercicio dialéctico y significativo con ella y con la construcción de los esquemas conceptuales que la aprehenden. El intercambio de enunciados (desde el texto a la conciencia del lector, quien re-crea y construye nuevos enunciados) debiera volverse, entonces, la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de quien lee literatura.

La obra literaria representa una unidad de significados relacionales; para interactuar con ella, su didáctica penetrará en las relaciones de significado que establece, al interior de una concepción dialógica del discurso, en la continuidad semántica del texto. Parece difícil

desarrollar una didáctica de la literatura en cuanto práctica enunciativa instaurada en la interacción de enunciados. Sin embargo, proyectando las ideas de Bajtín, el texto escrito es resultado de una dinámica interactiva de prácticas enunciativas. La situación social de enunciación que se construye a través de su organización compositiva, evidencia los puntos de vista que en los sujetos textuales se movilizan. Ligada, entonces, a la posibilidad de provocar el encuentro entre sujetos discursivos, el escritor se enfrenta a procedimientos de expansión comunicativa con el lector. Para esto, explicita en el texto literario conocimientos compartidos con quien lee, pero también introduce información nueva.

Los enunciados están impregnados de vida social, ideológica, simbólica y emotiva³. Los sujetos discursivos construyen discursos en situaciones de enunciación intersubjetiva. Es deber de la didáctica de la literatura mostrar el poder explicativo de esta estructura para que sea parte de los esquemas lectores y propiciar, así, un encuentro exitoso entre emisor (sujeto textual), receptor y los textos. En la interacción verbal es frecuente que existan acuerdos y desacuerdos. La toma de conciencia, por parte del lector, de que todo texto literario es resultado de una situación de comunicación en la que se definen el papel y posición discursivos de diversas voces, es punto de partida para lograr la síntesis de la relación entre la organización compleja que instaura el texto literario con la vida. La activación de procesos graduales de redes conceptual-cognitivas de significativa generalización se anclan, de este modo, en el intercambio e interacción verbal que depende de la experiencia sociocultural evocada y semantizada en y por el enunciado textual.

Por ende, la reconstrucción y la actualización de la relación intersubjetiva emanada desde el texto literario, lo descubrirá como fuente de posicionamientos de mundo, de múltiples puntos de vista, de relaciones de fuerza basadas en apreciaciones y evaluaciones socioculturales. Cada uno de estos ámbitos se evidenciarán a través de la forma como en la obra literaria se construyen: a) las voces textuales (narrador-es/personajes); en función de: b) lo referido/enunciado/

3 Cfr. Bajtín, 1997:275.

objeto. Al interior de este marco, la literatura latinoamericana ofrece enormes posibilidades para el desarrollo de una educación literaria como experiencia dialógica en el ámbito escolar. Los discursos canónico-nacionales, populares y aun marginales, encuentran espacio en diversas obras literarias; la circulación de textos heterogéneos, múltiples, indefinidos e interculturales, de política de identidad, de género, de pueblos originarios y de cultura de masas abre ámbitos insospechados de miradas, visiones, horizontes interdisciplinarios e hibridismo cultural.

La enseñanza escolar de la literatura tendría que mostrar cómo los enunciados no pertenecen a un solo sujeto e incorporar al estudiante en este diálogo. “Un enunciado —dirá Bajtín— es el resultado de dos sujetos socialmente organizados” (1997:264). La literatura procede de un locutor social y se dirige al horizonte cultural responsivo de un auditor. Todo enunciado estará siempre inscrito en una dimensión dialógica aun en el caso de no existir la reciprocidad cara a cara, como acontece en el texto escrito:

Una obra, igual que una réplica del diálogo, está orientada hacia la respuesta de otro (de otros, hacia una respuesta comprensiva, que puede adoptar formas diversas: intención educativa con respecto a los lectores, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencia con respecto a sus seguidores y epígonos, etc.; una obra determina las posturas de respuesta de otros dentro de otras condiciones complejas de la comunicación discursiva de una cierta esfera cultural (Bajtín, 1997: 265).

Un ejercicio docente que se preocupe por la toma de conciencia de los roles enunciativos instaurados en un texto (desde la perspectiva dialógica), partirá por enseñar al lector cómo funciona el intercambio de enunciados para dar así una explicación de la forma en que se instala en ellos, en palabras de Bajtín, la diversidad polifónica. Una metodología al respecto orientará al lector en el descubrimiento de los ámbitos siguientes:

- I) El reconocimiento del texto literario como un evento comunicativo donde se instala la diferencia o heterogeneidad. Este ámbito instaure la diferencia de puntos de vista como una

posibilidad para que el lector construya la semántica de su propio campo, opinión o visión. El docente debe orientar la lectura del estudiante mediante preguntas que descubran cómo se fractura su propia visión de las cosas o aspectos de ellas (lo referido/enunciado/objeto). En la literatura latinoamericana es posible trabajar con muchas creaciones textuales donde el eje temático de ellas gira en torno a las experiencias y las peculiaridades de sus narradores y/o personajes. En cuanto al valor expresivo, muchas de estas obras interrogan, confrontan y profundizan sobre sí mismas y su relación con el entorno cultural. El docente preocupado de una educación literaria seleccionará textos que ofrezcan esta posibilidad de análisis. Generar, desde ellos, las condiciones para que se revele una negación o fractura de la visión del lector implica un segundo paso: que la posición del lector sea completada por la visión del otro sujeto que subyace en el texto.

Se trata de hacer descubrir en el texto un “otro lugar”, un “fuera del lector” que ofrezca visiones de posicionamiento frente al mundo. Representado por las voces de los enunciadores (narrador-es/personaje-s), estas figuras deben aparecer como voces complementarias a la propia subjetividad del joven estudiante. La sistematización de nudos de “posiciones excluyentes”, pero también “conclusivas” —como las determina Bajtín— permitirá que el lector se encuentre con las visiones que desde el texto se desprenden. La didáctica de la literatura, en el marco de una experiencia dialógica, por ende, tiene que orientar al lector para que éste elabore una práctica comprensiva insaturada desde la interacción de enunciados, con anticipación a una réplica, una apertura y evaluación.

- 2) Los principios didácticos recién acotados (de experiencia dialógica) son base de una segunda acción metodológica, de tipo pragmático, la que se ocuparía de las relaciones que se establecen entre los signos y básicamente de quienes los usan. Se trata de considerar las situaciones comunicativas en que se dan los discursos ofrecidos por la obra literaria y los efectos que éstos

promueven en el lector⁴. Este segundo momento de la propuesta pedagógica debe traducirse, por parte del lector, en la percepción y experimentación del espacio discursivo. Entiéndase, eso último, como el análisis que no se limita sólo al reconocimiento de las voces textuales exhibidas en una creación literaria, sino al ejercicio que persigue, a través de ellas, el descubrimiento de las voces discursivas. Éstas, a diferencia de las voces textuales, configuran las visiones ideológicas del mundo de la obra, de las cuales las primeras son portavoces. Esta dimensión de la metodología puede desarrollarse, por ejemplo, con la caracterización de aspectos como los que siguen:

- a) La puesta en situación de la relación que se establece entre los sujetos discursivos y de éstos con lo referido, además de los posicionamientos de tales sujetos, en términos de voces agentes o pasivas, lo cual se formaliza, por ejemplo, en discursos de resistencia, contestatario, crítico, etc.
- b) La puesta en situación de la relación que establece, como consecuencia de lo anterior, entre los modos de participación social de las diferentes voces o sujetos enunciadore del texto. Especial importancia tiene la orientación que el docente debe realizar respecto de los papeles sociales que éstos manifiestan. Por ejemplo, de autoridad, de sumisión, aprecio, respecto a lo referido. También cobra especial relevancia el análisis de la modalidad enunciativa, la que alude a la relación establecida por el sujeto-hablante respecto de su enunciado⁵.
- c) La puesta en situación de la relación que se establece entre

4 El docente deberá constituir un repertorio más específico de categorías pragmáticas que las que ofrece este artículo, las cuales, por razones de espacio, no puede desarrollar. Puntualmente se debe orientar una práctica pedagógica donde la educación literaria investigue los aspectos indiciales de las situaciones en que las voces textuales fundan y determinan la interacción comunicativa entre el espacio de la novela y el del lector (ámbito de la producción textual y, respectivamente, de la recepción). Valores comunes y diversos deben ponerse en relación como consecuencia de este ejercicio pedagógico. Consulte, para este efecto, los artículos de Ohmann, Van Dijk y Levin, compilados por J. Lozano y otros (1986). También resultan muy útiles los estudios de J. Mayoral (1986), J. Pozuelos (1988) y G. Reyes (1990).

5 Las preguntas, implícitas o directas de los sujetos textuales, se instituyen como modalidad de enunciación destinada a provocar una respuesta. Orientar al lector para que se instale en este espacio de comunicación, adquiere un valor primordial. Otro de los recursos modales son las expresiones emotivas y valorativas de los sujetos discursivos. Cfr. Bajtín, 1997: 274-276.

las actitudes y valoraciones de los sujetos en cuanto voces ideológicas. Este ejercicio llevará a la construcción de los espacios discursivo-culturales que orientarán la toma de posición y punto de vista del lector respecto de la voz textual y lo referido. En este paso, cabe preguntarse por la pervivencia de determinadas formas de organización del discurso en situaciones de interacción. El trabajo con las implicaciones subyacentes a los discursos reforzarían los procesos de inferencia comprensiva. La educación literaria debe asumir el estudio de algunas estrategias textuales que constituyen contextos discursivos caracterizados por la controversia entre interlocutores.

- d) Los anteriores procedimientos, ahora articulados, establecerán —por último— un significativo proceso de interacción ente el texto y el lector: negociación con sentido entre los esquemas de conocimientos, experiencias, motivaciones, intereses, y necesidades de vida del lector y aquéllos propuestos por las voces discursivas. Se trata de abrir un intercambio exigiendo una reacción de respuestas por parte del lector, la que debiera adquirir valores asociados a contextos discursivos de controversia, tales como, por ejemplo, la expresión de ironía, desafío, recriminación, etc. Se puede poner de manifiesto la solidez de una decisión tomada por un sujeto discursivo e interpelar con ella al lector con el fin de obtener de él una confirmación o discrepancia. El docente debe promover y facilitar cada una de las partes de la presente propuesta con el propósito de que el estudiante tome conciencia de estos procedimientos.

La propuesta metodológica esbozada hasta aquí responde y completa, en parte, a la conceptualización de literatura dada por los estándares, en el sentido de generar una interacción entre un lector activo y la ficción (entendida como un conjunto de mundos o voces que se expresan a través de una forma estética particular).

De este modo, se delimita y explicita conceptualmente la base de futuras acciones pedagógicas y el uso de los programas dados por el gobierno. En primer lugar, subrayar lecturas centradas en el

reconocimiento de ideas, ideologías, posiciones políticas (Cassany, 2006) y luego, como segundo paso, el diálogo con éstas. Si bien puede parecer complejo cognitivamente, esto se respalda con las habilidades exigidas por los mapas de progreso del nivel 05 y 06 (MINEDUC), correspondientes a los que se deben enseñar en la educación media. En ambos, se explicitan habilidades como las siguientes: que los estudiantes reconozcan ideas globales, describan visiones de mundo; el reconocimiento de voces narrativas; y especialmente, la toma de posición como un lector que debe ser activo tanto en la búsqueda de información como en el diálogo, desde su contexto, con estas.

Sin embargo, si bien la propuesta se adapta a los estándares y mapas de progreso de lectura, plantea algunas exigencias a los ajustes curriculares, ya que si se significa a la literatura como un lugar de “quiebres” más que un espacio solamente de “estructuras”, se deben modificar ciertos contenidos mínimos, o enfatizar otros, con el fin último de que el estudiante posea las herramientas de búsqueda, ya no solo de un repertorio teórico (como fin en sí mismo), sino que en función de un diálogo.

En directa relación con lo anterior, el repertorio de textos por leer se alza como un aspecto central. Las obras literarias deben facilitar, al joven lector, la búsqueda de voces que se adecuen a las contingencias históricas que marcan los intertextos. La literatura latinoamericana tiene, en su mayoría, mucha más complicidad con los jóvenes y, a su vez, posee miradas diversas sobre un espacio compartido con los estudiantes, lo que facilita la producción del diálogo.

Así, para finalizar, una educación literaria que enfatice los procesos cognitivos indicados, permitirá que los jóvenes estudiantes generen, facilitados por el profesor, conocimientos desde la literatura y su lectura en cuanto experiencia interactiva. Promoverá, además, el análisis de diversos contextos socio-culturales como también la habilidad intelectual del estudiante para reconocer la diversidad discursiva y apropiarse gradualmente de múltiples modalidades argumentativas. Enseñar literatura en este marco se convierte en una propuesta pedagógica capaz de articular vida y colegio desde las posibilidades entregadas por los textos y por la relación activa

e inteligente que con ellos puede establecer el lector escolar. Una didáctica de la literatura, de este tipo, potenciará, en fin, el consabido interés que tuvo Vygotsky (1995) por promover una educación capaz de “desarrollar la capacidad del estudiante para la resolución intencional y razonada de problemas”.

Bibliografía

- BAJTÍN, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BOMBINI, G. (2008). “Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria”. En Lomas, C: *Textos Literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graos.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CPEIP (2011), *Fundamentos. Estándares Orientadores Para Egresados de Pedagogía en Enseñanza Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- GIOVANNI, P. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- GRABE, W. (1997). Revaloración del término interactivo. En E. Rodríguez & E. Laguer (Comps.), *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, pp. 81-97.
- Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio (2011). Santiago: Ministerio de Educación.
- Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Segundo Año Medio (2011). Santiago: Ministerio de Educación.
- LOZANO, J. y otros (1986). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción verbal*. Madrid: Cátedra.
- MAYORAL, J. (1986). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- POZUELOS, J. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- REYES, G. (1990). *Pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.