

Desacralización de la enseñanza literaria

Alberto Añez Medina

*Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados.
Facultad de Humanidades y Educación. LUZ*

Resumen

Presentamos, analizamos y comparamos una dinámica de la comunicación dialógica contra la dependencia escolar para la enseñanza de la literatura, que implica un acto vivencial y eficaz en el aula: humano, justo y liberador; tratando mediante su aplicación de trascender la simple escolaridad. Luego, nos volvemos sobre la desacralización de la enseñanza literaria, fundamentada en las normativas de la educación tradicional; buscando desde un punto de vista crítico, metodológico y científico, detectar las fallas que presenta dicho sistema y las posibles causas que las originan. Por último, damos una serie de datos epistemológicos, que permiten verificar hasta qué punto la instrucción actual está enquistada, plagada y contaminada de una impregnable epidemia de errores y disyunciones que conllevan a desarrollar un aprendizaje literario basado en el engaño, la mentira y la mistificación.

Palabras clave: Desacralización, enseñanza literaria, discurso, comunicación.

The De-sacredization of Literary Teaching

Abstract

We present, analyze and compare the dynamic of dialogue-based communication as opposed to the scholastic dependence in literature which implies the need to be present and attentive in class. The former permits a more humane, just and liberating treatment which transcends simple scholastics. Then we take up the de-sacredization of literary teaching, based on the norms of traditional education, and we search for a critical, methodological and scientific viewpoint, trying to detect the problems in the present system and the possible causes that originated these defects. Finally, we offer a series of episte-

malogical data, which allows us to verify up to what point present-day instruction is pocked, plagued and contaminated by an impregnable epidemic of errors and disjunction which lead us to develop a system of literary learning based on deceit, lies and mystification.

Key word: De-sacredization, literary teaching, discourse, communication.

1. Prontuario

¿Habrá alguna forma de caracterización epistemológica que, escondida en las profundidades de la antropología, la sociología, la psicología, la historia o la filosofía, nos ayude a esclarecer en qué consiste la crisis de la educación, específicamente en Venezuela y, sobre todo, en el área humanística?

Nadie lo sabe. Y es harto difícil investigar. Es más fácil sustentarse en uno de los lugares comunes de nuestra máxima dirigencia educativa: *"Los alumnos son desaplicados, flojos o simplemente, unos gandules"* (Hernández M., 1975:33). Es la opinión general. Incluso, entre docentes de gran sapiencia y lucidez se ha convertido en un axioma. Que todo esto sea mentira, no desvirtúa el preguntarse si es verdad que los alumnos son unos irreverentes y se han acogido a la condición de estudiantes, para contrabandear sus malandanzas y querencias.

Pareciera que los jóvenes se resisten a aceptar un régimen escolar, que desde su inicio exige una ausencia total de conducta racional: la mal llamada buena conducta. El estudiante debe cumplir, sin aprovecharse, con un estudio escasamente di-

gerido, en un ambiente de silencio y orden; por ello, la amargura será suya y no del profesor.

Este aspecto de coreografía hierática es el que se impone normalmente a los escolares. De acuerdo a esa burda concepción pedagogocéntrica los educandos son a priori seres imperfectos, a quienes el educador, a priori ser perfecto, se encargará de hacerles consumir los conocimientos a como dé lugar. Esto denota que todo el aparato instruccional está montado sobre una impenetrable estructura represiva.

El colegial ingresa al sistema educativo como una especie de "bicho bruto", al cual hay que adiestrar y enderezar con los instrumentos pedagógicos más descabellados. Al cumplir con todos los ritos establecidos será ungido como se hace en algunas tribus primitivas, luego de intensos padecimientos.

Nuestros ilustres pedagogos olvidan que ellos fueron alumnos alguna vez y, por lo tanto, víctimas de esa misma represión sistemática que, asimilada inconscientemente, aplican diariamente a sus sufridos discípulos. Esto, unido a una formación "sui géneris" contaminada 'por un rigor escolástico, profuso e intenso, los ha convertido en unos verdugos de la

educación y ha exacerbado el gendarme necesario que todos llevamos por dentro.

Muchas veces nos hemos preguntado para qué se educa a la gente en un país como el nuestro, en el cual un reducido grupo de obreros de la industria petrolera produce gran parte de sus ingresos económicos. Para qué sirve un médico recién graduado, al incorporarse a la nómina de un hospital público sin recursos quirúrgicos. Para qué se prepara un ingeniero, a quien se inculca la especulación en pro de beneficios personales. Para qué aprende un abogado los principios de la justicia, si ésta tiene un valor monetario. Para qué tanta hipocresía y falacias, si ya todo viene hecho y se reparte a conveniencia de partes.

Además, ¿quién puede justificar que todos los textos programados sobre la enseñanza de cualquier disciplina, sean guiados por una serie de objetivos terminales que expresan su acción montados a caballo sobre el modo verbal infinitivo?, El resultado, como consecuencia lógica, es que un joven normal no se preocupará por el objetivo propuesto, ni conjugará el verbo amar, sino que lo practicará acuciosamente. Así, dichas categorías programáticas quedarán reducidas al papel, mientras que lo único aceptable personal será la expresión corporal, mucho más instructiva y placentera.

Una educación que no ofrece más que una retahíla de datos dispersos, inútiles y anacrónicos, conjunto de dislates académicos con visos inte-

lectuales, pero que sin embargo da, a quien acepta y cumple las reglas del juego, una posición calificada y digna, no puede sino estimular la desaplicación, la pereza, la comodidad, la deshonestidad, la truhanería, la corrupción y la impunidad, como desiderata para triunfar en la vida.

Lo que existe en la práctica educativa es un dar y un recibir carentes de expectativas, un patrón de obligaciones rigurosamente cumplidas, con una increíble desatención a la sensibilidad de los alumnos. No hay una motivación capaz de despejar la dimensión de los valores, la iniciativa y la seguridad en sí mismos. No hay nada que trascienda la temporalidad escolar, la profesionalización y la búsqueda del título. Por eso, el hecho que reclama más la dedicación del magisterio, es el seguimiento del proceso de la comunicación.

El sistema educativo, el proceso comunicacional y el discurso literario como entidades epistemológicas creadas, problematizadas y controladas por el ser humano, están intercalados en la estructura social y presentan varios contextos inmediatos y/o mediatos, que: a) se vinculan entre sí por intersección, inclusión o exclusión; b) se definen por las particularidades de cada entidad y las formalizaciones que las tipifican; y, c) se conforman en un tiempo y en un espacio, pre y pro delimitantes de su desarrollo; cuyas acciones conjugadas y dirigidas por sus propias contradicciones conceptuales, originan, estimulan y activan las funciones de

cualquier modelo operatorio propuesto (García, 1975: 68-69).

Por eso, es insoslayable tratar de establecer un modelo de comunicación para la enseñanza de la literatura, paradójicamente considerada como una de las ramas de la crítica literaria menos conocida, a pesar de ser la más practicada, la génesis de muchos problemas metodológicos y la que mayor influencia ha ejercido sobre la sociedad.

Nuestro propósito es tratar de ubicar y definir las relaciones intrínsecas e inherentes de las estructuras señaladas, en provecho del desarrollo y adaptación de un modelo vivencial que nos permita convertir la anodina enseñanza del discurso literario en una actividad realmente innovadora, existencialmente creadora y pedagógicamente formadora, capaz de producir un crítico y sistemático aprendizaje de la literatura.

Creemos que la importancia de este instrumento educativo, radica en la posibilidad de instituir nuevas experiencias didácticas y tratar de abolir los absurdos esquemas pedagógicos que la mayoría de los profesores aplican en su ejercicio docente. Para algunos, la literatura se enseña mediante discursos, comentarios y alardes eruditos, entre los que las obras se pasean y establecen. Otros, basados en el progreso de la crítica literaria, deducen que aquella se aprende a través de búsquedas exóticas, que nada tienen que ver con el disfrute de un escrito poético. Para todos, los sistemas simbólicos y los análisis

cuantitativos son los métodos más comunes para abordar la creación literaria, abandonando una lúcida praxis: la insustituible transferencia lectora que siempre ha sido esencial para la comprensión del discurso literario, porque *"sin un permanente cultivo de la lectura no habrá abono para el gusto, y sin este último no podrá comprenderse lo que es una obra de arte"* (Jiménez E., 1996:320).

La proposición de una dinámica de la comunicación contra la dependencia escolar, se basa en un objetivo esencial que surge también como corolario de nuestra experiencia pedagógica: **"Llegar a ser mejores lectores"**. Desde un punto de vista formal, esta pretensión parece perder de vista el aspecto enseñanza y contemplar sólo el aprendizaje, y en realidad no está tan alejada de ese propósito de avanzada, como es que el hombre sea agente de su propia formación (Romero de F., 1980:4).

Dicho objetivo es concebido para que ambos participantes lo interioricen, lo conviertan en una actitud vital, capaz de ir más allá de los límites de la escolaridad, porque implica un *"sistema de acciones dirigidas a inducir el aprendizaje"* (Casas, 1990:23). Y así, acabar definitivamente con un profesorado haciéndolo todo para un estudiante que todo lo quiere hecho; éste es el tipo de paradigma consagrado de la educación actual.

- **Llegar**, representa un esfuerzo que no descarta las posibilidades de errores, factibles de corregir; lo cual tiene una gran validez en la

práctica de la lectura dirigida, verbigracia.

A, establecer una meta que se alcanzará mediante la lectura personal y la confrontación grupal, cuyos objetivos son: el goce pleno, el intercambio social y el aprendizaje placentero.

- **Ser**, implica el carácter existencial de la relación que proponemos para maestro-alumno, en esta experiencia de humanización, justicia y libertad de la clase, creando una justa armonía entre ellos.
- **Mejores**, en la conexión temporal con cada día que pasa y en la analogía espacial con cada obra que leemos, expresadas por una búsqueda auténtica de la propia sensibilidad.
- **Lectores**, determina la índole instrumental, la capacidad de discernimiento y la diferencia individual, contra las ideas de dominio, manipulación y dirección del conocimiento literario.

Y a pesar de que la especificidad del hecho literario consiste en la ausencia de un provecho inmediato, su realización no está dirigida a un público cautivo, sino a los posibles lectores que asuman plenamente el reto de su lectura. Indudablemente la transferencia lectora no es una actividad lineal; ella implica un proceso de asimilación de técnicas, consolidación de hábitos y objetivación de fines. Leer es regodearse, conjeturar y aprender a encontrar en el texto los múltiples sentidos simbólicos subyacentes en su estructura lingüística.

2. Perorata

Comienzo por establecer que es requisito insoslayable, exponer ante ustedes unas breves consideraciones sobre la intimidad de la literatura. No es entonces por puros deseos que abordamos un tópico referente al aprendizaje de esa asignatura y específicamente, al ejercicio de su enseñanza. De nuevo vienen a nuestra memoria verdades y mentiras metodológicas que nos lanzan e imponen insignes catedráticos y lanzamos e imponemos simples docentes, que ejercemos dicha praxis instruccional en educación superior, media y primaria.

Lo importante aquí, en esta perorata que quiere evitar lo retórico, es lo metodológico, lo que se ha hecho inexpugnable e intransitable. Cada vez se hace más difícil intentar su estudio. Es un asunto que se ha vuelto materialmente imposible de esclarecer. De tanto exponerse, repetirse y supuestamente discutirse, ha alcanzado un nivel de cotidianidad. Pero no para simplificarse, sino para servir de explicación a todo lo que enfrentamos. De allí que sea frecuente aquello de que *"tu problema es metodológico"*, *"el enfoque metodológico es errado"*, o *"te falta metodología"*, sin que *"tu problema"*, *"el enfoque errado"*, ni *aquello que "falta"* (Blanco, M., 1986:3), se ponga realmente jamás en claro.

Esto quiere decir que la metodología ha obtenido, mucho más allá de lo inalcanzable, rango y razón de misterio. Se le ve como una divinidad, ante

la cual debemos sentir devoción y rendir pleitesía. Los altos poderes del saber están allí, en eso que no es posible definir sin caer en la tentación. Sea pues el dogma para todos. Y quedamos a la vez en que ella es el único camino para alcanzar la verdad.

Surge entonces lo metodológico como algo unido a verdaderos senderos del conocimiento, en los cuales se cruzan y entrecruzan hombres con definidos intereses de clases y se conforman diversas maneras de interpretar la sociedad, el ser humano y la historia, que no son más que distintas formas de pensar. Son estilos exegéticos útiles y desechables, aceptables y desdeñables, para el estudio de la realidad.

Al aplicar estos parámetros a la enseñanza de la literatura, nos preguntamos ¿cuál literatura?, ¿literatura de quién y para quién?, ¿son válidas estas proposiciones?, ¿qué las mueve? y ¿qué ocultos intereses existen en ellas?

Nuestra respuesta global está implícita en la existencia de una celebración litúrgica, a la que se quiere identificar y validar como una entelequia y, de este modo, pretende ser única, inefable, intangible, inamovible y eterna. Sagrada estructura discursiva que incorpora dogma y religión, para creer y adorar al hombre y su realidad. Quien la utiliza y la disfruta, no tiene necesidades religiosas, ya que ella las satisface. Su misión está confesa y convicta de que toda reflexión que surja contra lo establecido, debe ser silenciada por aquel

que pone, dispone y dirige esa comedia. Esta es una disciplina, entonces, para la fe de pocos y el engaño de muchos. Las tantas veces cacareada luz de la verdad, simplemente no brilla muy allá del fondo de la ignorancia.

A partir de esos postulados, se ha creado, impulsado y enriquecido una enseñanza de la literatura que vela por la incultura de la mayoría estudiantil. Una doctrina al servicio de la dominación y explotación, que ha inventado todo un recetario moral y religioso, según el cual debemos solícito amor y respeto a quién supuestamente arriesga lo suyo con miras y empeño de ayudar al prójimo.

Esta literatura institucional y religiosa, bondadosa y divina, es la que reina entre nosotros. Es la encargada de convertir en seres pensantes, a quienes tienen que cuidar, multiplicar y defender sus intereses; y en seres brutos e imbéciles, a quienes nada tienen que perder y si mucho que ganar. Su puesta en escena se considera válida y realizada para la institución escolar, pero cada día sus espectadores se embrutecen más y más, ya que no se les permite pensar y, mucho menos, emprender alguna acción diferente por riesgosa. Manifestación torpe y aberrante, que convierte la idea en artículo de lujo para uso exclusivo de sabios y genios.

Ella es una práctica literaria con verdades muy claras. Y con una metodología igualmente clara. La forma de interpretación es terminante: lo que existe, ha existido y existirá. Nada distinto a esto debe hacer el

maestro, sólo velar por la pervivencia de lo establecido. De esta educación a una entidad eterna y poderosa no hay mayor distancia, únicamente consubstanciación. Y todo a pesar de que nadie expresó: "créase la brutalidad". Dios sólo dijo: "hágase la luz". Sin embargo, tenemos literatura, enseñanza y metodologías falsas para cualquier condición vivencial del ser humano.

Frente a esa disciplina "verdadera" y "científica" para uso de unos pocos "apóstoles": frente a esas mentiras convertidas en evidentes paradigmas para mantener la dominación del pensamiento y el aniquilamiento de la crítica, frente a una metodología que, como cualquier religión, quiere enseñar a orar, implorar y creer en divinidades etéreas e inmutables; frente a esa enseñanza que exhibe, sostiene y defiende la explotación y que actúa de acuerdo con la dominación, surge la literatura del aprendizaje solidario y dialógico, la del goce y del desarrollo personal, como una tabla de salvación para los obsoletos programas. Actividad que hace valer el punto de vista y la forma interpretativa de los oprimidos escolares y que es centro generador de actitudes, propósitos y habilidades inmanentes.

Metodología nueva para una educación nueva. Literatura para la crítica, la irreverencia, el antibrutalismo, la anti-ignorancia y la realización. Preocupada más por el bienestar que por el padecimiento de la sociedad. ¿Es ese el aprendizaje que inducimos?, ¿el camino metodológico adoptado tiene esa búsqueda?, ¿es

ella verdadera y transformadora?, ¿somos fieles a sus principios? y ¿hasta qué punto pensamos y enseñamos a pensar?

No puede enseñar a pensar quien nunca se ha ocupado de esta labor. Con mucha lucidez, Juan David García Bacca dice al respecto:

"Enseñar a pensar es, para el maestro, más bien incómodo. Enseñar a creer, a que se crea en lo que el maestro enseña y a que se crea en el maestro, es cómodo para el maestro y es comodonería mental, sentimental y vocal para el aprendiz" (García B., 1965:82-83).

Es incómodo —"por inconveniente"— enseñar a pensar y cómodo —"por indispensable"— enseñar a creer en el preceptor y su "eterna sabiduría". Para el alumno todo será felicidad y comodidad. Su frágil mentalidad dejará a un lado todo rasgo pensante por molesto y se acogerá a una palabra fácil y a un sentimiento ligero. En fin, no se atropellará con una carga reflexiva y creadora, que puede conducirlo a la verdad y convertirlo en un ser irreverente. Esta es la enseñanza obligatoria, incuestionable y liberal donde se forma la ignorancia que padecemos.

Nuestro sistema educativo implica un proceso castrador de verdaderos sentimientos, productor de estudiantes mentecatos, tunantes y repetidores, sin ninguna perspicacia intelectual. Todo es aprendido mecánicamente de acuerdo a una especie de Biblia llamada Texto, donde están depositadas todas las verdades. El

alumno es un ente pasivo y receptivo; y el educador es un vigilante del cumplimiento del supuesto aprendizaje, patentizado en reiteradas citas textuales.

Esta triste evidencia se pasea impunemente frente a nuestros ojos, sin tomar en cuenta un agudo postulado de Pío Tamayo (1983:8), según el cual:

"Por lo menos que se es maestro es por ese trabajo tonto de enseñar según un texto, cuatro principios gramaticales...; se es maestro cuando junto con el libro de texto se da la enseñanza que despierta al niño a la belleza, a la justicia y el amor".

Esto nos lleva a la búsqueda, verificación y aplicación de verdaderos principios educacionales, casi siempre olvidados por esa tendencia textual, limitante y estéril.

Sólo basta con revisar cualquier planificación escolar, darle una ojeada a los programas de literatura y luego hojear los libros de determinado nivel educativo, que, además, son los volúmenes más vendidos del mundo, y de los que existe una incontenible fauna editorial: textos inductivos, deductivos, programados, manuales, prontuarios, guías, cuadernos de ejercicios, etc., para demostrar plenamente la verdad que encierra la cita anterior.

Aún no hemos superado los desajustes de nuestra formación pedagógica. Creemos ejercer en un medio poco innovador, pero nos olvidamos del contundente decir del Profesor Angel Rosenblat (1990:133):

"El verdadero maestro es un eterno aprendiz y debe ser capaz de revisar todo lo que sabe o cree saber. Debe nadar con la corriente o contra la corriente, pero siempre en la corriente".

El docente tiene la obligación de impartir una enseñanza que despierte en el joven su fogosidad, que expulse completamente su sensibilidad. Pero este maestro que aspiran García Bacca, Pío Tamayo y Rosenblat, como el maestro inventor de sueños y mundos de Simón Rodríguez, es en Venezuela una utopía. No tenemos profesores de literatura, salvo contadas y respetadas excepciones, que desarrollen teorías y modelos educativos basados en el proceso de la comunicación interactiva y cónsonos con los principios de humanización, justicia y libertad.

Por eso, el acierto más grande de la Educación Venezolana le pertenece a Simón Rodríguez (1975; 247), al establecer que:

"El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda a aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender".

Este postulado es conocido desde el siglo pasado, pero no ha sido explicado nunca ni aplicado jamás por algún decreto emanado del Ministerio de Educación Nacional.

Enseñar a aprender, es enseñar a caminar verticalmente y a pensar conscientemente. Es enseñar más allá del texto y los cuatro principios gramaticales, más allá de toda comodidad. Enseñar a aprender significa una posición científica, sistemática y metodológica (Blanco M., 1986:9). Si aplicamos esta orientación a la enseñanza de la literatura no religiosa ni dominante, obtendremos un aprendizaje que destaca la imaginación, la invención y la creación como estrategias para confrontar la realidad.

Es necesario, en resumidas cuentas, enseñar al alumno a no ser limitado, servil y mediocre, sino crítico, autónomo y creador, que en esas actitudes tan humanas reside la verdadera enseñanza. Surge así una nueva dimensión del aprendizaje, que trasciende el simple hacer y emprende como acción liberadora el cómo y el por qué hacerlo.

Es esta la educación que necesitamos, pero todavía no se ha iniciado. Mientras tanto, nos consume la limitación mental, el servilismo fariseo y la complicidad majadera. Esto implica que nuestros docentes, estudiantes y el proceso instruccional en general, están hoy en día bajo el dominio de una enseñanza literaria, madre nutricia y propagadora de la ignorancia, que tan buenos resultados presta al orden de explotación sistemática de los más necesitados y al servicio financiero de una minoría selecta, generadora y defensora de vastos desvaríos académicos.

Pero no hemos sido capaces, a pesar de las propuestas enunciadas

e implícitas en las ideas de los ilustres pensadores citados, de producir y fundamentar una programación instruccional con otro sentido y contenido, que *"tenga como norte el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, el decir fundado y el hacer efectivo"* (Blanco M., 1986:10), que capte y organice el conocimiento del hecho literario y que enfrente la ignorancia supina, orquestada en tan desentonaada partitura educacional.

Por ello, nuestras consideraciones no se quedan solamente en criticar las fallas del sistema educativo, la ineficacia profesoral y el bajo rendimiento estudiantil. Se dirigen, también a la búsqueda de un modelo del proceso de comunicación interactiva contra la dependencia escolar, como estrategia metodológica para crear la afición y hacer sentir el disfrute por la múltiple lectura de la obra literaria y como principio estimulante de la sensibilidad, la comprensión y el desarrollo integral de todos los que perciben el fenómeno enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, al proponer dicho modelo, estamos invitando a aplicarlo, a experimentarlo, a vivirlo en el aula, a echarlo a andar por sí mismo, a establecer la retroalimentación espontánea entre los miembros del grupo, con respecto al mensaje de cualquiera de ellos y a propósito de las ocurrencias del aprendizaje por interacción. Las ideas de intercambio, participación y confrontación están presentes en ella y subsisten en forma de preguntas y respuestas latentes en el alumno. ¿Entonces, por qué no

ha de ser ésta la necesidad primordial del educador, si su tarea específica es la de promover cambios de conducta en el educando?. La comunicación dialógica debe ser asumida por ambos participantes, convertida en una actitud vital capaz de rebasar la escolaridad.

3. Enseñanza literaria

Para evitar dudas es preciso destacar los vínculos que existen entre la afición artística, el goce estético y la enseñanza literaria. Hace más de medio siglo, ya T.S. Eliot se había interesado por los mismos. Preocupado por la función poética y la labor crítica basada en la promoción, la comprensión y el disfrute de la literatura, nos dejó planteadas estas interrogantes:

"...¿hasta qué punto merece intentarse la educación del gusto literario en los estudiantes?, ¿con qué restricciones puede incluirse propiamente la enseñanza de literatura en todo "currículum" académico si es que debe incluirse?" (Eliot, 1968:50).

Las expectativas que surjan nos permitirán enfrentar el hecho literario, imbricado en el fenómeno enseñanza-aprendizaje y abordado a partir del proceso de la comunicación dialógica, como vía para lograr el conocimiento creador.

¿Cuál es, entonces, la finalidad de la enseñanza de la literatura?. Simple y llanamente, hacer que ella se convierta en un goce, tanto para el maes-

tro como para el alumno. La literatura no se enseña, se disfruta. Este es el primer objetivo y el más importante. Lo otro, representado por una eterna paradoja pedagógica, viene después, si es que lo dejamos llegar, y si no, no importa, siempre que el propósito principal haya tenido la profundización necesaria para afianzarse a través de nuestra existencia (Cadenas, 1997:68).

Para muchos el discurso literario es un testimonio histórico, un documento sociológico, un acto de habla o un hecho semiológico, pero más allá de esas consideraciones, de esas posibles lecturas, hay una realidad indiscutible: el mismo es un objeto artístico. De tal manera que un poema, un cuento, una novela, etc., pueden ser leídos, comprendidos y disfrutados por cualquier lector, obviando todo tipo de barrera histórica, social, lingüística o cultural.

Según el Evangelio de San Juan: *"Al principio era el Verbo, /... y el Verbo era Dios: /...Y el Verbo se hizo carne..."*, es decir, *"la palabra de Dios se hizo hombre"*. Ese verbo, esa palabra que sirve de instrumento para organizar el pensamiento y expresarlo, se convierte en motivo de goce, en actitud lúdica y, además, el hombre la recrea y transforma en hecho estético. La literatura aparece entonces como la inseparable compañera de viaje del ser humano en su tránsito histórico.

Esto implica que los métodos, los trabajos críticos y los análisis especializados, no deben anteponerse al acto primario del disfrute que nace del contacto con la obra artística. Los

escritores, no hay que olvidarlo, nunca han escrito para investigadores, catedráticos y alumnos de literatura, sino para todos los hombres.

Pero "para crear afición por la literatura, quien la enseña debe tenerla" (Cadenas, 1977:68). Afición y goce son los parámetros que confluyen en el vértice de nuestros planteamientos: enseñar a pensar. Todas estas experiencias vitales no van a depender del desarrollo de variadas teorías, de la aplicación de técnicas pedagógicas, de una u otra metodología, de significados instruccionales o de objetivos programáticos, sencillamente es un problema de sensibilidad. Sin ella no hay vida propia en las estrategias trazadas por el educador.

Por ello, nuestra cátedra se ha convertido en el epicentro del mayor aburrimiento que ha sentido mortal alguno. La enseñanza de la literatura, que es el vehículo para el aprendizaje placentero, el desbordamiento de la acción creadora y el desarrollo del gusto estético, ha sido transmutada en una amalgama acrimoniosa y es diluida mediante un ejercicio de la peor gimnasia mental; cuyo origen se debe a la falta de "participación, integración y seducción entre las partes que componen el proceso de la enseñanza literaria" (Santaella, 1996:31).

Si el discurso literario es vital, no nos explicamos por qué tratan de certificar su defunción: su clase es un mausoleo de supuestos epistemológicos y buceos ontológicos ejecutados por los docentes, que solamente sirven para ocultar su falta de preparación y su insensibilidad crítica ante

una actividad tan apasionante, que tiene la virtud de hacernos ver y sentir el claroscuro de nuestra condición humana. Por eso es la creación, pura vida y desgarramiento interior, es decir, génesis, transgresión y cambio.

Ahora bien, dado que la enseñanza se puede definir como una transmisión de conocimientos, constantemente nos hacemos las siguientes preguntas; ¿cuál es la naturaleza de ese saber que se transfiere bajo el rótulo de literatura?, ¿qué objeto se conoce mediante su análisis?. Y la indagación origina frecuentemente otra interrogante menos inocente: ¿cuál es la utilidad de semejante conocimiento? (Hernández M., 1983:13).

Por eso, preguntar si es posible enseñar tal disciplina implica una posición ingenua sólo en apariencia, ya que resulta un exabrupto hacer esta interpelación a expensas del saber matemático, por ejemplo, y no a propósito de las letras; lo que nos lleva a pensar que la dicotomía ciencias/humanidades, un misterio tan profundo como cotidiano, pudiera comenzar a comprobarse a partir de este enredo epistemológico: la duda sobre la enseñabilidad de la literatura.

Mientras tanto, tenemos que quedarnos con la preocupación de que existe "algo" que se está enseñando como literatura; lo cual, irremediablemente, nadie puede evitar, por más perfecta y verdadera que considere su concepción del discurso literario. Además, para la mayor parte de quienes compartimos esta aventura, ella perdura como el único contacto sistemático con esa particularidad del in-

genio humano, plena de infinitas connotaciones que llamamos creación literaria.

Entonces, no nos queda más recurso que admitir esa aproximación, a cierto objeto calificado de literario, el cual se estudia en casi todos los sistemas de enseñanza del mundo entero. Pero así como persiste una obstinada práctica de tal actividad, también subsiste una crítica constante sobre ella; son reproches que se han enfocado principalmente contra los programas y que expresan las perspectivas teóricas y metodológicas más controversiales. Estas objeciones representan otras tantas contradicciones que cada vez se agudizan más, entre la práctica literaria en general y el resultado de su incorporación como objeto de estudio del sistema educativo.

Lamentablemente, tanto la obra literaria como ese corpus teórico que ella misma genera, han sido relegados por la confrontación sistematizada, especializada e institucionalizada con otras disciplinas específicas, que consideran la literatura como un terreno abonado por la crítica y/o una cosecha fértil para la teoría. Se induce a los estudiantes a una revisión más pormenorizada de los aspectos especulativos y metodológicos que a una lectura de las propias obras de creación. El discurso literario no sólo ha sido fusionado a sus pensamientos doctrinarios, sino que además sufre una suplantación que lo desestima y les concede una patente de corso para el abordaje de su estudio.

Suele ocurrir que los métodos que esas entidades nos ofrecen, contribuyen a ampliar nuestros conocimientos e incitan a revisar las relaciones entre la crítica y su anfitrión exclusivo: la creación literaria. Pero la literatura, según el profesor Roger Shattuck (1981:40), no es autónoma ni ajena a nuestro acontecer; por el contrario, todos nosotros, en mayor o menor medida, vivimos sustentados en ella. Y aún así, no pertenece a ninguna esfera fuera del universo del arte, por lo que cometeríamos un desatino y nos haríamos cómplices si le damos la espalda a esa usurpación, mientras "críticos literarios" entregan la literatura al dominio de una u otra rama de las ciencias sociales. Por eso, hay que evitar la tentación de subordinar nuestra materia a otras disciplinas extraliterarias que pretenden un conocimiento y un poder superiores.

Frente a esos esfuerzos por utilizar las obras literarias como objeto de una ciencia que disecciona la literatura, ¿qué podemos hacer para conservar a ésta en su totalidad, especialmente en la enseñanza, y para establecer un proceso equitativo de lectura? El problema radica en que cada visión crítica se limita a un solo elemento del modelo de comunicación. Así vemos como el estructuralismo trabaja con el mensaje, prescindiendo del autor o lector, convirtiéndolo en fetiche y mito. La semiótica, por ejemplo, fractura la obra literaria como código y produce un intenso examen de las infinitas posibilidades del significado. La teoría de los actos de habla, por su parte, se con-

centra en un segmento de acto intencional que une emisor y mensaje y rehuye la literatura como parasitaria. La teoría de la respuesta del lector, finalmente, encuentra su evidencia correspondiente en el receptor. Entre ellas, todavía están activas la crítica marxista, la freudiana e, incluso, la estilística.

Los docentes, mientras tanto, debemos concientizarnos al respecto y evitar las variables modas intelectuales; tratar por todos los medios posibles de no adherirnos a un solo método y considerar el más adecuado en cualquier circunstancia. Pero ante todo, tenemos que intentar una aproximación a la obra literaria sin rígidos conceptos previos y libres de teorías incongruentes, para asumir su inobjetable y múltiple lectura, fundamentada en la aplicación del modelo de interacción literaria como una vía expedita para enriquecer su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- BLANCO MUÑOZ, A. 1986, Sept. 26. "Verdades y Mentiras Metodológicas en Ciencia y Educación Superior". Charla. FEC-LUZ, Maracaibo (Venezuela).
- CADENAS, R. 1997. **En torno al Lenguaje**. Monte Avila Editores/ FH y E- UCV, Caracas (Venezuela).
- CASAS, R. 1990. **La Enseñanza de la Lengua**. F.E. Esther María Osses, FH y E - LUZ, Maracaibo (Venezuela).
- ELIOT, T.S. 1968 **Función de la Poesía y Función de la Crítica**. Editorial Seix Barral, Barcelona (España).
- GARCIA, A.M. 1975. "Hipótesis sobre una Estructura Modelo de Comunicación". **Anuario de Filología X-XI**: 67-82. LUZ, Maracaibo (Venezuela).
- GARCIA BACCA, J.D. 1965. **Universalia II-3:82-83**. UCV, Caracas (Venezuela).
- HERNANDEZ MONTOYA, R. 1975. **La Enseñanza de la Literatura y otras Historias**. UCV, Caracas (Venezuela).
- HERNANDEZ MONTOYA, R. 1983. **La Literatura Secundaria**. Monte Avila Editores, Caracas (Venezuela).
- JIMENEZ EMAN, G. 1996. **Provincias de la Palabra**. Editorial Planeta, Caracas (Venezuela).
- RODRIGUEZ, S. 1975. **Obras Completas**. Vol. I. Ediciones de la Universidad "Simón Rodríguez", Caracas (Venezuela).
- ROSENBLAT, A. 1990. **La Educación en Venezuela**. 5^{ta} Edición. Monte Avila Editores, Caracas (Venezuela).
- ROMERO DE F., S. 1980. "El Proceso de la Comunicación Interactiva contra la Dependencia Escolar". **Ponencia**. IUP, Caracas (Venezuela).
- SANTAELLA, J.C. 1996. **Cómo leer en el Metro**. Editorial Planeta, Caracas (Venezuela).
- SHATTUCK, R. 1981. "Cómo recuperar la Literatura" **Quimera** 7:38-46. Montesiños Editor, Barcelona (España).
- TAMAYO, P. 1983. **Un Combate por la Vida**. Expediente/UCV, Caracas (Venezuela).