

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: PREGUNTAS Y DEFENSA PÓSTUMA DEBIDO AL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA (2016) EN VENEZUELA



STEVEN BERMÚDEZ

Doctor en Ciencias del Lenguaje y la Literatura
Universidad del Zulia
sbermudez37@gmail.com

JESÚS DAVID MEDINA

Doctor en Ciencias Humanas
Universidad del Zulia
jesusdavid59@hotmail.com

Recibido: 22/02/2017

Aceptado: 05/05/2017

Resumen

Este trabajo analiza el peso de la literatura (como área disciplinar) en el nuevo diseño curricular para la educación media en Venezuela (año escolar 2016-2017). En él se aprecia una disminución de su peso como ámbito estético-semiótico propio. Sostenemos que esta opción la antecede la denominada *crisis de las humanidades* en los sistemas educativos del mundo. Finalmente, se exponen una serie de argumentos en defensa de la enseñanza de la literatura (más allá de considerarla auxiliar para la enseñanza de la lengua materna), sobre todo, en lo concerniente a los aportes sociales, cognitivos y emocionales que la literatura ofrece a cada lector que la acoge.

Palabras claves: didáctica de la literatura, currículo, humanidades, educación media

TEACHING LITERATURE: QUESTIONS AND POSTHUMOUS DEFENSE IN THE NEW SECONDARY EDUCATION SYLLABUS (2016) IN VENEZUELA

Abstract

This research analyses the impact of Literature as a subject on the new syllabus design applied to secondary education in Venezuela (academic year 2016-2017). It is observed a reduction of credit hours of this subject, seen from an esthetic and semiotic aspect, due to the recently known humanity science crisis in all educational systems around the world. At the end, we exposed a set of arguments in defense of teaching Literature (instead of considering this subject as an auxiliary aspect to teach mother language), about the social, cognitive and emotional contributions that Literature offers to each reader.

Keywords: didactics, literature, syllabus, humanity science, middle education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.120-138

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La enseñanza de la literatura: preguntas y defensa póstuma debido al nuevo currículo...

Steven Bermúdez y Jesús David Medina

Presentación

Como resultado de la *Primera Consulta por la Calidad Educativa* realizada en Venezuela durante el primer semestre del 2014, surgieron (como tareas ineludibles) una serie de acciones a corto, mediano y largo plazo que requerían ser emprendidas con el fin de mejorar el sistema educativo nacional de forma integral. La consulta se concentró en indagar en las opiniones y creencias que, sobre nuestro sistema educativo, tenían casi todos los sectores sociales. Una de las tareas arrojadas de ella consistía en la solicitud de actualización de los currículos de los diferentes subsistemas de educación del país. El objetivo de este trabajo es inducir a una sana discusión sobre la presencia y tratamiento de la enseñanza de la literatura en el nuevo currículo propuesto para la educación media general en Venezuela, hecho público desde junio de 2016, publicado en Gaceta Oficial en diciembre de 2016 y vuelto a poner en «sala de espera» (para su «discusión y debate», según palabras del propio ministro) en enero de 2017. Ello dado que consideramos y percibimos la necesidad de que se retome su peso didáctico, el cual, en la propuesta presentada, se nota explícitamente menguado de modo considerable.

Este trabajo, a su vez, es parte de un proyecto de investigación intitolado *Desafíos epistémico-metodológicos en la enseñanza de la literatura para la formación de lectores literarios autónomos (2014-2017)*, el cual se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

de la Universidad del Zulia. Con dicho proyecto se pretende acompañar a los docentes en la concienciación de cómo sus prácticas docentes son las claves para favorecer o obstaculizar la construcción de lectores literarios autónomos, fin último de la educación literaria. Por tanto, en este caso pretendemos discutir hasta qué punto el nuevo diseño curricular propuesto para la educación media venezolana atiende y ajusta los aportes que la literatura (como espacio sociosemiótico, cultural y estético propio) ofrece al enriquecimiento de algunas necesidades humanas del alumnado. Por último, queremos ofrecer una postura en cuanto a por qué es necesario, formativamente, no desvirtuar, desviar o atenuar el aporte que la literatura ofrece al alumnado de educación media en general.

¿Adiós a las humanidades? ¿Adiós a las posibilidades de la literatura?

El pasado mes de septiembre de 2015, los más importantes portales noticiosos de la *web* (y algunos destacados diarios impresos del mundo) divulgaban la noticia: un decreto ministerial del gobierno japonés ordenaba a veintiséis de sus universidades cerrar sus facultades de humanidades o reducir significativamente los estudios relacionados con esta área. La medida se tomaba para que dichas universidades puedan «...servir en áreas que llenen mejor las necesidades de la sociedad» (RFI español, www.español.rfi.fr). Solo esta justificación hace emerger su profundo impacto. Argumentar que las áreas humanísticas no «llenan» las necesidades sociales es lo mismo que

aceptar que lo humano no nos hace humano. Más aún, llegar a aseverar que los sujetos (en función de satisfacer el desarrollo de una sociedad) solo requieren formarse en lo «utilitario» es condenar a las personas a desechar todo aquello que no pueda cosificarse o usarse de modo práctico e inmediato. Sin dudas: esto supone sumergirnos en una crisis. Se pudiera pensar en la crisis que esta medida generará en el futuro, pero supondría asumir la decisión (en el caso de gobierno japonés) como una causa cuando realmente es una consecuencia. De hecho, son décadas en las que se viene observando progresivamente que «El adiestramiento técnico y la enseñanza puramente utilitaria de aplicaciones del conocimiento científico ocupan cada vez más exclusivamente los programas lectivos de todos los niveles formativos en una gran mayoría de los países del mundo» (Cordua, 2012). Es decir, la preocupación y la preferencia por ofrecer habilidades técnicas se intensifican en detrimento de aquellos ámbitos curriculares que se ocupan de la reflexión y el pensamiento crítico.

Es por esto por lo que la humanista Martha Nussbaum (2010) alerta sobre el culto hacia el utilitarismo como el problema más peligroso que afronta el mundo contemporáneo. El *fehiche* por lo utilitario pone en vilo la continuidad del sistema y los valores democráticos:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lu-

gar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (pág. 20)

Denominada como «crisis silenciosa» por la intelectual norteamericana, apreciamos cómo su causa se adentra en «una sed de dinero», en una ambición desmedida que no solo involucra sectores privados sino, incluso, a quienes deben administrar, aglutinar y definir las políticas educativas públicas, acordes con los principios del tipo de ciudadano (mejor) que se desea formar para una sociedad más justa y equitativa. En la sociedad capitalista occidental, la insaciable vehemencia por el lucro y por los objetos (por el consumo) desborda cualquier interés por el encuentro con los otros para verlos como semejantes y complementarios más que como potenciales clientes o consumidores. Esta situación y esta preocupación de Nussbaum queda diáfananamente ilustrada en un extracto de la nueva película del controversial cineasta estadounidense Michael Moore «Qué invadimos ahora» (2015). En ella, con el sarcasmo aplastante que lo caracteriza, Moore se dedica a comparar el sistema educativo de Finlandia con el sistema educativo estadounidense. En una parte de este extracto del documental, Moore está reunido con docentes finlandeses y estos le exponen sus ideas de cómo conciben la escuela. Una docente le dice que para ellos, la escuela está para que el alumno trate de hallar su felicidad, que descubra el modo de aprender a ser feliz. Ante tal afirma-

ción, Moore les responde que en los EE.UU se determinó que «... un tercio del tiempo de clase, con los estudiantes en la escuela, se pasa en preparación para la evaluación estandarizada. Por tanto, eliminaron muchas cosas que no están en el examen. Así desapareció la música, el arte, la poesía». Una docente, alarmada, le increpa: «¿Ya no hay arte?». Más adelante, en conversación con otra docente se da este diálogo:

«Nos deshicimos de la poesía.

¿De veras?

Sí

¿Por qué?

Es una pérdida de tiempo. ¿Cuándo hablaríamos como poetas al ser adultos?
¿Cómo les ayudará a conseguir un empleo?».

La maestra, lo mira incrédula. Es indudable que la ironía de Moore la rebasa.

Es así que, para Nussbaum, esta deshumanización de las sociedades occidentales capitalistas (en especial la de EE.UU) atenta contra el sistema democrático y, peor aún, compromete la existencia de sociedades libres. ¿Por qué? Porque solo una educación humanista garantiza la argumentación y la crítica, ejes fundamentales para la formación de ciudadanos, asegura Nussbaum. En esa misma línea se orienta Todorov (2012), quien afirma que los enemigos de la democracia en nuestros días no están fuera, en los llamados «sistemas totalitarios», sino dentro, en los mismos individuos que, al no formarse para el ejercicio cotidiano de la crí-

tica y la ciudadanía, resultan incapaces de manifestar conductas democráticas que incidan en la paz, la solidaridad y el bienestar colectivo.

Ahora bien, la situación descrita hasta ahora solo parece involucrar a los considerados países «desarrollados». No obstante, en el caso de los países eufemísticamente llamados «en vías de desarrollo», la situación, aunque no es tan diferente, debe plantearse desde otra problemática. Los latinoamericanos tenemos una deuda epistemológica que se basa en construir otro marco conceptual. Ese marco conceptual parte de asumir los desafíos estructurales con los que nos hemos constituido como Estados-naciones:

El problema no es demostrar que el pensamiento latinoamericano es superior al europeo, no. El problema es construir un marco categorial que permita entender en el plano de la filosofía la especificidad del problema del subdesarrollo, la dependencia, la opresión, el colonialismo, la miseria, la ignorancia, la negación, el sufrimiento y la exclusión latinoamericanos. (Bautista, 2014:25)

Sin embargo, hasta ahora, nuestros gobiernos solo se han ocupado de emprender una carrera (siempre en retraso) por apropiarse de la tecnología que exhiben los países desarrollados, pues consideran que los parámetros para evaluar los progresos económicos y políticos se acentuarán con el empoderamiento de tecnología de punta y en el adiestramiento de su población para el uso de esa tecnología. Todo ello conlleva, también, a la consolidación (en el mejor de los casos) de una educación tecno-utilitaria, como la que prevalece en las sociedades desarrolladas. Si bien es cierto

que los logros permitidos por el avance tecnológico beneficia sobre manera a las sociedades en áreas que jamás se había ni sospechado (medicina o telecomunicaciones, por ejemplo), no es menos cierto que la formación tecnológica siempre será insuficiente (más bien es escasa) para el desarrollo de espíritus críticos. Esto es así debido a que:

... las soluciones meramente técnicas no alcanzan a resolver los problemas éticos o morales, ya que estos también demandan una comprensión de la herencia social y cultural de la humanidad. La ciencia puede ayudarnos a conseguir la vida que queremos, pero no puede decirnos qué clase de vida merece quererse (Delbanco, 2013: *La Nación* de Colombia) (s/p)

Stephen Hawking dio, recientemente, una conferencia en el Instituto Real de Tecnología (Suecia) sobre nuevas concepciones de los agujeros negros. El insigne científico, al explicar estas nuevas concepciones, reflexionó sobre la gravedad ambiental que padece nuestro planeta y su relación causal con una ciencia deshumanizada. Lo que permite concluir que los avances científicos y tecnológicos, sin una conciencia clara de nuestra herencia cultural y del lugar que ocupamos en la historia de la raza humana, desencadena siempre eventos caóticos e impredecibles que atentarán contra el hombre mismo.

La tendencia de suprimir los estudios humanísticos en los sistemas educativos del mundo va a la par con el entusiasmo por el uso del internet (como el nuevo oráculo) y de los medios de comunicación digitales. En ella circula (sin control) todo tipo de información, muchas veces vacua, insu-

ficiente, inexacta e inapropiada para el crecimiento cognitivo y espiritual de los seres humanos, dado que no se deja espacio para la reflexión y la crítica. Esta realidad provoca afirmaciones extremas como la de Pedro Cuartango: «Hay mucho más saber acumulado en *La Iliada* o en *La divina comedia* que en todas las redes sociales habidas y por haber hasta la eternidad» (2014, diario «El Mundo»).

La posibilidad de resistencia de las llamadas *bellas artes* fuera del ámbito escolar suele ser desigual. Las obras pictóricas y escultóricas, de ser desterradas del ámbito educativo, siempre contarán con espacios propios donde podrán permanecer a pesar del olvido (los museos). Por su parte, las artes escénicas cuentan con los teatros como espacio de refugio, aunque disminuya el número de presentaciones y de espectadores. La música (la buena música) se autosalva llenando el vacío de los espacios con sonidos que procuran disimular la desatención de los oyentes, ensimismados y acorralados, hoy, por la estridencia de los productos sonoros comerciales. En el caso de la literatura (la buena y mala), se puede afirmar que ha sido el arte que más ha transitado las calles, las casas, los pueblos, las ciudades. Sin un lugar físico «propio», ha hecho suyo todos los lugares posibles. Sin embargo, al disminuir su presencia en los currículos de la educación formal, al cuestionarse su valor desde la mirada lucrativa del utilitarismo asfixiante del capitalismo, al ignorar su provecho simbólico, la oportunidad de incentivar su acogida

miento queda reducido a espacios cada vez más limitados: bibliotecas solitarias o páginas perdidas de internet, por ejemplo.

Vista así, la crisis de las humanidades se dirige, profundamente, hacia el desapego por la enseñanza de todas aquellas áreas que tienen por centro fundamental al hombre y sus intimidades. La literatura, por tanto, no escapa de esta crítica situación. La literatura justifica su presencia entre nosotros al asumirsele como espacio simbólico que hace comprensible, en niveles diferentes al del resto de las ciencias (humanas y exactas), los complejos procesos de las interacciones sociales. Sin embargo, (insistimos) ella y todo el peso cultural y simbólico que sostiene está seriamente amenazado en los diferentes sistemas de la educación formal en muchos países.

A raíz de la aprobación del nuevo currículo de educación media en Venezuela el pasado mes de junio de 2016, nos hemos planteado como inquietud la siguiente: ¿Cuál es el peso de los contenidos de literatura en el nuevo diseño curricular de educación media en Venezuela? Recorramos, en toda su extensión, esta pregunta.

Discusión: ¿nuevo el currículo y vieja la literatura?

Como se señaló al inicio, en el primer semestre del 2014 se llevó a cabo en nuestro país la *Primera Consulta por la Calidad Educativa*. A pesar de ser un evento pedagógico novedoso, hay que reconocer que la consulta tiene antecedentes. Entre estos podemos citar a la Constituyente Educativa

de 1999, el Proyecto Educativo Nacional (en su versión preliminar del 1999 y la definitiva de 2001), la discusión curricular de 2004, las líneas curriculares de 2004, los Congresos Pedagógicos desarrollados entre 2003 y 2013, el documento sobre las reflexiones de la calidad educativa de la UNESCO (Santiago de Chile, 2008), la propuesta del Sistema Educativo Bolivariano de 2007, el debate nacional sobre la Ley Orgánica de Educación en el 2009, la aprobación definitiva de la Ley Orgánica de Educación de 2009 y la Resolución 058 de 2012. Todos los eventos anteriores son muestras de decisiones y acciones que buscaban emprender una transformación del sistema educativo público nacional, acorde con los cambios propuestos desde la doctrina bolivariana y rodriguiana, proclamadas con la llegada del gobierno chavista a partir de 1999.

Así, con todo este antecedente y a pesar de los logros alcanzados en los últimos dieciséis años en materia educativa, todavía el sistema arrastra obstáculos, deficiencias y carencias que no llegan a ser superadas:

Reconocemos que no se han terminado de superar las estructuras reproductoras del burocratismo que derivan muchas veces en corruptelas. Estamos conscientes de la dispersión, desarticulación y fragmentación del sistema educativo en general y las causas que impiden una gestión eficiente, informada, transparente y articulada que le dé consistencia a la política educativa y a la formación que intentamos ofrecer. Sabemos que hemos tenido problemas para lograr un sistema nacional constructivo y de mantenimiento que sea estandarizado y que responda a las necesidades de cobertura real (Documento emanado del MPPE. <http://www.me.gob.ve/>)

Con algunos sectores sociales como detractores y otros como entusiastas, se logró realizar la consulta planteada. Fue diseñada para recabar la opinión y la percepción de estudiantes, docentes, padres, representantes, comunidades indígenas, afrodescendientes, gremios de diversas profesiones, universidades, especialistas, y todos aquellos sectores involucrados (directa o indirectamente) con el proceso educativo en nuestro país. Según la cifra final ofrecida por el mismo Ministerio, se logró consultar a 7 233 489 venezolanos, los cuales ofrecieron su punto de vista en torno al estado de la educación para ese momento y sobre la educación a la que aspiraban. Sea la posición que se asuma al respecto de la consulta, lo innegable es que su realización arrojó una cantidad de datos e informaciones de una importancia capital para la educación venezolana futura.

Una vez procesados sus resultados, el ministerio ofreció diez conclusiones destacables sobre las cuales se deberían propiciar políticas educativas específicas. De ellas, nos interesan, para este estudio, tres: la necesidad de la formación docente, la necesidad de una mejor educación media y técnica y la necesidad de evaluar la calidad educativa de modo permanente. Con estos resultados, el ministerio diseñó lo que sería un «mapa» de propósitos con los que llevar a cabo las tareas obligantes. A estas tareas las denominó «Diez banderas, una lucha por la calidad educativa» y entre ellas, se puede destacar el punto número siete: «Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado».

En la dirección de dar respuesta a este último punto, en marzo de 2015 se dio a conocer el primer borrador del currículo para educación media, denominado *Adecuación curricular en el nivel de educación media general*. Este era el resultado de las mesas de trabajo instaladas para tal fin luego de la consulta por la calidad. La versión definitiva saldría en septiembre del mismo año con el nombre de *Proceso de cambio curricular en educación media* y con ella se diseñó la *hoja de ruta* que deberá seguirse, curricularmente, en los cinco años del nivel de bachillerato. Esta propuesta del nuevo currículo para educación media tiene un impacto considerable como política pública ya que, en los dieciséis años de administración bolivariana (primero con Hugo Chávez y luego con Nicolás Maduro), este aspecto ha sido una tarea pendiente, lo cual se evidencia en dos intentos previos de proponerla: en el periodo en que fue ministro Adán Chávez (2007-2008) y en la última etapa del período de la ministra Maryann Hansson (2011-2013). En esas ocasiones, aunque se realizaron procesos administrativos para la implementación de un nuevo currículo, ambos intentos resultaron fallidos y contaron con fuertes cuestionamientos de sectores político-partidistas opositores, los cuales siempre han cuestionado la presencia de ideología; aspecto necesariamente presente en todo hecho educativo. En todo.

Finalmente, el pasado mes de junio de 2016 fue aprobado la propuesta curricular para su implementación en el año escolar 2016 – 2017. Se tiene

entendido que antes de esta aprobación, la referida propuesta fue debatida en diferentes espacios públicos y en algunas regiones (Aragua, según sabemos) se han hecho ensayos de su aplicación.

Ahora bien, para efectos de este trabajo no entraremos en la revisión sobre la eficacia, inoperancia, aciertos, desaciertos, viabilidad o no de la propuesta en su integralidad, esto es, como propuesta político-pedagógica y de visión educativa del tipo de alumno que se pretende formar. Este aspecto requerirá un tratamiento exclusivo que no es, ahora, de nuestro interés. Nuestro propósito, en este primer acercamiento, está dirigido y exclusivamente orientado a evaluar cómo queda visibilizada y valorada (en relación con su peso-presencia) un área específica dentro de esta propuesta curricular: la correspondiente a la Literatura. De todos modos, reconocemos que en el documento consultado y aquí citado, se evidencia un decidido y serio esfuerzo por la exposición y argumentación de las decisiones teórico-metodológicas elegidas para orientar la reforma. Entre estas decisiones podemos destacar las siguientes: reconocer a la formación aportada en la educación media como un espacio central en la vida de los adolescentes, reconocer la complejidad del mundo contemporáneo actual, admitir que la formación que se ofrece desde la escuela debe ser útil para la vida presente y futura del adolescente, reconocer que el currículo debe contribuir a la formación de ciudadanos participativos y responsables, privilegiar un modelo curricular centrado en procesos y no en objetivos,

hacer de los profesores parte esencial en la creación y viabilización de dicho currículo y, convertir a la escuela en un referente social y cultural para la comunidad.

Creemos que, indudablemente, tal como se ofrece en el documento consultado, la propuesta supone un reto tanto para la entidad gubernamental responsable de su implementación como para el docente en el salón de clases. Sin embargo, sobre todo para el docente. Dentro de los desafíos epistémicos presentes hay que considerar la nueva concepción teórico-metodológica que anima en desarrollo de las clases y de las asignaturas como tales. La concepción tiene como estructura de base estar sostenida en *temas indispensables*:

Los temas indispensables identifican los asuntos fundamentales sobre los que se organiza el plan de estudio. De estos temas se extraen los aspectos de cada área de formación que deben ser considerados especialmente, pero constituyen asuntos que ningún ciudadano venezolano pueden dejar de estudiar en el contexto histórico contemporáneo (MPPE, 2016:60)

Como en el mismo texto se aclara, los *temas indispensables* no son asuntos para discutir o leer en el aula, o para colocarlos como «tarea de investigación para la casa» o cualquier otra práctica de ese estilo. Ellos son realidades centradas en intereses dignos de la atención escolar en su globalidad y en su integralidad, dado que afectan el desarrollo histórico-social que ha construido nuestro pasado, constituyen nuestro presente y prefiguran nuestro futuro. Vistos así, los temas indispensables son *asuntos* que representan preocupaciones claves para que el joven estudiante de educación

media acceda a comprender las circunstancias (elegidas) afectantes su vida social e individual. En total son catorce *temas indispensables* los propuestos. De los *temas indispensables* se pasa a *temas generadores* y estos se alimentan, viabilizan y se desarrollan a partir de los aportes de las *áreas de formación*. Estas últimas vienen a ocupar el espacio de la antigua concepción de las llamadas asignaturas. Como sabemos, desde una óptica didáctica, la opción por organizar el currículo a través de temas generadores busca que el alumno se estimule en el acceso a nuevos conocimientos a través de procesos de transversalización del saber y el actuar, dado que realiza el recorrido desde lo que se conoce hacia lo que se necesitará aprender para profundizar en ese saber y en ese actuar pertinentes e históricamente situado. Según se expone, con esto se persigue debilitar o borrar, definitivamente, el manejo segregacionista del conocimiento hasta ahora presente en la visión «asignaturista», en el que cada asignatura valía en sí misma y para sí misma. De este modo, se dirige más hacia la visión de que el alumno no se acerque a conocimientos aislados, sino que estudie problemas o fenómenos socio-históricos y que las *áreas de conocimiento* (*Historia, Matemática, Física, Ciencias, Lengua, etc.*) contribuyan, desde su especificidad y desde el saber que cada una ha aportado a la humanidad, a la comprensión de la totalidad del problema anunciado como tema (indispensable o generador).

En lo que a nuestra área de conocimiento concier-

ne, la propuesta de currículo decide optar en presentar como tema indispensable el de «Comunicación y medios de comunicación». Se decide, entonces, abandonar la convencional denominación de «Lengua y Literatura», tal como se puede constatar había sido hasta ahora y que, además, se mantiene en la mayoría de los currículo latinoamericanos. Entendemos que esta opción va más allá de la simple sustitución de la nomenclatura y apunta hacia un cambio de visión sobre el *qué enseñar* desde esa área. En la anterior designación, se hacía referencia a una «asignatura»; en este caso, se refiere a un problema, a un asunto, a un área de interés socio-histórico en el que varias áreas de conocimiento pueden colaborar para su *comprensión* profunda. Aquí, *comprensión* y *comprender* debe entenderse en el sentido en que Pelkins (1999) lo ha propuesto, esto es, como «... la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe».

De todos modos, podemos ver cómo se toman, se equiparan o se ponen en un mismo nivel de interés socio-histórico a una potencia humana global («la comunicación») con los instrumentos (artefactos) que solo han potenciado dicha facultad (los medios de comunicación son solo instrumentos creados para que pueda amplificarse su alcance). Es así como la inclusión de los «medios de comunicación», tal como queda evidenciado en la misma propuesta, se limita a las diferentes modalidades de «instrumentos» tecnológicos de comunicación y sus efectos cognitivos en la sociedad. Esta vi-

sión enfrenta nuestra primera preocupación. Suponemos que la literatura (como fenómeno estético, semiótico y cultural propio) es pensada como un sector más dentro de la comunicación humana en general (los procesos e interacciones que la hacen posible). También suponemos que no está concebida nunca como un simple «medio» de comunicación. La literatura es mucho más que eso. A ello se le agrega, como ya adelantamos, que se deja de nombrar al área de conocimiento como «Lengua y Literatura»; denominación tradicionalmente extendida para esta área en casi todos los currículos latinoamericanos. De este modo, pareciera desprenderse que la literatura deja de considerarse desde su espacio propio, con sus propios aportes, su propio impacto semio-cultural. El área totalizadora como área disciplinar pasa a denominarse «Lengua», a secas. Este cambio sería comprensible si aceptamos que la literatura es y se constituye a partir de la lengua y, como dijo Lotman, se instituye a partir de *modalizarla*, en segundo grado. Sin embargo, cuando leemos la presentación del área, la exclusión explícita de todo saber literario es más que patente:

El área de formación está orientada a aprender a desenvolverse en la escritura y la lectura, comunicándose, comprendiendo y expresándose para hacerse más humano, para aprender a conocer, convivir, resolver problemas y transformar la realidad,... (MPPE, 2016:105).
(El subrayado en nuestro)

Como el mismo texto lo expone, la justificación del área dirige su interés hacia las habilidades comunicativas de escribir y leer y deja explícitamen-

te fuera toda pretensión de reconocerle a la literatura (el acto específico de leer y disfrutar de la literatura) un lugar particular, debido a los aportes específicos que ella brindaría. De hecho, que se nombre a la *lectura* como un fin del área no es garante de que se esté pensando en el acercamiento a la lectura literaria, la cual posee sus propias exigencias y beneficios. Todo indica que este propósito se mantiene dentro de los parámetros de interrelación de las habilidades moldeadoras (productivas y reproductivas) de la comunicación estándar, tales como: leer-escribir/hablar-escuchar. De todos modos, en dicho preámbulo no se hace ni la más mínima referencia a la literatura como ámbito con su zona propia. Del mismo modo, de los casi treinta temas generadores propuestos para ser abarcados durante todo el ciclo de cinco años, en siete hacen explícito lo literario, pero solo en cinco se alude de modo directo a la literatura como proceso estético, semiótico y cultural.

Si bien es cierto que dentro de la propuesta, los denominados «Contenidos temáticos y referentes teórico-prácticos», es donde se incluyen los asuntos inherentes propiamente de cada disciplina científica (además de que es allí donde se pueden evidenciar algunos saberes provenientes de la literatura) no es menos cierto que en los tres primeros años está ausente todo proceso que conlleve a lo que sería el objetivo directo y más decisivo de la enseñanza de la literatura: la formación de lectores literarios autónomos, esto es, la consolidación del hábito de disfrutar y regresar a la literatura ficcio-

nal (de modo autónomo). En ellos, cuando el ámbito literario aparece, solo lo es como subsidiario de la lengua. Este proceder queda evidenciado cuando, en el Primer año de bachillerato, se recomienda la lectura de la novela «El mago de la cara de vidrio» (1973), del escritor venezolano Eduardo Liendo. Su lectura aparece como simple corolario y solo se presenta como auxilio de lo programado sobre los medios de comunicación; por tanto, tal como se exhibe, solo alcanza a ser un apoyo de un tema mayor (la influencia de la programación de los medios en la sociedad), el cual realmente es lo que se desea atender. Creemos que, por ejemplo, en este caso, para lograr que la literatura se visibilizara desde su aporte propio a la formación del alumno, debería seguir una secuencia didáctica como esta: un profesor de literatura pide a sus alumnos que reflexionen y luego escriban sobre qué programas de televisión ven, por qué, si oyen radio y cuáles programas, si ven telenovelas o quiénes las ven en su casa, qué opinan sobre ellas; también si ven noticiarios. Una vez producidos y discutidos los trabajos de los alumnos, se procede a la lectura de la novela del escritor venezolano Eduardo Liendo, «El mago de la cara de vidrio». Durante el proceso de lectura, el docente y los alumnos discutirán sobre la telenovela como género de consumo masivo, se evalúa la forma en que los medios la presentan en su programación, sobre la forma en que se exponen las ideas en la novela, sobre la valoración de los personajes (sus emociones, pensamientos, valores, etc.), so-

bre cómo se desarrollan los eventos y su desenlace, observarán con detenimiento los recursos expresivos claves que se tornan como portadores de significado, sobre los valores estereotipadores que allí se reproducen. Al final se hace necesario que el estudiante sea capaz de profundizar en la crítica que el autor de la obra hace al mundo de la televisión. Sin embargo, no es este camino el que se deja ver en la propuesta.

Si bien es cierto que todo dependerá de cómo enfoque y desarrolle el docente cada secuencia didáctica que será utilizada, lo que el currículo propone u ofrece como «guía» no deja sino el escuálido uso aquí reseñado.

Del mismo modo, frente a la tímida presencia de la literatura en los tres primeros años de educación media, nos encontramos en los dos últimos años (cuarto y quinto), de un modo casi atosigante, un volumen de contenidos literarios para los cuales los alumnos nunca fueron ni siquiera didácticamente advertidos ni literariamente estimulados. Como si esta voluminosa presencia al final logre compensar lo que no se ha dado antes. Esto es, para nosotros, lo importante. Se podría argumentar que este currículo permite y da libertad (por ser flexible) para que el docente incluya, en cada momento de su desarrollo, toda la educación literaria que considere pertinente. Y es cierto, sin embargo, al no estar explícitamente prescrito ni sugerido, se corre el gran riesgo de que no suceda. Muchos docentes de seguro no lo verán como posibles referentes teóricos-prácticos que pueden y deben

formar parte para la concreción de los tejidos temáticos. Las conexiones con las obras literarias y sus aportes requieren de meticolosos y abundantes procesos lectores-reflexivos, de los cuales, en gran medida, carece nuestro profesorado.

La preocupación: la insistencia de enseñar literatura en la escuela... ¿para qué?

Cerremos como comenzamos. Nuestra disertación se inició, precisamente, con el acercamiento (de nuevo) a la discusión sobre la tendencia (¿mundial?) en cuanto a la disminución (en los currículos escolares) de la valoración de las humanidades (en general) y la literatura (en particular) en la formación de los jóvenes. Esta tendencia se ve directamente reflejada en los contenidos que se destacan y los que se atenúan en los currículos de las escuelas. La enseñanza de las artes, por ejemplo, siempre ha sido la primera víctima. La visión instrumentalista que se privilegia a la hora de considerar qué es importante y qué no enseñar, ha dejado su huella. Por eso nos encontramos como parámetro el hecho de que si aprendemos a sumar, sabremos cuánto gasto en un mercado, pero si aprendemos un poema, ¿qué asunto de la vida cotidiana resuelvo? Por eso han sido tanto la literatura, como la filosofía, las dos áreas que sufren este ataque al considerárseles sin efectividad práctica en la vida del ciudadano «moderno». Como también se apuntó, esta decisión se ampara en la relevancia que nuestras sociedades capitalistas dan al mundo técnico-práctico y el culto al consumo. Todo ello en detrimento del saber humanísti-

co que conduce a la construcción de mentes críticas.

Lo más curioso de este asunto está, precisamente, en que ningún ser humano ni sociedad alguna existente hasta los momentos parecen inclinados a vivir sin el arte. Por el contrario, el arte en general y la literatura en particular, forman parte necesaria de la vivencia humana y de la convivencia y cohesión social misma. Es cierto que la literatura tal como es conocida, reconocida y valorada en la actualidad, es producto de un proceso histórico en la sociedad occidental de muy reciente data (poco más allá del Renacimiento). Sin embargo, si somos amplios y la concebimos en un marco más flexible, podremos considerarla como parte del gran acervo semio-cultural con el cual cuentan las sociedades actuales (Reiss, 1992).

Así las cosas, solo queda preguntarse y (lo más difícil) demostrar en qué medida las áreas humanísticas (y específicamente, la literatura) siguen y seguirán desempeñando un rol preponderante en la formación de la condición humana y por ende, en la formación humanística de nuestros jóvenes. Solo insistiendo en que, en el caso específico de la enseñanza de la literatura (ficcional y sus géneros), esta tiene mucho que proporcionar, podremos entender por qué la disminución, el disimulo o la adulteración de su presencia en el currículo escolar de media no nos aportarán mejores ciudadanos para nuestra sociedad. Veamos nuestros porqués.

Teresa Colemer (2001:18), la investigadora cata-

lana que ha dedicado un esfuerzo extraordinario a promover una nueva visión de la enseñanza de la literatura, afirma que su enseñanza (en la dirección de crear un sentido del mundo) tiene como finalidad darle, a quienes se les enseña, el aprendizaje sobre un discurso *modalizador* de la experiencia social. Esto quiere decir que (y en esto habría que aceptar las objeciones platónicas) la literatura ofrece la oportunidad de condicionar o proporcionarnos un modo de comprensión del mundo. Colemer ha insistido en la necesidad de que se desplace el privilegio de la actividad, que durante mucho tiempo ha sido el texto, hacia el lector. Visto así, los lectores pueden aprender a «usar» (no en un sentido utilitario) la literatura como una práctica que les permite pensar en múltiples formas de existencias y de convivencias de mundos y en el mundo. Todo ello dejará marca y ayudará a construir las subjetividades propias desde una perspectiva de la diversidad, pero y mucho más importante, a comprender las ajenas. También animará a que accedan a la complejidad discursiva como una forma de penetrar en la complejidad que toda relación comunicativa en sí misma brinda. Dado que la óptima formación del alumno no podrá nunca alcanzarse refugiándose en un único ámbito del saber, resulta atrayente reparar en uno de los aportes más recientes que sobre el efecto de la lectura, específicamente de lectura literaria, produce en las personas.

Los psicólogos David Comer Kidd y Emanuele Castano, en un reciente estudio (2013), han ofreci-

do descubrimientos contundentes que, necesariamente, deberían impactar en cuanto al papel que la enseñanza de la literatura hace en la vida humana y, por tanto, al valor irrenunciable a su presencia en el currículo escolar. Kidd y Castano han encontrado evidencia empírica de que la lectura de literatura mejora la capacidad de comprender los sentimientos y las ideas de los demás. La consecuencia que esto acarrea es una mejor disposición a involucrarse en relaciones sociales positivas entre las personas.

Mitchell Green (2008), en este mismo sentido, intenta presentar una serie de argumentos a favor de que las ficciones (literarias) nos enseñen «algo». De ser cierto el hecho de que «algo» aprendemos al leer obras ficcionales, su enseñanza en la educación escolar no deja de estar siempre vigente. Para ello inicia su disertación en demostrar que a pesar de que las aseveraciones que encontramos en los libros ficcionales no son evaluadas del mismo modo en que evaluamos a las encontradas en otros contextos enunciativos (un periódico, una biografía, un libro de recetas, etc.), lo cierto es que las ficciones generan su marco para el establecimiento de condiciones de verdad. Ya sea a través de aseveraciones directas o indirectas, los lectores podemos concluir o discutir sobre la «veracidad» o el «valor moral» de una postura presentada ante un texto literario. Asuntos como los celos, el matrimonio, el comportamiento político, la homosexualidad, etc., entran en este catálogo de desafíos. Pongamos por caso, el cuento de

Annie Proulx (Premio *Pulitzer* 1994) «Brokeback Mountain» (1999). Este cuento narra la historia de amor de dos vaqueros (Enis del Mar y Jack Twist) a lo largo de un amplio arco temporal (unos veinte años). Sin embargo, más que narrar una historia de amor homoerótico, el cuento realmente se centra en la incapacidad humana para superar los obstáculos cuando se ha vivido con carencias, sin formación, sin oportunidades sociales, sin fortaleza moral, etc., tal como es el caso de ellos. Es así como Enis del Mar no posee armas para enfrentar ese amor, por demás controvertido en una sociedad que privilegia y legitima solo la atracción heteroerótica. De allí su tragedia y a la tragedia a que conduce a Jack. Esta ficción plantea, como pocas veces, la restricción, los límites y sus consecuencias humanas de esos límites. Esa idea de «carencia» o de «impotencia personal» queda perfectamente demarcada y afirmada por la autora casi al inicio del cuento cuando expone esto sobre los dos personajes:

Los dos se criaron en ranchitos pobres situados en extremos opuestos del estado, Jack en Lightning Flat, junto a la frontera de Montana, Ennis del Mar en los alrededores de Sage, cerca de los límites de Utah, ambos chicos de pueblo que no acabaron la secundaria y sin perspectivas de futuro, de modales toscos, rudo hablar, educados en el trabajo duro y las privaciones, curtidos por la vida estoica.

Todo lector, seguramente, «aprenderá» más sobre la incapacidad personal y sobre las restricciones

impuestas socialmente con la lectura de este cuento que con cualquier tratado de psicología. En ese sentido, la ficción enseña una «verdad» que estremece.

Es así como, para Green, la literatura ficcional puede ser disfrutada como «experimentos mentales» en los que las personas se pregunten qué harían en determinadas circunstancias (por ejemplo, en esas planteadas en el texto literario). Cada texto ficcional se ofrece como una alternativa de vida posible en la medida en que actualiza (de modo textual) opciones valiosas que de otro modo fuesen imposibles experimentar. Con ello, se estimula a la imaginación, una capacidad esencial para enfrentar los desafíos que el mundo empírico ofrece a las personas.

Literary fiction, then, is more closely associated with and bound by the real than might at first glance appear. Our imaginary discussion with George Eliot suggested that adherence to the truth is no standard for the writer. However, this is only superficially the case. At a deeper level, we have seen that, intentionally or inadvertently, many authors use their fiction to show how things are, and our characterization of many works as having a suppositional structure helps to explain how this is so. First, an author can show how things are by drawing out conclusions from things we already know with the aid of suppositional reasoning, typically de dicto suppositions. Second, an author can show how an experience, emotion or mood feels by inviting the reader into a de se imagining. In this case, however, it is crucial that the author knows her subject matter, either by personal experience or careful study. The qualified author can then provide her reader knowledge of what an experience is like by serving, in effect, as a source of testimony.

Una perspectiva semejante y en una defensa análoga eleva Stanislas Dehaene (2009:11):

Leer, se sabe, es un placer, y esto tampoco escapa a las lupas neuro-científicas. Incluso hay evidencia de que la lectura de textos de ficción tiene beneficios psicológicos. Un trabajo de la Universidad de Toronto sugiere que la simulación de la realidad se transmite desde las páginas hasta nuestros cerebros, lo que se traduce en cambios, en medidas de empatía y de percepción de relaciones interpersonales. Y esto pareció ser específico de la ficción: leer "La dama del perrito" de Chéjov induce cambios en *test* de sociabilidad en comparación con leer aburridos prólogos como este... Así, para el cerebro, la ficción es mucho más que un mero entretenimiento.

Por otro lado, Appel y Richter (2007) se internaron en una investigación con la cual se dedicaron a determinar cómo los textos ficcionales conllevan a persuadir a los lectores sobre sus creencias en el mundo fáctico. Esto se hace posible debido a que los lectores se transportan mentalmente al mundo ficticio y al hacerlo, alteran el marco de referencia de sus procesos y marcos emocionales y cognitivos. Así, todo lector, durante el proceso de lectura, es un agente que intercambia significados a medida que interpreta las indeterminaciones (los vacíos) del texto literario. Estas indeterminaciones estimulan su imaginación y lo habilitan para impulsar hipótesis interpretativas sobre lo que ocurre en el mundo ficcional. En ese proceso, actuamos casi como lo hacemos en la vida social misma. Es así como se neutralizan nuestros mecanismos evaluativos para permitirnos que los efectos persuasivos hagan su trabajo, a pesar de que muchas de las informaciones que nos provean sean falsas o no propiamente ciertas.

Es oportuno aclarar que como muchos de los argumentos aquí ofrecidos han podido

(intencionalmente o no) ser relacionados a datos o experiencias literarias producidas a partir del género ficcional narrativo, se pudiera llegar a considerar que el género poético no ofrece las mismas oportunidades didácticas. Nada más alejado de ello. De hecho, de la misma forma como los mundos ficcionales de los textos narrativos entrenan a los lectores en la comprensión y vivencia virtual (probable) de acontecimientos del mundo empírico que quizás nunca vivan directamente, las obras poéticas plantean la vivencia de una de las experiencias más ricas para el ser humano: la experiencia del lenguaje en todas sus potencialidades significacionales y en sus modos de "describir" las experiencias humanas.

Precisamente en un mundo en el que todo corre el riesgo de volverse mercancía (todo puede entrar en el juego de la compra-venta, incluso los sentimientos) la experiencia de estar y ser en el mundo ha sucumbido en este tirano interés comercial. «Sorprendentemente, lo que está en peligro en nuestro planeta no es el medio ambiente, las víctimas de la enfermedad o de la opresión política, o los que son lo suficientemente temerarios como para oponerse al poder corporativo, sino la experiencia misma» (Eagleton, 2010: 26). Eagleton plantea la experiencia (las vivencias) como aquello que marca y configura nuestra personalidad, que confirma nuestra individualidad, por lo cual para una sociedad cada vez más interesada en convertir a sus ciudadanos en robots (marionetas fácilmente manipulables) es indispensable suprimir

a su mínima expresión cualquier experiencia vital. Pongamos por caso, la experiencia de viajar, de conocer otras culturas, de reconocer lo diferente en la extrañeza de los otros (grupos sociales disímiles al nuestro) se ha cosificado con rutas turísticas que en vez de aportar y fortalecer este (re) conocimiento, indigestan a las personas con planes de visitas rápidas a espacios urbanos también cosificados. Se impide, así, que los visitantes vivan la experiencia de la diferencia, y como compensación solo se *informen*. Así ocurre con todo: la gastronomía, el trabajo, la vida cotidiana, el amor. Para Eagleton, el quitarnos la posibilidad de vivir experiencias y solo quedarnos con la información, nos estamos negando el derecho al desarrollo de nuestra individualidad como parte de un todo social.

Si el modelo de la mercancía ha empobrecido nuestra experiencia, la posmodernidad intenta remediar esta destitución con una experiencia mercantilizada. Por eso, la palabra «experiencia» queda reducida a un significante vacío, como en la oración “Estoy teniendo la experiencia de hervir un huevo”, en la que se podría prescindir de las palabras “tener la experiencia” sin ningún detrimento para el significado. La experiencia cede ante la información, la cual puede arrugarse y tirarse como un pañuelo de papel usado (Ibidem: 27)

Ahora vale preguntarnos, ¿qué ocurre con la experiencia del lenguaje que desde la poesía se potencia? También se ha querido cosificarlo, partiendo de la conformación de una relación desaprensiva con la palabra (los signos), la lengua. «Lo que amenaza con desbaratar la sensibilidad verbal es el mundo sin profundidad, mercantilizado e instantáneamente legible del capitalismo avanzado,

con su desaprensiva forma de tratar los signos, la comunicación computarizada y su rutilante empaquetamiento de la experiencia» (Ibidem,: 26).

En este sentido, la poesía resulta propicia para acercar a los sujetos a las inmensas posibilidades de significación que tienen las lenguas. Cada signo queda trastocado en el discurso poético por las numerosas significaciones que se activan. El narrador siempre apunta a un deseo por el lector ya que espera contarle su experiencia, llamar su atención. En cambio, el yo-poético lo que hace es sufrir de deseo por el lenguaje, anhela sumergirse en la espesura de su estructura para desbaratarla y rehacerla, para mostrar su subjetividad. En el otro extremo, el lector de poesía acompaña al yo-poético en esta travesía al hacerse cómplice por aceptar el desafío de estas alteraciones de la lengua. Recursos como la metáfora se convierte y se presenta como posibilidades de explosión significativa. Las metáforas en la poesía cobran las dimensiones más desafiantes para la mente humana dado que incitan a (re)establecer los vínculos con ellas construidos. Esto dado a que ponen (las metáforas) a convivir extremos de significados relacionados muchas veces imperceptibles. Más aún: cimientan relaciones entre significados nunca imaginados. De allí que su potencial para el enriquecimiento cognitivo es ilimitado. Visto así, la oportunidad de experiencia para el estudiantado se fundamenta, entonces, en este proceso de descubrimiento:

La literatura muestra el valor cognitivo de la

metáfora, rechazada con desprecio por la mentalidad científica. Como decían Knyazeva y Kurdymov: "la metáfora es un indicador de una no linealidad local en el texto o en el pensamiento, es un indicador de apertura del texto o del pensamiento hacia diversas interpretaciones o reinterpretaciones, hacia la resonancia con las ideas personales de un lector o interlocutor" (Morin, 2002: 96)

Por otra parte, el discurso poético también nos invita a variar la convencionalidad de la lectura: rompe con la linealidad del texto y con ello, con el procesamiento lógico de la experiencia cotidiana. Si bien es cierto que la lengua está conformada por un conjunto de reglas estructurantes, la poesía irrumpe en esas reglas, combatiendo sus convencionalidades. Por eso, con la poesía reconstruimos el mundo desde otras pautas de correspondencias: «(la poesía) Es, pues, un mecanismo que se opone en cierta medida al funcionamiento normal del lenguaje, o, al menos, que constituye un desvío sensible en relación con la idea que se tiene de este funcionamiento habitual» (Le Guern, 1976: 76).

Pensar la realidad desde la lectura de poesía plantea el reto de ver (contemplar) relaciones nuevas entre elementos comúnmente no vinculados. Este acto de repensar (recrear) el mundo (la realidad) es lo que Eagleton considera una de las experiencias más importantes para el ser humano: la experiencia del lenguaje no solo como instrumento para comunicar, sino como medio para reinventar esa comunicación. Quizás por eso también afirmaba que «Poesía es algo que se nos hace a nosotros, no solamente que se nos dice. El significado de

sus palabras está fuertemente vinculado a la experiencia de ellas» (Eagleton, 2010: 31).

Se deduce de lo anterior que la lengua (y sus potencialidades expansivas) es el componente material de la creación literaria. De allí su imbricación. Es quizá de esta estrecha relación de donde proviene la tendencia didáctica comunicativa de poner a una (la literatura) bajo la subyugación de la otra (la lengua y su enseñanza). Sin embargo, si en lugar de acercarnos a la enseñanza literaria a través de este sometimiento, más bien aceptamos que en y por medio de la literatura, la lengua misma cobra dimensiones expresivas inauditas y proyecta, para sus usuarios, horizontes reveladores. Podemos entender, así, cómo la poesía ofrecería también y necesariamente, una poderosa plataforma para que el alumnado penetre en las boscosas oportunidades germinativas que la lengua ofrece. Es en esto en lo que insiste Teresa Colomer (2001:5) cuando afirma que la enseñanza de la literatura es necesaria, ya que al propiciar un sentido de la realidad a través de la formulación de la lengua, nos ofrece *modelos de discursos* y nos da *sistemas de referentes compartidos* que nos hermanan a través de imaginarios colectivos insertados en la cultura.

En la misma dirección apunta María Cristina Chiamia (2010) cuando afirma que la enseñanza de la literatura y la lengua estarán, siempre, indefectiblemente aliadas dado que ambas existen *por* y *en* el mismo espacio expresivo. En el caso de la primera, en el uso estético de la lengua. Sin em-

bargo, si la adquisición de la lengua es un acto espontáneo, aprendido a través de la socialización natural del niño, la literatura (como producto semio-cultural) es el fruto de una decisión autoral que elige asumir las convenciones socio-estéticas (expresivas) de una época determinada, convenciones con las que se autocaracteriza. Dado que la poesía es, entonces, un hecho de lengua, su presencia en el currículo no se hace menor a la que ofrece la narrativa ficcional. Como vemos, la literatura habilita capacidades en los alumnos nada despreciables. Pensar en mundos posibles posibilita pensar en alternativas, formas de *ser* y de *existir* que retan nuestras propias creencias de las cosas que son y que existen. Esto genera seres más complejos, que entiende con mayor facilidad las diversidades del mundo y que toleran más fácilmente sus incoherencias. En consecuencia, la enseñanza de la literatura convoca a docentes también altamente formados y poderosamente comprometidos con ella. Difícilmente se logrará que los alumnos, ante un mundo cada vez más cosificado, mercantilizado y valorado a partir de lo que se pueda pagar y consumir, puedan alcanzar la sensibilidad necesaria si los docentes (quienes se la deben estimular) no poseen con qué ni cómo.

Cerremos este trabajo con una aseveración de Terry Eagleton. Es oportuna porque se ajusta a nuestra preocupación e interés en lo que respecta a mantener la educación literaria en el subsistema de educación secundaria como un área con aportes socio-afectivos y semióticos propios que no debe-

rían ser sometidos (sí interrelacionados) a otra. Afirma Eagleton: «La literatura es una clase de suplemento para nuestras empobrecidas vidas ineludibles, una especie de prótesis espiritual que amplía nuestras capacidades más allá de su restringido alcance normal» (2010:p. 33). Una *prótesis* con la que se conquistará la humanidad propia y la del prójimo, que tiene un bajo costo material y un altísimo rendimiento sensible.

La defensa indeclinable de la educación literaria es perentoria. No como un hecho subrepticio o diseminado en otras superficies. La literatura, como un acervo cultural de interpretaciones de las posibilidades humanas ofrece toda una gama de atenciones enriquecedoras. Un nuevo currículo obliga e incita a nuevas oportunidades para corregir o mejorar lo que antes no se hacía. En este caso, no abdicar a que la literatura siga hablando con todas las voces de todos los saberes.

Notas

<https://www.youtube.com/watch?v=8r4GZVPWPLY>

² Venezuela se encuentra entre los países que no poseen mecanismos de medición y control de la calidad de su sistema educativo en ninguno de sus subsistemas que pueda contrastarse con la de otros países.

³ Entre los logros más destacables están el aumento de matrícula escolar, declaración de Venezuela libre de analfabetismo, entrega de libros de textos gratuitos, proyecto «Canaima» y plan de alimentación escolar.

⁴ El análisis que se desarrolla a partir de este momento lo hemos basado en el borrador de la propuesta curricular, pues este artículo se comenzó a redactar mucho antes de junio, mes en el cual fue aprobada. Sin embargo, una rápida comparación de los textos confirman que hablamos del mismo documento.

⁵ Consultamos los currículos vigentes de Uruguay, Argentina, México, Colombia y, en efecto, mantienen su organización por asignaturas y entre ellas, castellano y literatura.

⁶ Nos referimos a su significación etimológica. Moral proviene del latín *moralis* (mos, moris), que significa *manera*

de vivir. En este sentido, cuando hablamos de moral en literatura no nos referimos a apreciaciones punitivas sobre la conducta humana (bueno / malo), nos referimos a modos (hábitos) de vida. Podemos concluir afirmando que «Los poemas son declaraciones morales, entonces, no porque emitan juicios severos según un determinado código, sino porque tratan de valores humanos, de significados y propósitos» (Eagleton, 2010: 39).

7 Traducción libre: «La ficción literaria, entonces, está más estrechamente asociada y vinculada con lo real de lo que podría parecer a primera vista. Nuestra conversación imaginaria con George Eliot sugiere que la adhesión a la verdad no es un comportamiento estándar para el escritor. Sin embargo, esto es solo superficialmente. En un nivel más profundo, hemos visto que, de forma deliberada o sin intención, muchos autores utilizan sus ficciones para mostrar cómo son las cosas y nuestra caracterización de numerosas obras de cómo tienen una estructura suposicional ayuda a explicar por qué esto es así. En primer lugar, el autor puede mostrarnos cómo extraer conclusiones de cosas que ya sabemos, con la ayuda del razonamiento suposicional, típicamente suposiciones de *dictum*. En segundo lugar, el autor puede mostrar cómo una experiencia, una emoción o un estado de ánimo se siente, invitando al lector a que se lo imagine. En este caso, sin embargo, es fundamental que el autor conozca su materia, ya sea por experiencia personal o un estudio cuidadoso. El autor cualificado puede, entonces, ofrecer su lector de conocimiento de lo que la experiencia es sirviéndose, en efecto, de ser la fuente del testimonio.»

Referencias

- Appel, M. y Richter, T. (2007). Persuasive Effects of Fictional Narrative increase Over Time. *Media Psychology*. (s/p).
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?*. Madrid: Akal.
- Bermúdez, S. y Medina, J. (2013). Leer desde la emoción como marco para una didáctica de la literatura en el campo escolar. *Investigación en ciencias humanas*. Vol. IV. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 22. Número 4. (s/p).
- Cordua, C. (2012). La crisis de las humanidades. *Revista de Filosofía*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cuartango, P. (2014). La crisis de las humanidades. En *Diario El Mundo*. Caracas, Venezuela.
- Ciama de Jones, M. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Colección Biblos.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Delbanco, A. (2013). La crisis de las humanidades. Periódico: *La Nación*. Bogotá, Colombia.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal.
- Kernan, A. (1993). *La muerte de la literatura*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Green, M. (2008). *How and What Can We Learn From Fiction?* En: To appear in Hagber and Jost (eds.). Singapore: The Blackwell.
- Le Guern, O. (1976). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- Marsh, E. y Fazio, L. (2006). Learning error from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. En: *Memory and Cognition*. 34 (5). (pp. 1140-1149).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2006). *Proceso de transformación curricular en la educación media*. Caracas, Venezuela.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Todorov, T. (2012) *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- RFI español: *Japón cerrará decenas de Facultades de Humanidades, juzgadas inútiles*. Disponible en: [www.español.rfi.fr] [Página visitada: 23/01/2016].
- Reiss, T. (1992). *The Meaning of Literature*. London: Cornell University Press.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.