



La Literatura en la escuela

¿“Goce estético” o “placer del texto”?

Graciela Portillo | Profesora de Literatura.

En mis años de estudio del profesorado me encontraba reiteradamente con la expresión “goce estético” como causa y consecuencia de la obra literaria, como su principio y su fin.

¿Qué es el goce estético? ¿Cómo se descubre? ¿Se enseña?

Barthes¹ (2003) se preguntaba acerca del placer de la lectura y la consiguiente respuesta, en la que se observa que dicho placer tiene la peculiaridad de no poder enunciarse ni explicitarse, decía: «*La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje*».

El autor distinguía entre texto del placer y texto del gozo. El primero nos acerca al disfrute en la cultura, es el texto que no supone una grieta con la tradición, es el que asimila la convención. El segundo es el texto que se aleja de lo establecido, que nos separa del mundo convencional, que rompe con la cultura; donde el lector se transforma en el antihéroe que se aleja de todos los convencionalismos de la tradición y sencillamente disfruta con el texto.

«*Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos, como si sólo en el poema las borrosas, presentidas facciones del amor, del heroísmo o de la sensualidad pudiesen contemplarse con nitidez. Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro.*» (Paz, 1957)

La *experiencia estética* puede definirse como un encuentro con el mundo, con las cosas, con los objetos, fenómenos y situaciones, ya sean naturales o creados por el ser humano, que produce en quien lo experimenta un placer, un conjunto de emociones y un tipo de conocimiento que puede considerarse de tipo estético (atención activa, apertura mental, contemplación ‘desinteresada’, empatía...).

Según Beardsley y Hospers (1990) hay cinco elementos que conforman la experiencia estética:

- ▶ Atención en el objeto
- ▶ Sentimiento de libertad
- ▶ Distanciamiento de los afectos
- ▶ Descubrimiento activo
- ▶ Sensación de integración.

¹ Roland Barthes (1915-1980), escritor y uno de los semiólogos más destacados del siglo XX.

Jauss (2002) señala que habría básicamente tres tipos de experiencia estética:

- ▶ *Poiesis*: El placer causado por las propias producciones, a través de las cuales el hombre ve al mundo como el resultado de una obra de arte.
- ▶ *Aisthesis*: Mediante la contemplación de una obra de arte, el hombre cambia su propia percepción de la realidad. Es un medio válido para construir conocimiento del mundo.
- ▶ *Catharsis*: Aristóteles decía que frente a la representación dramática, el espectador sufría una liberación de sus pasiones al identificarse con "lo visto". Jauss aplica esta experiencia a lo experimentado frente a cualquier obra de arte.

Cañón (2001) señala que, según Graciela Montes, enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, es decir, ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. La literatura realmente se vive como algo apasionante, algo de lo que no nos podemos perder. Se debe buscar que los estudiantes entren lentamente al mundo de la Literatura y que se vayan instalando allí hasta sentirse cómodos en él; después podrán elegir, abandonar, e incluso repetir sus lecturas.

Cañón y Hermida (2012) nos recuerdan que la escuela está obligada a ser mediadora, sus docentes son el nexo casi único entre el niño y la Literatura, porque «...no hay tantas ocasiones de registrar gestos lectores propios y ajenos en la vida cotidiana», como dice Graciela Montes (2007), «...se piensa en lo exclusiva y hasta única que pueda ser la ocasión de la escuela en una sociedad empobrecida, donde los lazos culturales se han ido volviendo hilachas y las oportunidades "informales" de lectura han devenido escasas...».

Cito a Freire (2006:51), quien afirmaba que el alfabetizador no puede contentarse con una enseñanza de la lectura y la escritura que deje al margen, desdeñosamente, la lectura del mundo.

Líneas de intervención que aporten al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. ¿Es posible acercar al alumno al "goce estético" o al "placer de la lectura"?

Quisiera compartir algunas líneas de abordaje del texto literario, extraídas de mi práctica como docente en aulas públicas y privadas. Algunos aspectos estarán relacionados directamente con la disciplina y otros son los caminos por los que debe encausarse la Didáctica.

En primer término me remitiré a un concepto de Literatura para delimitar algunos aspectos que hacen a la esencia de un texto literario.

Lapesa (1981) inscribe el estudio de la Literatura entre los de las "bellas artes" y la define a partir de la concepción aristotélica como «*arte que tiene como instrumento la palabra*». Esta definición reafirma a la Literatura dentro del plan actual. Esta tradicional clasificación es sumamente válida pero no explica el amplio sentido que el término posee, sino que lo encierra en límites estrechos.

Como dice Lapesa, su materia prima es la palabra, un lenguaje enriquecido que aumentará la competencia lingüística del alumno, un lenguaje especial donde predomina la función poética atrayendo la atención sobre sí mismo, para sorprender al lector.

- a) Una Didáctica de la Literatura debe comenzar por presentar todos los posibles sentidos y valores que tiene la Literatura como disciplina y como hecho literario. Su objetivo es jugar con la palabra, transformarla, producir nuevos sentidos (que sorprendan, que disgusten, que den miedo, que causen risa, que emocionen, que hagan pensar) y construir así una mirada nueva.

De este modo, un texto literario puede hablar del mismo tema que uno disciplinar, pero lo expresa de otra manera y con otra intención. El texto literario aparece ante el lector como aquel en el que no rigen las mismas reglas que en el habla habitual: «...tiene que haber algo en la literatura que la aparte de los usos ordinarios del lenguaje, que ponga sobre aviso a los destinatarios de que quedan suspendidas las convenciones corrientes y que sea responsable de las variaciones observadas» (Escandell, 1996).



- b) Sabemos que existe un acuerdo generalizado en que el objetivo central de la enseñanza y del aprendizaje de la Lengua y de la Literatura es procurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, en la medida en que dicha competencia determina la construcción del sujeto.

La Didáctica de la Lengua ha estudiado los vínculos entre comunicación y representaciones mentales; sin embargo, en el ámbito de la Literatura aún permanecen sin explicar las relaciones que se generan entre la actividad literaria y el procesamiento cognitivo. No se ha estudiado el camino que recorre la competencia literaria en la reflexión didáctica de la Literatura.

Dentro de este marco general me pregunto de qué manera se comportan los textos literarios en la consecución de dicho objetivo. Entonces, **¿cuál será el abordaje del texto literario?**

Los docentes debemos partir del supuesto de que las prácticas comunicativas mediante textos literarios generan en los alumnos posibilidades expresivas, a las que resultaría imposible acceder mediante el uso exclusivo de los textos y discursos convencionales no literarios. El hecho literario es un discurso necesario en nuestra sociedad, que conviene activar en las aulas a fin de que los alumnos no se vean privados de las potencialidades significativas, expresivas y liberadoras que la comunicación literaria comporta.

Se hace necesario reconocer a la Literatura como un discurso necesario en el interior del discurso didáctico y su correspondiente acción educativa buscando la construcción de la identidad del sujeto.

¿Cómo actuará ese discurso? ¿Cómo se demostrará?

El lugar de la Literatura en la competencia comunicativa: el discurso como una acción individual es una de las formas que tiene el sujeto de elaborar la autoestima. Si bien todos los géneros discursivos ofrecen estas posibilidades, como dice Bajtín (2008), los más productivos son los géneros literarios.

Así como la Didáctica de la Lengua busca la construcción del sujeto en y por el discurso, la función de la Didáctica de la Literatura ha de ser más ambiciosa, hacer posible que el alumno busque su propia voz en los textos, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero deseada y luego sentida como una necesidad.

Interesa el enfoque pragmático del lenguaje, pues el texto literario, como lo ha demostrado la Teoría de la recepción, modifica la conducta de las personas que participan de la experiencia estética; tras el acto de la lectura, se sumergen en un viaje que impide mantener cualquier tipo de pasividad. La tarea del enseñante será ayudar al alumno a que la Literatura ingrese en su experiencia (cf. Montes, 1999:55).

El discurso literario exige que frente a la significación denotativa y objetiva se active la significación connotativa de las imágenes que caracterizan la recepción estética.

Que frente al sentido unívoco y transparente de los textos informativos, el lector se disponga a desplazarse flexivamente por el campo polisémico, hermético y ambiguo de los textos artísticos, buscando la interpretación simbólica, imaginaria y abierta. La construcción de una nueva forma de ver y expresar el mundo para, a su vez, comprenderlo. El contacto con el lenguaje literario le brindará al alumno la oportunidad de manifestarse contra la mediocridad, contra las visiones estereotipadas y contra el pensamiento único dominante en la actualidad. El maestro buscará nombrar al mundo con la palabra no pronunciada, no gastada, dado que el lenguaje que se profiere por primera vez constituye una de las máximas aspiraciones éticas del individuo, este es uno de los poderes cognoscitivos y simbólicos del proceso sémico de la metáfora.

El maestro debe de estar dispuesto a modificar las actividades convencionales del aula orientando sus estrategias de manera que la palabra sea sentida como tal palabra y no como mero sustituto del objeto nombrado, lo que equivale, tal y como se desprende de la función poética definida por Jakobson, a la obligatoriedad de percibir el relieve formal del mensaje (cf. Sánchez Corral, 1995). Desde esta perspectiva, la planificación del maestro no puede olvidar que en el arte y en el juego, la forma se convierte en contenido. Esta es una manera de abordar los textos líricos, por ejemplo, en el nivel inicial, memorizando rimas, retahílas, jitanjáforas, jugando con la musicalidad del poema. Recordando a Rodari (2002), jugar con las palabras como explicaba en "El binomio fantástico".

El maestro buscará que el niño construya una actitud positiva hacia los textos literarios y hacia la lectura como actividad gratificante. La similitud, como ya vimos, entre arte y juego, podría ser la génesis de estas estrategias. Se podrá manifestar y conseguir en la fundación de "mundos posibles" que ofrece la *fictionalidad* del lenguaje literario. Aquí es importante recordarle al maestro aquello que decía Pennac (1998) en la apertura de su ensayo: «*El verbo leer no soporta el imperativo*».

El gran desafío del maestro será guiar al niño para que haga sus propios descubrimientos, cuando pueda comprobar cómo está organizado (forma), cómo se genera el proceso creativo de las estructuras textuales o de sus operaciones retóricas (fondo). El profesor Rodríguez López-Vázquez (1999) propone estrategias de intervención cuando expone sus ideas sobre la didáctica de la poesía, ejemplificando con aplicaciones concretas referidas a las figuras retóricas, al ritmo del poema, a la metáfora, al cómputo silábico.

Ha de ser el propio alumno el que descubra las diferencias entre los mecanismos del lenguaje poético y su ausencia. El lector no debe permanecer pasivo, sino atender las estrategias enunciativas y retóricas (figuras, por ejemplo). Entregarse, como decía Barthes (2003), "al principio de placer".

Otro punto importante en estas propuestas de intervención es recordar que el niño no es una "tabla rasa" sobre la que se deba empezar desde cero una formación literaria. Sobre él pesa un cierto "currículo oculto" que busca convertirlo en consumidor de ciertos productos, ya sea vía televisión, cine, cómic, juegos de computadora, etcétera. Debe saber el maestro que en el niño se entrecruzan aspectos muy distintos de orden social, formal, didáctico, que se necesitan tomar en cuenta y que se puedan usar como punto de partida.

Otra línea necesaria de intervención didáctica se centrará en "el pacto enunciativo didáctico" entre el maestro y sus alumnos: adecuarse al "Lector Modelo Infantil" no supondrá desvalorar el discurso del niño ni rebajar sus exigencias artísticas bajo la excusa de una supuesta carencia en la competencia literaria. Cuando llamo "pacto enunciativo didáctico" al pacto o contrato de cooperación que se establece entre lector y escritor en el momento de la lectura de un texto *fictional*, supone la aceptación por parte del lector de ciertas reglas preestablecidas, por ejemplo, que en el mundo de la literatura todo es posible. No rigen las mismas coordenadas espacio-temporales que en la "realidad". (Ejemplo de manejo que hace Mario Delgado Aparain en la novela *La taberna del loro en el hombro*).

Mendoza Fillola (2006) dedica un capítulo a este tema.

Los alumnos escriben. Algunas experiencias

Como docente mediadora he reconocido el valor de mi autobiografía lectora, el valor de mis "textos internos", de "mis bibliotecas recordadas", de "mis lecturas que sobreviven casi en el inconsciente", que han sido los disparadores de mis estrategias didácticas. Mi competencia literaria, toda la lectura que pueda acuñar, me posibilitará transformarla en secuencias didácticas. Como adulto debo de haber "caminado" por esos textos para acompañar, aconsejar, sugerir. Por ejemplo, cuando algunos de mis alumnos me hablaron de su gusto por algunos personajes como los vampiros, se desplegó en mi memoria mi biblioteca de "monstruos clásicos" como "Frankenstein",



“El Conde Drácula”, “El fantasma de la Ópera”, “El jorobado de Notre Dame”, de allí surgieron muchas lecturas y secuencias de “galerías de personajes o los monstruos clásicos”. Luego de una cuidadosa selección de pasajes representativos para la lectura, y ya con varios textos modélicos, se plantea una propuesta intermedia de escritura.

- ▶ Anticiparse al encuentro entre el monstruo creado por el Dr. Frankenstein y su creador, escribir un diálogo entre ambos. Aquí se evidencian los conocimientos sobre estilo directo, tiempos verbales, descripción de personajes.
- ▶ El fantasma de la Ópera invita a Christine a visitarle en su mundo debajo del edificio. Ella acepta y recorre las catacumbas. Imaginar ese recorrido y describir su desplazamiento. En esa descripción deberán aparecer las diversas imágenes sensoriales necesarias para que el lector pueda imaginar ese espacio, evidenciando los sonidos, los colores, las sensaciones táctiles, olfativas y no solo visuales.
- ▶ Se podrían evidenciar los diferentes usos de los verbos en pretérito perfecto e imperfecto, los recursos para enlentecer la acción y aquellos que la hacen avanzar.

Luego de leer y comentar el prólogo de *La isla del tesoro* de Stevenson, donde el autor explica que para escribir la novela se inspiró en un mapa dibujado por su hijo a quien dedica la obra, se les pidió a los alumnos que eligieran un objeto y que a partir de él desarrollaran una historia o parte de ella, tratando de emplear los recursos de la lengua que analizamos al leer el prólogo.

Les di la siguiente consigna para que escribieran sus textos: “*Louis Stevenson es el autor de la novela La Isla del Tesoro. En su biografía nos cuenta que se inspiró en un mapa que dibujó su hijo. Crea una historia a partir de un objeto que te sirva como inspiración.*”

Al recibir los trabajos observé atentamente los textos que habían escrito y subrayé algunas construcciones en los trabajos, por ejemplo: pronombres, reiteraciones, puntos suspensivos, onomatopeyas. Solicité a los alumnos que por escrito describieran por qué usaron uno u otro recurso, y les pregunté qué impacto pretendieron causar.

A continuación comparto el trabajo de uno de los alumnos, es la escritura inicial, sin reescritura, en la cual subrayé algunos usos del lenguaje.

Por problemas de legibilidad en las copias, a continuación se transcriben los textos del alumno.

Era una vez un adolescente el cual utilizaba mucho la computadora y era apasionado del tema. Este se llamaba Max.

Un día normal llegando de su colegio Max prendió su computadora y vio que había una página con hackers... éste tan curioso entró a ésta página y había un botón el cual decía "Pulse el botón de ir a el mundo de los virus y los hackers informáticos". Max riéndose de lo que había visto dio ¡¡click!! sin pensar las consecuencias que tendría...

Al llegar a este mundo "Mágico" se encontró con grandes virus, los cuales querían comerlo, Max sin pensarlo salió corriendo hacia la selva, pero éste ser lo seguía persiguiendo, corrió, corrió y corrió hasta que vio una casa en un árbol, desesperado y asustado subió a esta casa. y ahí se encontraba su papá, el cual max no había visto por muchos años.

Max desesperado por todo lo que le estaba pasando no sabía que decir. Max tartamudeando dijo: "Papá por qué me abandonastes?" y su padre le respondió: "Hijo quedé atrapado en este mundo al igual que tú. Discupas por haberte dejado tanto tiempo ¡¡solo!! pero ahora no hay tiempo para hablar, tenemos de irnos o se cerrará el portal" esas fueron las palabras de su papá.

Esta historia continuará.....

Espero que te haya gustado mi historia. Te invito a que tu crees en tu mente un final mágico.

Cuando recibí las historias de cada uno de los alumnos me encontré con producciones con errores, sí, pero con algunos usos especiales del lenguaje, y además de marcar lo que no estaba bien, decidí destacar y preguntar qué función cumplían las palabras o frases subrayadas.

Las respuestas:

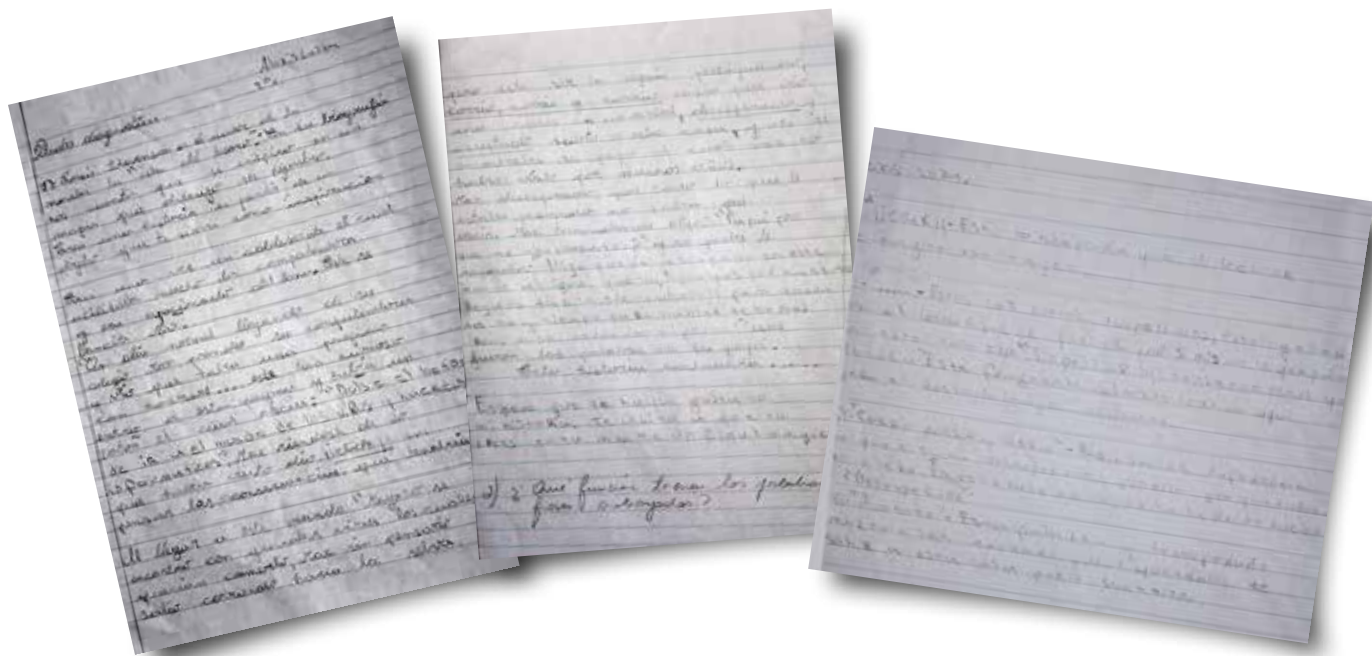
1) ¡¡Click!! - Esto lo hice para que el lector imagine una imagen.

2) - Esos son puntos suspensivos, esto lo pensé así para el lector que se piense por sí mismo lo que pasa en este caso era "sin pensar las consecuencias que tendría" Este fragmento del texto termina aquí pero el resto lo imagina el lector.

3) Corrió, corrió y corrió - Para hacer referencia a que estaba desesperado y quería que quedara en claro. En este caso no importaba reiteración.

"Desesperado"


4) "Asustado" - Esta palabra y "desesperado" marcan las enormes ganas que tenía de subir a esta casa por lo sucedido.



Las respuestas demuestran que los alumnos tienen nociones de los efectos que pueden causar con algunos usos de las palabras en los textos, y es destacando estos aciertos con los que empezaré el curso. ¿Cómo seguir? ¿Cómo hacer para que sepan que no se escribe “el cual” “a el”? Pues leyendo nuevos textos de autores seleccionados y haciendo énfasis en las formas de nombrar y de referir en esos textos.

Pretendo que los alumnos reflexionen sobre las elecciones a las que se enfrentaron en el momento de escribir, por qué eligieron esas estructuras y qué resultados esperaban causar con ellas.

Conclusión

La propuesta será generar recorridos, caminos ya transitados por otros lectores seleccionando textos de calidad, para que el alumno pueda continuar eligiendo, leyendo, compartiendo el tejido de los textos. 

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, Mijail M. (2008): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BARTHES, Roland (2003): *El placer del texto y Lección inaugural de la Cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*. México: Siglo XXI editores.
- BEARDSLEY, Monroe C.; HOSPERS, John (1990): *Estética. Historia y Fundamentos*. Madrid: Cátedra. Colección Teorema.
- CAÑÓN, Mila (2001): “Graciela Montes en sus textos” en *Peonza, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, Año XIV, N° 58, pp. 15-20. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/15549>
- CAÑÓN, Mila; HERMIDA, Carola (2012): *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- DELGADO APARAÍN, Mario (2005): *La taberna del loro en el hombro*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ESCANDELL, M. Victoria (1996): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ed. Ariel. Letras.
- FREIRE, Paulo (2006): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ed. Morata.
- JAUSS, Hans Robert (2002): *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LAPESA, Rafael (1981): *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Ed. Cátedra. Crítica y estudios literarios.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (2006): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación. Colección Didáctica Primaria.
- MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- PAZ, Octavio (1957): *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PENNA, Daniel (1998): *Como una novela*. Barcelona: Ed. Anagrama. Colección Argumentos.
- RODARI, Gianni (2002): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce. Colección Booket. Subcolección Divulgación.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (1999): “Errores didácticos en el diseño de los libros de texto: lengua y literatura en primaria” en *Lenguaje y textos*, N° 14, pp. 19-28. En línea: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8094/LYT_14_1999_art_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Ed. Paidós.