

Lenguaje, literatura, conocimiento

(NOTAS SOBRE PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA LITERARIA)*

Sergio Mansilla Torres
Universidad de Los Lagos

INTRODUCCIÓN

Es claro hoy por hoy en Chile que la literatura no ocupa un lugar central en lo que podríamos llamar, provisionalmente al menos, la conciencia humanística de la sociedad chilena. En la escuela, por ejemplo, no resulta ya siempre obvio que haya que estudiar o leer a los clásicos; tampoco que la literatura sea necesariamente la columna central de la asignatura o subsector de Lengua Castellana y Comunicación en la enseñanza secundaria. Asimismo, en las mallas curriculares de las Pedagogías en Castellano (o equivalente), la literatura es apenas un área más entre otras, área que a menudo debe ceder tiempo a la lingüística, las comunicaciones o a los cursos de educación y pedagogía que suelen, estos últimos, ocupar porcentajes significativos de las mallas curriculares de pedagogías formadoras de maestros para la Enseñanza Media en cualquier especialidad. Si a esto añadimos que en países como Chile, los libros son consumidos apenas por una elite sociocultural (de la que la mayoría de los profesores no forma parte, por limitaciones económicas y a menudo también por deformación cultural y profesional), bien podríamos afirmar que la literatura, en términos estadísticos, tiene un efecto mínimo en la conciencia colectiva, poderosamente modelada, en cambio, por los *mass media*, sobre todo por los medios audiovisuales, particularmente por la televisión.

Pese a lo anterior, salvo quizás en casos excepcionales motivados más por ignorancia que por convicciones informadamente asumidas, nadie está dispuesto a desterrar totalmente la literatura de la república educativa ideal. Lo cierto es que no

resulta nada fácil desterrar a los poetas imitativos, ni siquiera porque lo diga Platón¹. El problema crucial, sin embargo, no radica en el dilema entre expulsar o no expulsar a los poetas de la República, sino en determinar cuál es la República que queremos y el lugar que los poetas, imitativos o no, tendrían en ese orden político de las cosas. Más allá de estas querellas, la literatura, aun a pesar de las mayores adversidades, porfiadamente subsiste y siempre halla lectores, por pocos que éstos sean.

El propósito de este ensayo, tal como lo sugiere su título, es discutir algunos aspectos sobre el sentido de enseñar literatura, considerando que la enseñanza de la literatura –al menos es nuestra convicción– está lejos de reducirse a una mera cuestión de métodos didácticos y/o de una simple técnica de comunicación. Al contrario, la enseñanza de la literatura constituye en sí una práctica de reproducción de la institucionalidad literaria, por un lado, y de significados y convenciones textuales asumidos como constitutivos de lo que nuestra cultura considera que es literatura, por otro. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura pasa por algo que consideramos crucial: la conformación de una cierta conceptualización (de orden epistemológico-ideológico) de lo literario, por parte del maestro, que se vuelve determinante en la forma concreta que asumirá la práctica de la enseñanza, de manera que, más allá de métodos pedagógicos específicos, enseñar literatura equivale a (re)producir literatura para obtener a la vez un cierto conocimiento de los textos y del mundo con el que los textos negocian. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura es más un problema de teoría y crítica literarias y de los efectos epistemológicos y políticos de la teoría y la crítica y de las obras mismas, por cierto, y menos un problema que tenga que ser resuelto solo a nivel de herramientas pedagógicas eficaces.

Estas notas las he desarrollado a partir de comentarios sobre un libro de texto aprobado, adquirido y distribuido por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) hace ya un par de años y sobre el documento *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media* que, en rigor, constituye el documento maestro con que se rige, en lo que concierne a objetivos y contenidos disciplinarios, todo el proceso de la Reforma Educacional actualmente en marcha impulsado por el gobierno de Chile a través del MINEDUC². Dada la relevancia de este documento a la hora de modelar las conciencias pensantes de profesores y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje de materias disciplinarias que el gobierno considera mínimas para efectos de la educación formal de las nuevas generaciones, me ha parecido pertinente desarrollar algunas aproximaciones en torno a la conceptualización del hecho literario a partir de ciertos contenidos y objetivos expresados en dicho documento, en el entendido de que en él subyace una determinada teoría que busca condicionar, de una manera bastante determinante, la práctica literaria de leer (y eventualmente escribir) literatura y conocer el mundo a través ella, en ella y en el contexto de la escuela.

INDAGANDO SOBRE EL SENTIDO DE ENSEÑAR LITERATURA

¿Qué significa en realidad ser maestro de lengua castellana y comunicación? ¿Qué quiere decir exactamente enseñar lenguaje cuando se trata del castellano como idioma nativo? ¿La enseñanza de la lengua castellana debiera concebirse siempre separada de la enseñanza de la literatura o, por el contrario, concebirse como un todo? Pero si se concibe como un todo, ¿cómo habría que proceder para efectos prácticos: estableciendo una progresión ordenada desde la palabra al texto o, simplemente, no cabría hablar de progresión y habría que optar por una especie de movimiento azaroso en el campo del lenguaje de manera que el foco de atención analítico estuviera centrado ora en la palabra, ora en la frase u oración, ora en el texto (y tipos de textos), ora en el texto de la cultura, de la historia, ora en la palabra aislada otra vez? La ideología del instrumentalismo lingüístico —la misma que reduce el lenguaje a la condición de “medio de comunicación”— enfatiza la tesis de que enseñar lenguaje equivale, en lo esencial, a enseñar a comunicar, con el lenguaje, ideas, conceptos, información diversa, para lo cual el lenguaje tiene que funcionar como un óptimo “instrumento” de comunicación, es decir, como una “herramienta” comunicativa cuyo uso adecuado conduciría necesariamente al logro de determinados fines preestablecidos; por ejemplo, informar, convencer, narrar, describir. Así planteadas las cosas, cabría imaginar que un buen estudiante de materias de lengua castellana y comunicación sería aquel que al cabo de un tiempo “razonable” de estudio y práctica (digamos, al término del ciclo de Enseñanza Media) llega a dominar con virtuosismo un cierto conjunto de técnicas de comprensión de textos, por un lado, y producción de textos (escritos u orales); por otro, técnicas que asegurarían eficiencia y eficacia comunicativa. Cuando hablo de “técnicas” estoy pensando en el conocimiento (instrumental) de la gramática asociada al estilo y la claridad del discurso, en el manejo de estrategias de argumentación, de descripción, de narración, de análisis, de ficcionalización de los referentes considerados no ficticios, entre otras, y en poner en práctica ciertos códigos retóricos que asegurarían la producción de determinados efectos comunicativos y/o expresivos considerados óptimos o necesarios en función de cualesquiera sean los fines que se persigan con el mensaje concreto.

¿Queremos formar solo eficientes comunicadores, bien entrenados para un uso puramente pragmático del idioma, incluso cuando se busca producir textos de ficción con valor estético? A mi entender, en materia de enseñanza del lenguaje, la reforma educacional chilena, por un lado —y, sobre todo, la ideología pedagógica que prevalece en la práctica educativa en aula, por otro— favorecen el propósito de formar hablantes del español en tanto usuario competente del idioma en términos de que sean capaces de producir textos bien estructurados, bien escritos desde el punto de vista de la lógica y de las convenciones textuales vigentes. No cuestionamos en absoluto la legitimidad y necesidad de alcanzar este objetivo; pero, ¿será esto suficiente?

Si estamos hablando del castellano como el idioma primero, lo cierto es que sería muy problemático reducir su enseñanza a la práctica de instruir a los alumnos en determinadas técnicas de productividad lingüística meramente comunicativa, por más complejas y ajustadas que sean éstas, a las exigencias de la racionalidad comunicativa moderna, en el sentido de querer lograr, a través del lenguaje, efectos comunicacionales planificados que desemboquen finalmente, en la esfera del receptor, en acciones previstas o deseadas por el emisor. Me pregunto si vamos en la dirección correcta cuando, por ejemplo, los maestros de castellano (o de lenguaje y comunicación, como se denomina ahora) —no necesariamente movidos por una mala conciencia premeditada— instruimos (o pensamos que debiéramos instruir) a nuestros estudiantes para que se conviertan en una especie de sofistas modernos del lenguaje, armados de un poderoso arsenal de recursos retóricos y lógicos que los torne capaces de demostrar impecablemente cualquier tesis. Si limitáramos la enseñanza del lenguaje y la comunicación a este objetivo, estaríamos formando “técnicos en textos” y no conciencias que problematicen, con el lenguaje y en el lenguaje, el sentido mismo de lo que se suele llamar realidad.

Es, sin duda, legítimo y necesario que nuestros alumnos aprendan a argumentar, que sepan reconocer estereotipos y contrastarlos con otros, que se familiaricen con los distintos tipos de encuadres de un fotograma de películas o de los cuadros de historietas o que reconozcan las partes de un diario, que conozcan y eventualmente usen los “recursos de persuasión publicitaria”³. ¿Pero basta con conocer y usar? Una vez que el estudiante se haya familiarizado con las técnicas y recursos de persuasión publicitaria, ¿no sería el momento de hacer pensar a los estudiantes sobre el sentido y/o sin sentido de la publicidad en el concierto de la vida cotidiana? ¿Cuánto nos modela la publicidad en nuestra concepción de la temporalidad histórica, en nuestra imagen del pasado, presente y futuro, en nuestras expectativas de vida, en nuestras ansiedades, deseos, satisfacciones y frustraciones? ¿Cómo, en definitiva, podríamos hacer sentido sobre la condición humana en el contexto de nuestra modernidad saturada de mensajes publicitarios? Creemos firmemente que para trabajar a fondo problemáticas como éstas, el rol de la literatura es insustituible.

Permítaseme, en relación con la literatura en tanto materia de enseñanza, detenerme por un momento en el libro de texto *Lengua castellana y comunicación. 3º medio* (mencionado en la nota al pie nº 3)⁴. Lo primero que llama la atención es el fragmentarismo. Se comprende que si el tema de discusión y estudio es una novela, no es posible ni hay necesidad de transcribirla íntegra. Sin embargo, bien se podrían haber privilegiado en la muestra antológica obras literarias breves de modo que puedan incluirse en su versión completa en el libro del estudiante, lo que, creemos, reforzaría la idea de que la polivalencia semántica de la literatura es el resultado de una arquitectura textual cuidadosamente diseñada como totalidad y no como una simple suma —más o menos azarosa— de fragmentos o de partes. En la antología de

