

Literatura: (dis)curso y (des)orden

Alberto Añez Medina

Resumen

A partir de la revisión, confrontación y aplicación de una serie de datos epistemológicos de connotados autores extranjeros, nacionales y de nuestras propias experiencias didácticas sobre la enseñabilidad de la literatura a través de la transferencia lectora, llegamos a la conclusión de que el discurso literario no se puede enseñar como cualquier otra disciplina científica o humanística, si es que puede transmitirse tal conocimiento; ya que es fundamental inculcar la afición lectora, desarrollar el gusto estético y despertar la dormida sensibilidad para establecer una relación dialógica entre maestro y alumno, enfrentados en la disección metodológica específica de la obra literaria mediante su múltiple lectura y fundamentados en la búsqueda del disfrute pleno del texto analizado.

Palabras clave: Enseñanza literaria, transferencia lectora, transmisión de conocimientos.

Literature: (dis) course and (des) order

Abstract

Starting from the revision, confrontation and application of a series of data epistemological of having connoted foreign, national authors and of our own didactic experiences on the teaching of the literature through the transfer reader, we reach the conclusion that the literary speech cannot become trained as any other scientific or humanistic discipline, if it is that such a knowledge can be transmitted; since it is fundamental to inculcate the liking reader, to develop the aesthetic pleasure and to wake

* Dr. en Ciencias Humanas. Profesor Emérito de LUZ.
Correo electrónico: afanez@hotmail.com

up the sleeping sensibility to establish a relationship dialogical between teacher and student, faced in the specific methodological dissection of the literary work by means of their multiple reading and based in the search of the full enjoyment of the analyzed text.

Key words: Literary teaching, transfer reader, transmission of knowledge.

Actualmente, aún cuando todo lo esencial de la educación está por resolverse, es ineludible cuestionar el papel, las relaciones y la importancia de la literatura en dicho campo, sus contradicciones y sus beneficios; pero el punto capital está sin desentrañar, afortunadamente, porque encontrar su razón de ser certificaría su acta de defunción y es que al sentirse asediada por unas coordenadas históricas constantes, siempre tiene que estar recreando su naturaleza. Pero al lado de tal maraña ha surgido una metaliteratura que se fundamenta en un discurso didáctico programado, a partir del cual se ha reconstruido el hecho literario como objeto de estudio escolar, es decir, como “disciplina científica” inserta en una programación instruccional específica. ¿Qué nos proponen?: ¿la literatura como función lúdica?, ¿la literatura como negatividad absoluta? o ¿la literatura como compromiso? Lo ideal sería, según Juan de Mairena, programarla “para despertar el alma dormida” y acabar con “la solemne tristeza de las aulas”.

Así que para evitar las dudas al respecto, es preciso descubrir los vínculos que existen entre la afición artística, el goce estético y la enseñanza literaria a través de la transferencia lectora. Hace más de medio siglo ya T. S. Eliot (1968:50) se había interesado en dicha problemática. 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 suele incluirse propiamente la enseñanza de la literatura en todo “currículum” académico si es que debe incluirse?”, cuyas respuestas hemos tratado de establecer. Por lo tanto, las experiencias lectoras permanentes nos permitirán enfrentar el hecho literario, imbricado en el fenómeno enseñanza-aprendizaje y abordado a partir del proceso de comunicación dialógica, como vía para lograr el conocimiento creador.

Así mismo, partiendo de unas apreciaciones claras y evidentes sobre la enseñanza y la comunicación del hecho literario basadas en la actividad lectora, Ezra Pound (1977:68-69) hace una di-

sección de la literatura universal comparando las obras de conocidos autores, descubriendo la producción literaria de ignorados escritores, distinguiendo con sutileza originalidad e imitación en la creación artística, abriendo nuevos horizontes para las letras contemporáneas y analizando a través de la transferencia lectora textos escogidos previamente. Según él algunas personas con mucha sinceridad “dicen que ‘no se puede enseñar literatura’ y lo que quieren DECIR con esto probablemente sea verdad”. Al respecto responde categórico: “Pero se puede, claramente enseñar a un hombre a distinguir entre un tipo de libro y otro”. Y finaliza cortante y lapidario: “No todos los libros... merecen leerse”.

Según Barthes (1987:57-58) “existe una antinomia profunda e irreductible entre la literatura como práctica y la literatura como enseñanza. Esta antinomia es grave porque tiene mucho que ver con un problema, más candente quizás hoy en día, que es el problema de la transmisión del saber; ahí reside, sin duda, hoy en día, el problema fundamental de la alienación”. Y es que las estructuras de la alienación del saber se desconocen completamente, por lo que deben ser elaboradas “y en seguida tendrá repercusiones sobre la literatura y lo que se pueda hacer en la enseñanza con ella, suponiendo que la literatura pueda subsistir en una enseñanza, que sea compatible con la enseñanza”. Mientras tanto, propone unas reformas provisionales en el interior de un sistema instruccional que conserva la literatura en su programa: 1) Comenzar la historia de la literatura de adelante hacia atrás; 2) Sustituir autores, escuelas y movimientos por el estudio textual y 3) Desarrollar una lectura polisémica del texto.

Kernan abre su obra *La muerte de la literatura* con un epígrafe de Sir Walter Raleigh: “Si algún joven pudiera encontrar una sociedad donde la gente dijese sólo lo que piensa y hablase de sólo lo que sabe –con las primeras palabras que se le ocurren– eso sería, por fin, una escuela de literatura”. Proféticas palabras de quien fuera el primer profesor de literatura inglesa en la Universidad de Oxford. A partir de ellas Kernan (1996:60-61) inicia un recorrido por la historia de la literatura, tratando de captar, entre muchas de sus aplicaciones, su tratamiento como forma de conocimiento en la universidad moderna: “Es decir la literatura se comprometía a definir su objetivo de estudio con cierta precisión, a desarrollar una metodología analítica normativa y a determinar sus propias funciones”. Allí comenzaron las divergencias sobre la enseñanza de tal “disciplina” y de nuevo aparece Sir Walter Raleigh, quien captó el meollo del problema y el fracaso en resolver-

lo: “El primer problema para un escritor es ¿por qué escribir algo?, y allí nos enredamos. Las universidades aceptan y alientan respuestas deplorablemente inadecuadas a esta pregunta”.

Para Greimas (Rodríguez I., 1998:63-68) la didáctica sólo se beneficia del enfoque semiótico si excluye tanto los a priori ideológicos anteriores a su funcionamiento, como los contenidos particulares que manipula en sus diversas aplicaciones. Por lo tanto establece que “El discurso didáctico, definido por su finalidad como la transmisión eficaz del saber, plantea el problema de la naturaleza formal de los objetos de saber que está destinado a transmitir”. De allí que la definición de la cultura implica, en nuestro caso, una dificultad considerable, porque es objeto de una semiótica singular. Sería peligroso confundir la casual articulación de los «ámbitos culturales» con las materias enseñadas inscritas en los programas; estas disciplinas son objetos polisémicos y tienen que ver, casi siempre, con varios discursos didácticos simultáneos: por ejemplo, “la enseñanza de la literatura es el lugar privilegiado del aprendizaje axiológico, pero es un discurso didáctico completamente diferente del que se utilizará para su transmisión como objeto cultural”.

¿Cuál es, entonces, la finalidad de la enseñanza del hecho literario? Simple y llanamente hacer que el mismo se convierta en un goce peculiar y en un placer unívoco, tanto para el maestro como para el alumno: es que la literatura no se aprende como cualquier otra disciplina didáctica, sino que se disfruta plenamente, es decir, se asume como un valor estético. Este es el primer objetivo de cualquier lector y el más importante. Lo demás, lo otro, lo inviable, representado por una eterna paradoja pedagógica mal diseñada y peor aplicada, 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, 2002:62). No debemos olvidar que la complicada tarea de “enseñar” literatura, considerada igualmente como proceso y como producto, es inducir a captar, a aprehender e interpretar por medio de la lectura, el contenido y el significado de la vida.

Explica Kernan (1996:61) que algunos teóricos, entre los que destaca el poeta Stephane Mallarmé, tenían el criterio de que todos los intentos de enseñanza literaria, sin importarles sus resultados, eran equivocados y destructivos. Muchos críticos, encabezados por F.R. Lewis, opinaban que toda forma de sistematizar los

estudios literarios era simple locura, más científicismo que ciencia. Otros exégetas, liderizados por Wayne Booth, creen que la debilidad anticientífica de la literatura, basada en su pluralismo es justamente su fuerza; por lo que recomiendan, practican y toleran la comprensión de todos los puntos de vista críticos. Se argumenta que esta clase de libertad evita la estrechez del estudio histórico y el dogmatismo pseudocientífico de la sociología, permitiendo a los estudios literarios una amplia gama de situaciones humanas de una manera más fructífera e instructiva. La literatura, para ellos, es una categoría abierta compuesta de tantos tipos diferentes de textos y tan diversos puntos de vista críticos que no tiene sentido intentar agruparlos en una materia única o examinarlos desde una sola perspectiva.

¿Es posible... proponer en nuestras escuelas una praxis didáctica que tenga en cuenta la historia comparada de la literatura? Esta pregunta de Franca Sinopoli (Gnisci, 2002:51) implica que la literatura comparada en su variante histórico-literaria, podría ofrecer instrumentos críticos adecuados para iniciar el estudio supranacional e interdisciplinario del hecho literario en el bachillerato y en la universidad. Por eso, sugiere la idea del texto poético como umbral de otros mundos y como vía para el diálogo con otras culturas, además de punto de encuentro entre distintos campos del saber y entre la dimensión simbólica y la realidad práctica. Plantea la clase como una “comunidad hermenéutica”, que surge del supuesto de que la asignación de sentido a los textos (literarios o no) es una operación social, es decir, necesita una confirmación de la colectividad. De esta manera, la escuela se incorpora al proceso de redefinición del “fenómeno” literario y del modelo que la representa, y sirve para que una sociedad se reconozca, establezca sus valores y trascienda en el tiempo.

También Malraux (1977:8) reconocía que “La fuerza de la universidad consistía en que enseñar literatura es, en primer lugar, enseñar su historia, supuestamente subordinada a la curva tradicional: torpeza, perfección, decadencia”. Sin embargo, se ponía de manifiesto que la creación literaria perturba más que mejora; por eso, una historia de la producción poética no es ni una crónica del perfeccionamiento, ni un desfile de “quienes marcaron sus jalones”. Aparte de que la mayoría de los alumnos amantes de la literatura no descubren a los escritores desde los orígenes hasta nuestros días; los investigan y estudian en una secuencia temporal discontinua, regida por sus gustos y simpatías, que no se inicia en el principio, sino justamente en la actualidad: “ya el con-

flicto entre los valores oficiales y los de los escritores desaparecía ante el imperialismo provocador de toda historia de la literatura”.

A partir de su lectura, revisión e interpretación, para la crítica especializada el discurso literario puede ser un testimonio histórico, un documento sociológico, una eventualidad psicológica, un acto de habla o un hecho semiológico entre otros, pero mucho más allá de esas consideraciones textuales, de esas posiciones metodológicas, de esas posibles transferencias, hay una realidad indiscutible: el mismo es un objeto artístico y al producir placer estético, presupone el desarrollo de la capacidad de apreciación y un incremento de la aptitud de discernimiento del individuo. De tal manera que un poema, un cuento, una novela, una obra teatral, una crónica, etcétera, pueden ser asumidos, comprendidos y disfrutados por cualquier lector en determinado momento, obviando todo tipo de barrera histórica, social, lingüística o cultural, mediante su confrontación lectora basada en un criterio de apreciación personal y de gusto particular.

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” y éste, al ponderarla, la transmutó. Esa palabra que sirve de instrumento para organizar, formalizar y expresar el pensamiento, 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; es decir: “la literatura es el vehículo de nuestro futuro” (Marías, 1975:191). Recordemos que el hecho literario, como discurso ficcional, es una forma de conocimiento diferente al científico, al filosófico y al religioso. Además, en comparación con la historia, que nos presenta lo que ha pasado, la literatura nos plantea lo que posiblemente puede pasar o no, lo que es general y probable, en función de su metamorfosis lingüística.

Esto implica que los métodos de indagación, los trabajos críticos y los análisis especializados, desarrollados en los diversos cursos monográficos y de seminario como ejes programáticos inamovibles de nuestras lánguidas Escuelas de Letras, no deben por ningún motivo anteponerse al acto primario del disfrute que surge del contacto con la obra literaria, a través de su lectura sistemática. Rememoramos a Prieto Figueroa (2005:59) cuando decía que “De nada vale enseñar a leer las palabras si no se enseña a penetrar el hondo significado de ellas, en su espíritu; si no se aprende a desentrañar el pensamiento contenido en los libros, compa-

rando y comprobando”. Por eso precisamos que los escritores, y no hay que olvidarlo, nunca han escrito exclusivamente para investigadores, catedráticos y alumnos de literatura, sino para todos los hombres en procura de su crecimiento interior y en fomento de su proyección exterior.

Pero “para crear afición por la literatura, quien la enseña debe tenerla” (Cadenas, 2002:63). Y así caemos en el problema más grave de la enseñanza literaria: la insensibilidad estética manifiesta y la negativa afición artística de muchos profesores de literatura. Afición y goce son los parámetros que confluyen en el vértice de nuestro planteamiento: “llegar a ser mejores lectores”. 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 está subordinada a la sensibilidad, a la afición y al gusto literario. Sin ellos no hay vida propia en las estrategias trazadas por el educador en la ejecución de sus esquemas de lección y, por supuesto, sus clases se convierten en auténticos responsos de difuntos que idiotizan a los educandos.

En la escuela se debe incentivar por todos los medios el amor por la lectura y la escritura. No se trata de convertir a los maestros y alumnos en escritores, que es la máxima de las utopías, sólo pretendemos permitirles el acceso al goce pleno de la literatura. El placer estético, la experiencia artística y el conocimiento literario no son innatos en el sujeto de aprendizaje, pero se pueden cultivar, formar y aprender en todas las etapas de su escolaridad. Por lo cual es fundamental que el maestro tenga una inalienable vocación por la enseñanza literaria, con una auténtica formación académica, sustentada por un sinfín de lecturas, pero sobre todo que ponga en evidencia su sensibilidad, porque, en resumidas cuentas, lo que se trata es de convertir a los alumnos en auténticos seres humanos y no en unos analfabetos alienados por una supuesta vocación, un desafortunado aprendizaje y una desleal competencia.

Pero, 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, según Santaella (1996:3), a la falta de “participación, integración y seducción entre las partes que componen el

proceso de la enseñanza literaria”. Si el discurso literario es vital, no nos explicamos por que 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. Porque eso es la creación, pura vida y desgarramiento interior, es decir, transgresión y cambio.

Ahora bien, dado que la enseñanza se puede definir como una “transmisión de conocimientos”, constantemente junto con Hernández M. (1983:13) 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? Por eso, preguntar si es posible enseñar tal disciplina implica una posición ingenua sólo en apariencia, ya que resulta un exabrupto hacer esta interpelección 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.

Javier Navarro (Jurado y Bustamante, 2001:89-90) en un enjundioso artículo sobre lectura y literatura, plantea las siguientes consideraciones: “¿Puede enseñarse a leer y, específicamente, puede enseñarse a leer literatura? Por el momento, esta pregunta desplaza un poco esta otra: ¿puede enseñarse la literatura?” El mismo se responde cuando establece que “mientras no podamos definir el estatuto epistemológico de la teoría literaria, su objeto propio y sus protocolos de investigación, no podemos hablar de enseñar en el sentido de «transmitir» un conocimiento científico”. Continúa diciendo que igualmente se mantienen aún las imprecisiones cuando reflexionamos sobre la enseñanza literaria, “puesto que no se sabe si lo que se pretende «transmitir» es un metalenguaje de la literatura (la teoría literaria) o un reconocimiento general, una experiencia, de las obras literarias (cultura literaria) o finalmente, un arte, el arte de escribir, de aprehender «los misterios de la creación literaria».” Lo que trata al hablar de enseñar a leer es de referirse “al deseo pedagógico de proporcionar al estudiante las posibilidades de descubrir el «placer» de la lectura”.

Los términos que nos interesan destacar en las opiniones de Navarro son los de «enseñanza literaria», sobre todo cuando se vinculan directa e inmediatamente con la acepción de «transmisión». Y estamos completamente de acuerdo con el citado autor cuando afirma categóricamente que “a nadie se le puede transmitir un conocimiento”, ni siquiera utilizando cualquier subterfugio. Y es que nuestra institución escolar, tal como está funcionando actualmente, no transmite conocimientos, es decir, procesos discursivos dinámicos; sino que, lamentablemente, impone saberes, que no son más que productos restrictivos estáticos: tenemos una escuela desprovista de creatividad, pero saturada de una erudición absurda. Por eso, lo que se quiere es participar activamente en la fundamentación de conceptos y en la búsqueda de procedimientos para la interpretación del hecho literario, redescubriendo a través de la transferencia lectora la odisea vertida en la escritura y aumentar así el goce de interpretar y el interés de compartir.

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 ingenio 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 esta obstinada práctica de tal actividad, también subsiste una crítica constante sobre ella; son reproches que se han enfilado 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.

Sin tratar de definirla, entendemos que la literatura, como expresión artística proporcionadora de placer estético, es una de las principales formas culturales del universo, en la cual el hombre es propio y extraño, indiviso y múltiple. Es necesario para su existencia y arraigo una comunidad lectora determinante, una contingencia existencial que sustentará lingüísticamente y una oposición radical entre el individuo y su hábitat. La obra literaria, aparte de comunicar opiniones, es un instrumento válido en la

formación de la sociedad, porque al expresar una visión del mundo se proyecta sobre la problemática vital de los seres humanos, sirve para interpretar la realidad e implica una búsqueda de la propia identidad; todo ello es fundamental para tratar de consolidar un corpus teórico que permita la investigación, el desciframiento y la comprensión de los hechos históricos y sociales del acontecer humano.

Lamentablemente, tanto la obra literaria como ese corpus teórico que ella misma genera y expone para su revisión y análisis, 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, convirtiéndola en el centro de su "modus operandi". A partir de allí surgen los disparates más comunes y los entuertos más absurdos de la enseñanza literaria, porque se induce a los estudiantes a una revisión más pormenorizada de los aspectos especulativos y metodológicos que a una lectura individualizada y placentera 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 curso para el abordaje de su estudio.

Suele ocurrir que los métodos que esas entidades nos ofrecen aparentemente, contribuyen a ampliar nuestros conocimientos y nos 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 de su condición artística, por lo que cometeríamos un desatino y nos haríamos cómplices si le damos la espalda a esa usurpación hartamente conocida, mientras "críticos especializados" entregan los estudios literarios 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 con un "conocimiento superior" y un "poder omnímodo" que, por supuesto, en realidad no poseen y jamás tendrán.

Por un lado, ¿pretendemos propiciar un riguroso método de trabajo en un espacio como el de la crítica literaria, que para el binomio maestro-alumno sigue unido a la conciencia individual, al libre albedrío y a los valores humanos? En nuestra condición de docentes, por otro lado ¿no deberíamos solicitar la perfecta uni-

formidad y coherencia de la literatura y ocuparnos de ella sistemáticamente en términos de leyes, modelos, métodos, estadísticas y sistemas simbólicos no lingüísticos? Ambas propuestas por su viabilidad se podrían llevar a la práctica, por lo menos, para evaluar sus aplicaciones y verificar sus resultados, aunque nos asuste el comprobar que están comenzando a socavar en sus propias bases, el estudio y la enseñanza de la literatura como materia humanística hasta el punto de convertirla en una “disciplina científica”, con todos los riesgos fenomenológicos y cognoscitivos que conlleva tal aventura metodológica.

Frente a todos esos esfuerzos por utilizar las obras literarias como objeto de una ciencia específica que disecciona la literatura, ¿qué podemos hacer para conservar a esta en su totalidad, especialmente en la enseñanza, y para establecer un proceso equitativo de lectura? El problema radica en que cada visión crítica del hecho poético 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 concentra 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 de confrontar, examinar e interpretar la literatura; tratar por todos los medios posibles de no adherirnos a un solo método de estudio 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. Siempre debemos tener presente que el hecho literario constituye un peregrinar entre la acción memorística y el devenir histórico, porque se inicia en el recuerdo y se prolonga en la contingencia, salvándonos del olvido. Esta relación dialéctica sugiere unas pautas para la producción de formas poéticas específicas, propias de su arbitraria naturaleza lingüística y de la azarosa condición humana.

En su discurso de incorporación como Individuo de Número a la Academia Venezolana de la Lengua (1989), nuestro más extraordinario poeta Vicente Gerbasi comienza estableciendo que “La poesía es una ecuación en la que van implícitas una gran carga vivencial y poderosas ráfagas de intuición creadora”. Por eso, “No cabe duda que en la solución de esta creación contribuye la sensibilidad. En esta radica la posibilidad de ser poeta”. Pero esta facultad por si sola no es suficiente para alcanzar tal eventualidad espiritual. “Es necesario ahondarla, depurarla, impregnarla de entusiasmo creador. Y esto se logra mediante el estudio y la meditación, es decir, mediante el trabajo”. Además continúa diciendo “que la poesía es un ejercicio trascendental del alma expresado mediante el lenguaje, ese es mi criterio sintetizado de la poesía”. Finaliza acotando magistralmente que “este concepto es sumamente complejo, porque habría que comenzar diciendo como se forma un poeta. Si es que se forma, porque habría que decir también que el poeta nace. ¿Y de dónde nace? Nace de su propia alma y el alma es el ser”.

Si la creación poética es alquimia del espíritu y expresión de la sensibilidad, cuando uno lee estos singulares conceptos literarios de Gerbasi, donde se anuncian un verbo original y una visión de la memoria, para quienes la palabra es sagrada y por eso, “la poesía es una oración”, se pregunta inmediatamente si ¿será posible la enseñanza de la literatura desde esta instancia tan excelsa?, porque una cosa es leerla, interiorizarla, asimilarla, degustarla e interpretarla, pero otra cuestión es establecer y activar unas rígidas y destempladas normas didácticas para un acto tan académico pero tan frío, tan “religioso” pero tan desacralizado, tan profundo pero tan irrelevante, como lo es una clase de cualquier disciplina científica o humanística, sin olvidar entre ellas la más “volátil” de todas: la de creación poética, es decir, la de literatura en general. Sin embargo, vemos que la clave está en su estudio, meditación e interpretación a través de una auténtica vocación pedagógica, una sensible afición artística y un desarrollado gusto estético.

Por lo tanto, el deleite de la literatura depende de su enfoque lector, del ambiente creado para su apreciación, de la actitud y de la conducta que ambos participantes de la actividad didáctica, maestro-alumno, asuman y deslinden, respectivamente, frente a la obra literaria. Creemos que esto implica confrontarla como un todo armónico y debemos ser muy cuidadosos con la visión metodológica que apliquemos en su disección, porque cualquier estu-

dio demasiado analítico puede acabar con el placer espontáneo de la lectura: cuando nuestra sensibilidad se pone al servicio del método aplicado se acaba la afición artística y desaparece el goce estético. En síntesis, el gozo literario que se sustenta y regodea en la actividad lectora, reafirma el gusto del individuo y desarrolla su real personalidad, lo ubica en un contexto determinado, lo provee de mecanismos de defensa y lo reafirma como ser humano; ya que mediante la magia lingüística lo incita a la creación como ejercicio de libertad y de comprobación de la realidad.

De allí que finalicemos con las siguientes sugerencias, producto de nuestra dilatada experiencia docente y de una fructífera vivencia lectora:

1. Se debe tener lucidez sobre la índole literaria del texto objetivado, del tema expresado, de la forma estructural desarrollada y de los recursos retóricos utilizados por el escritor para expresarse. Es el comienzo de la aventura lúdica.
2. Se debe comprender la actitud que el autor asume frente al tema, sus causas históricas, ideológicas, culturales y el tratamiento lingüístico que les da, porque así se determinan la profundidad, el tono y el estilo manifestados.
3. Se debe situar la apreciación lectora en función de los valores esenciales de la obra literaria, ya sean estos estéticos, sociales, éticos o religiosos y destacar que su fuerza poética radica en la ambigüedad de la palabra.
4. Se debe tener conciencia de que el aprendizaje lector es inseparable de la formación de la imaginación creadora, de la adquisición de la sensibilidad estética y del desarrollo del espíritu crítico, por su metamorfosis.
5. Se debe plantear la enseñanza literaria como una forma ficcional específica de interpretar el mundo, como producto y documento de una época, cuyos hechos podemos “reconstruir” a través de las palabras del autor.
6. Se deben humanizar las formas de comunicación y los vínculos afectivos, para que la transmisión del hecho literario y las propuestas del acto didáctico concuerden o no con las necesidades de aprendizaje.
7. Se deben considerar, sin pretensiones lingüísticas, las cuestiones semánticas, sintácticas y pragmáticas de las obras literarias, y las funciones que cada una cumple textualmente, como problemas comunicacionales.

8. Se deben ubicar, discernir y explicitar los códigos ideológicos de trasfondo que rigen la acción del escritor, evitando al mismo tiempo la neutralidad valorativa y la inculcación impositiva.
9. Se debe tener siempre presente que una didáctica de la literatura no puede jamás aislarse de una didáctica de la lectura, porque esta induce al intelecto hacia la creación de nuevos conocimientos.
10. Se debe asumir la literatura como una necesidad del individuo, en virtud de su importancia en el inicio de cualquier avanzada educativa, aventura cognoscitiva o forma de esparcimiento, que enriquezca su proyecto vital.

Referencias Bibliográficas

- BARTHES, R. (1987). **El susurro del lenguaje**. Barcelona: Editorial Paidós.
- CADENAS, R. (2002). **En torno al Lenguaje**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- ELIOT, T. S. (1968). **Función de la Poesía y Función de la Crítica**. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- GERBASI, V. (1989). **Discurso de Incorporación como Individuo de Número a la Academia Venezolana de la Lengua**. Caracas: AVL.
- GNISCI, A. (Comp.). (2002). **Introducción a la literatura comparada**. Barcelona: Editorial Crítica.
- HERNÁNDEZ, R. (1983). **La Literatura Secundaria**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (Comp.). (2001). **Los Procesos de la Lectura**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- KERNAN, A. (1996). **La muerte de la literatura**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- MALRAUX, A. (1977). **El hombre precario y la literatura**. Buenos Aires: Editorial Sur.
- MARÍAS, J. (1975). **Literatura y generaciones**. Madrid: Espasa Calpe.
- POUND, E. (1977). **El ABC de la Lectura**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- PRIETO, L. (2005). **La Magia de los Libros**. Caracas: CONAC. Ministerio de la Cultura.
- RODRIGUEZ, J.L. (Comp.). (1998). **Educación y comunicación**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SANTAELLA, J. (1996). **Cómo leer en el Metro**. Caracas: Editorial Planeta.
- SHATTUCK, R. (1981). "Cómo recuperar la literatura". Revista **Quimera**, No. 7:38-46. Barcelona: Montesinos Editor.