

LA PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA PARA LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA

The literature's pedagogy for latin american integration

David Sequera

RESUMEN

La pedagogía de la literatura es objeto de una discusión y una reflexión que toca las concepciones pedagógicas más generales. Los programas que hasta ahora se han implantado abundan sobre todo en la instrucción en las reglas gramaticales, y poco en la formación de la competencia comunicativa y expresiva. A esto apuntan aportes como los de Laura Antillano, entre otros. Apoyados en los conceptos de Lev Vigotsky y otros pedagogos, aquí se propone otras estrategias que puedan servir para reformar la visión de la pedagogía de la literatura en la orientación de que sirva para lograr el arraigo en nuestros símbolos, en la perspectiva de la integración latinoamericana.

Palabras claves: Pedagogía, literatura, estrategias didácticas, símbolos de la narrativa latinoamericana.

ABSTRACT

The literature's pedagogy is a topic of a discussion and a reflection that refers to the most general pedagogical conceptions. The programs implemented up to now are full of grammar rules instructions, with less attention in formation of the communicative and expressive competence. In this sense there are theoretical contributions of Laura Antillano, among others. Supported by the concepts of Lev Vygotsky and other pedagogues, here there are some other strategies which can be used to reform the vision of literature's pedagogy in order to achieve the roots of our symbols in Latin American integration perspective.

Key words: Pedagogy, literature, didactic strategies, symbols of Latin American narrative.

David Sequera. David Marinely Sequera. Licenciado en Inglés. Magíster en Lectura y Escritura .Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Dirección Electrónica: davidsequera2012@gmail.com

Artículo recibido en Febrero 2015 y aprobado en Marzo 2015

En torno a la pedagogía de la literatura existe un debate en el que confluyen distintas preocupaciones. Por una parte, se constata una significativa desafección hacia la lectura en general y especialmente la de la literatura, que a veces colinda con el analfabetismo funcional o el desplazamiento tal vez definitivo del libro y otros soportes escritos de la comunicación, en beneficio de los medios audiovisuales y, últimamente, los virtuales que combinan imágenes, sonidos, movimientos e interacción social inmediata (redes sociales). Por otra parte, efecto de la introducción de los relativamente nuevos enfoques pedagógicos funcionales a las realidades globalizadoras (la formación por competencias), se elaboran nuevas propuestas para hallarle lugar todavía a la literatura en un mundo cada vez más enfocado hacia la eficiencia profesional y laboral en cualquier escenario (la flexibilidad laboral), en donde la información y el conocimiento, rápidamente accesible, masivamente acumulable, inmediatamente compatible, deben estar orientadas al desempeño y, por tanto, cada vez más especializado. A estas preocupaciones habría que agregar otra, más delimitada en nuestro país y en nuestro continente, siempre en procura de la construcción de una identidad cultural que nos permita figurar distintivamente en el mundo, que constata con alarma que los símbolos y expresiones de nuestro arraigo nacional o regional están peligrosamente perdiéndose, con lo cual se pone en riesgo la cohesión misma de nuestras nacionalidades, lo cual es más grave a la luz del proyecto de integración latinoamericana que, como hemos visto, implica un trascender los referentes locales o nacionales, hacia la visión de un nuevo mundo donde Latinoamérica logre presentar y fundamentar su existencia.

De modo que la reflexión se confronta con una triple pérdida: a) la de la lectura y la escritura como mediación comunicativa, cultural y hasta psicológica, si atendemos a la concepción vigotskiana (que luego tomaremos como referente fundamental) de que el lenguaje es un mediador central en el desarrollo de las funciones psíquicas intelectuales superiores; b) la desaparición de los necesarios símbolos y relatos identificatorios de nuestras comunidades nacionales (y también continentales) portados hasta no hace mucho tiempo por la literatura y la "cultura del libro" o "Galaxia Gutenberg" (en el lenguaje de McLuhan); c) el desplazamiento de los conocimientos y enfoques universales o humanistas, por orientaciones utilitarias de la educación, que hacen énfasis en la especialización en función a aumentar el desempeño y supuestamente la productividad de la población que hoy está en la escuela y después pasará a engrosar las filas de las fuerzas laborales.

Efectivamente, las preocupaciones por las pérdidas motivan hoy, y desde hace

unas décadas, un rico debate y reflexión, en la cual son pertinentes las experiencias docentes de muchos maestros y profesores, así como el retomar las investigaciones psicológicas, como las de Vigotsky, acerca del papel mediador del lenguaje y la construcción histórica de la psique. La preocupación por el impacto de las tecnologías de información y comunicación estimulan trabajos de exploración acerca de las potencialidades educativas de estos nuevos recursos, pero van más allá puesto que la introducción de nuevos medios de comunicación pudieran significar la aparición de nuevas funciones psíquicas, maneras de representación de categorías fundamentales del conocimiento (tiempo, espacio, relación, modalidad).

Ya en las décadas de los 60 y 70 se discutió acerca de los efectos culturales de la TV, el paso de hecho a una nueva cultura donde los medios, más que portadores de mensajes, eran el mensaje mismo. De los medios audiovisuales también se señalaron sus posibilidades educativas, pero igualmente sus efectos alienantes. De hecho, la preocupación llegó hasta la reflexión filosófica y política, puesto que el discurso político mismo cambiaba su gramática y podría convertirse en obstáculo para la racionalidad moderna en la tradición iluminista.

En el presente capítulo comentaremos los análisis de varios especialistas a propósito de la problemática del lenguaje y la enseñanza de la literatura. Exploraremos el panorama del distanciamiento y abandono de la lectura y la escritura, que se ha convertido en un importante problema educativo. Igualmente, reflexionaremos acerca de los aportes que desde la psicología hacia Vigotsky, con sus exploraciones acerca de la mediación lingüística y semiótica de las funciones psíquicas superiores. Esto nos dará fundamentos para abordar las propuestas de la enseñanza de la literatura desde enfoques pedagógicos contemporáneos como el de la formación por competencias, así como el rol que la educación y su conexión con el patrimonio cultural (a través de, entre otros mediadores, la literatura) tienen en la construcción posible de un espacio cultural latinoamericano.

Laura antillano y el gusto por la lectura

La preocupación acerca de la significación de la literatura en la educación, se evidencia en los señalamientos de la destacada escritora venezolana, Premio Nacional de Literatura, Laura Antillano (1991) quien, a su vez, recoge la reflexión de varios autores venezolanos (Adriano González León, Rafael Cadenas, etc.) acerca de este ámbito de la cultura nacional. El problema que motiva la investigación de Antillano es el poco gusto o vale mejor decir el rechazo a la lectura, en general, y la lectura

de la literatura en particular en Venezuela, de parte de los escolares, los jóvenes y el público en general. Para explorar las posibles causas de ese fenómeno cultural, la autora recorre varios aspectos y niveles educativo, sociológico, psicosocial, etc.

En primer lugar, la autora señala que parte de la culpa por este distanciamiento hacia la lectura de la literatura es de la propia escuela, o del sistema educativo, cuya función debiera ser lo contrario: promover y estimular la lectura y la escritura. Para precisar su crítica, analiza los objetivos, estrategias y contenidos de los programas y la acción docente misma de los maestros y profesores de literatura, y a este nivel se consigue con que el esfuerzo principal de la actividad pedagógica se dirige erróneamente a los áridos y abstractos conceptos de la gramática y al análisis morfosintáctico de las frases. Coinciendo con la apreciación de otros estudiosos del problema del lenguaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, como Ángel Rosenblat, Uslar Pietri y otros, Antillano resalta que al colocar en el centro de la enseñanza los análisis gramaticales con conceptos abstractos, los niños y jóvenes no acceden a la comprensión del lenguaje y, en consecuencia, de la lectura y la escritura, como medios de comunicación del pensamiento y los sentimientos. Mucho menos logran los docentes que sus estudiantes le tomen gusto a la lectura, no sólo de la literatura, sino de cualquier tipo. Pareciera que este diseño curricular busca hacer llegar, como de hecho llega, a desarrollar un rechazo hacia la lectura y la escritura.

En contraste con esa indiferencia, falta de gusto y rechazo hacia la lectura, Antillano resalta el placer que depara la escucha de las narraciones de parte de los padres hacia los pequeños, el rol en la formación de la misma personalidad de los sujetos, que cumplen los cuentos o narraciones que se producen en la relación íntima entre madres e hijos. Esta relación estrecha, a través de la palabra y el relato, es un modelo de acercamiento a la literatura. Apelando a conceptos tomados del psicoanálisis lacaniano, la autora explica que estas narraciones susurradas en el oído de los niños y niñas, contribuyen a su proceso de identificación y su construcción afectuosa. Los padres contribuyen con el registro simbólico e imaginario de las psiques de los pequeños, a través de esas narraciones, que viene siendo, para Antillano, el primer contacto placentero con la literatura que tienen los seres humanos.

Nada más contrastante con este primer contacto afectivo con la literatura, que las cátedras y clases de literatura, enfocadas sobre todo en el árido manejo de conceptos gramaticales y en comentarios críticos de tono sistemático o exageradamente "académicos" que no contribuyen para nada a hacer gustar los textos. De esta

manera, la educación formal pierde de vista la función principal que debería cumplir el lenguaje en la vida: la expresión de las vivencias y sentimientos de los individuos, la comunicación entre personas, el desarrollo del razonamiento, inclusive. Esta crítica coincide con las que han hecho otros estudiosos de la lengua y su enseñanza como Ángel Rosenblat, Arturo Uslar Pietri y Rafael Cadenas.

Ahora bien, el análisis no queda allí, sino que Antillano lo vincula con otros problemas de la cultura y la psicología social del país, como es la baja autoestima del venezolano, estudiada por la psicóloga Maritza Montero como ideología funcional a la situación neocolonial de la nación. Esa autoimagen negativa, que lleva a una autoevaluación que nos condena a reproducir los vicios atribuidos por una ideología asentada en relaciones de dominación colonial, que nos retrata con características lamentables (pereza, irresponsabilidad, inconstancia) junto a otros menos criticables, pero que no resuelven la constitución de una personalidad capaz de enfrentar los retos de la vida y del desarrollo autónomo. Así, según esta ideología acerca del "modo de ser" del venezolano, nos representamos también como buenos amigos, alegres, solidarios, afectuosos y optimistas.

Esta autoimagen tiene su versión en la de los escritores venezolanos y el concepto que ellos tienen del conjunto de la cultura y la literatura nacionales. Así, Antillano reproduce las opiniones de varios escritores destacados: Adriano González León, Rafael Cadenas, Francisco Massiani, César y Orlando Chirinos, Armando Rojas Guardia, Luís Britto García, Arturo Uslar Pietri.

Según estos importantes intelectuales, el venezolano, o más específicamente, el escritor o intelectual venezolano, se caracteriza por el parroquialismo que se manifiesta en la tendencia y la disposición a escribir sólo para un grupo reducido, y no para otros públicos más amplios, incluso e otros países. El escritor venezolano sufre con su soledad asumida, e incluso algunos se retiran de la escritura y la continuación de su labor creativa en beneficio de su vida personal, a través de la jerarquización del amor y la amistad. Esa visión tan estrecha, según los mismos escritores consultados, determina esa falta de universalismo que termina aceptando con resignación y hasta naturalidad la poca divulgación de las obras de nuestra literatura más allá de nuestras fronteras, y la nula consideración de nuestros valores literarios en el extranjero, tanto en el mercado editorial, como en las academias y la crítica.

A propósito de esta autoimagen del escritor venezolano, Antillano propone una visión evolutiva del intelectual nacional que va desde el rol de cronista de la realidad

inmediata, apreciable en la literatura costumbrista de finales del siglo XIX, pero que se extendió casi hasta la actualidad, hasta llegar a la responsabilidad política, explicada desde su punto de vista por el crítico Ángel Rama, como la "Ciudad Letrada", que convirtió a los escritores en líderes de opinión e ideólogo de partidos y movimientos sociales de gran significación en la historia contemporánea. De esa figura del intelectual comprometido e ideólogo, se pasó, posteriormente, al escritor refugiado en su creación de mundos ficticios, en su arte escritural, su habilidad lingüística y conceptual, hasta la elaboración de mundos ficticios propios. Esta evolución culmina con la imagen del escritor como el solitario especial, aislado del común de los mortales, al cual no aspira a ilustrar, mucho menos a dirigir, a través de grandes proyectos colectivos. El individualismo melancólico del creador aislado termina representando el sino de un escritor cuya obra es muy poco leído y menos reconocido. Es el polo complementario al rechazo y aburrimiento ostentado por los jóvenes y el público en general hacia la literatura.

Es interesante relacionar estas apreciaciones, expresos en entrevistas con los escritores mencionados, con el análisis de Verónica Jafée (1991), acerca del conjunto de la narrativa venezolana, especialmente de la generación de finales de los 70 y toda la década de los ochenta, de la cual afirma que voluntaria y programáticamente se ha apartado de una función comunicativa con el gran público, abusando de los experimentos lingüísticos y olvidando los argumentos con nudos narrativos, que la hacen ilegible para el público lector en general, lo cual, aunado con el reducido tiraje de los textos, justo en el momento de mayor auge de la empresa editora nacional, Monte Ávila, constituyen un fenómeno de confluencia de diversos factores para apartar a la literatura venezolana del gusto de la población y su desaprovechamiento para la construcción de una importante mercado editorial en el país.

Otro factor que converge con esta desvalorización de la literatura venezolana, es la falta de políticas de promoción y distribución apropiadas por parte de las editoriales, que las lleva a producir libros, en poco número además en comparación con industrias editoriales de otros países, sin promover, publicitar y distribuir adecuadamente los textos, mucho menos luchar por colocarlas en un mercado importante a nivel nacional o internacional.

Luego de referirse a las difíciles condiciones sociales y laborales en las que se desempeña el personal docente de primaria y bachillerato en el país, que impactan en sus ingresos, la situación de vida misma, y los posibles problemas de su formación,

incluso con las transformaciones que se dieron en la década de los 80, de promover académicamente como licenciados universitarios a los maestros normalistas, Laura Antillano (1991) presenta una propuesta pedagógica en la cual concibe a la lectura como un "acto de creación" por medio del cual puede rescatarse el hábito lector en las instituciones de educación secundaria, abordándola, ya no desde las clasificaciones y análisis gramaticales y la conceptualización excesiva de cierta crítica estereotipada de la literatura, sino a través de la creación en los espacios de talleres literarios, con los cuales la clase se transforma en un lugar ameno, sensitivo y que promueve y estimula el placer de leer.

Los principios de estos talleres, propuestos como estrategia pedagógica principal, son los siguientes: 1) los objetivos son la creación y la recreación de una literatura propia de los participantes, 2) los talleres abordarán diversos géneros literarios, 3) se alternarán la creación y la recreación, de forma que el esfuerzo creativo no se agote; 4) el lenguaje se considerará esencialmente como un medio de expresión de los participantes; 5) sustituir la explicación gratuita por la solicitada (Antillano, Ob. cit.: 48).

Formar una "competencia literaria"

Las concepciones de Antillano, coinciden con las de Mónica Torres Torrija (2012), quien afirma

La meta de crear hábitos lectores es tratar de conseguir que la lectura se convierta en un placer, primando la gratuidad curricular y la libertad. Para fomentar el hábito lector es necesaria una lectura activa que lleve asociadas las operaciones interpretativas, críticas e inferenciales. Se han de ofrecer no sólo libros, sino la posibilidad de comentar las lecturas, aprendiendo a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto. Se ha de conseguir que el sujeto no sólo le conceda el valor instrumental a la lectura, sino, fundamentalmente, un valor lúdico. La enseñanza de la literatura implica enseñar un arte específico y de carácter universal. Es algo que enseña y deleita. De igual manera, al interactuar con el texto, se enseña una lengua, en las distintas elaboraciones artísticas a partir del habla común. Pero sobre todo, la literatura enseña un repertorio cultural propio de una nación (Torres Torrija, 2012, 42)

Se nota en estas concepciones pedagógicas la influencia de algunos planteamientos procedentes de la teoría y la crítica literarias de las últimas décadas. Por una parte, la reorientación de la atención de la teoría literaria, desde la inmanencia del texto, hacia el lector, tanto el empírico como la estructura de previsiones presentes en el texto, interés patente en las obras de Umberto Eco, Roland Barthes y los representantes

de la "estética de la recepción" Wolfgang Iser y Hans Jauss. Por la otra, más allá de la perspectiva ciertamente pragmática o instrumental, de aprovechar la educación del lenguaje para los usos de éste en las distintas profesiones o en la vida en general (la competencia comunicativa) se alude al aspecto lúdico de la literatura (como parte del arte). Otro aspecto interesante en esta definición general, es la relación con el habla común y el acceso a las tradiciones culturales de la nación, en forma de repertorios imaginarios y simbólicos.

La construcción del lector como objeto de estudio en la teoría literaria, viene de principalmente dos tradiciones. la hermenéutica y la estructural-semiótica. En la primera ubicamos a los teóricos de la recepción (Jauss e Iser fundamentalmente), en la segunda a Umberto Eco. Entre la dos, podemos ubicar la propuesta de Roland Barthes quien, aunque viene de la tendencia semiótica estructuralista, tiene una deriva hacia el psicoanálisis lacaniano.

Para la tradición semiótica estructuralista, el lector es una de las estructuras del texto literario, el cual se concibe como un artificio genéticamente incompleto, que estimula y prevé las respuestas del lector, especialmente de uno "competente" que, en términos generales, comparte los códigos y dispone de la "encyclopedia" (como suma de conocimientos, saberes o experiencias) de la instancia generadora del texto. Esta concepción la desarrolla Umberto Eco en principalmente dos libros, *Obra abierta* (1982) y *Lector in fabula* (1988). Este autor desarrolla una teoría completa de la lectura del texto literario como un sistema de movimientos cooperativos, en el cual el texto aparece como

un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él (...) porque a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa (Eco, 1988: 7)

El texto activa la actividad interpretativa dejando espacios en blanco, aspectos apenas sugeridos, intersticios de sentido, con los cuales invita al lector a completar, relacionar con sus códigos y conocimientos registrados en su encyclopedie (concepto semiótico estructural, no un gran libro disponible).

Los movimientos interpretativos del lector, activados por la estructura misma del texto, recurre a los variados tipos de contextos, códigos semánticos y conocimientos que dispone. Eco distingue tres tipos de contextos eficientes en la labor de la lectura: los códigos o regularidades semánticas propias de una cultura determinada, los otros

textos a los cuales alude, responde, complementa el texto que se lee en el momento, y, finalmente, las circunstancias de enunciación en que el autor ha generado y emitido el texto.

En estas características de incompletitud estructural del texto coinciden los teóricos estéticos de la recepción, Iser y Jauss, el primero desde el punto de vista de una fenomenología de la lectura literaria, el segundo desde una hermenéutica más bien histórica que atiende a los cambios en los horizontes de expectativas de los lectores. Efectivamente para estos teóricos, el texto literario contiene puntos de indeterminación, los cuales se convierten en las bases de una estructura que prevé las expectativas y el aporte activo del lector empírico o histórico. Esto se evidencia en la evolución histórica de la crítica literaria. El lector previsto por el texto, aparte de comprender un conjunto de competencias (inferencias, circunstancias de enunciación, cuadros intertextuales), contempla un horizonte de expectativas, un marco de referencias culturales, epistémicas, artísticas, que puede proveer de pautas en lo que respecta a lo que se ha de anticipar y a cómo encarar lo que confronta un lector en un texto literario.

Pero además de esa estructura textual que el estructuralista y el fenomenólogo detectan en el texto, existe el placer y el goce. Este aspecto de la lectura literaria es la que aborda Roland Barthes en su texto *El placer del texto* (1984), donde se utilizan conceptos procedentes del psicoanálisis lacaniano para describir tanto unas características del texto, en el cual aparecen elementos que seducen al lector probando que desea una lectura, como variantes de la lectura misma, donde se expresarán las modalidades de placer vinculadas a perversiones, en tanto modalidades morfológicas de la libido o capacidad de placer del sujeto lector. El autor distingue entre variantes del placer, estableciendo dos grandes modalidades: el placer propiamente dicho y el goce. El primero es el efecto o la convocatoria libidinosa asociada a un proceso de develamiento o desnudamiento que se produce finalmente al final del texto, como desenlace o revelación sorprendente. Este placer, más vinculado a lo simbólico en el sentido lacaniano (es decir, a lo codificado por la cultura), devuelve a su centro al sujeto, lo satisface en las seguridades de esa misma codificación. Por otra parte, el goce, por el contrario, es la pérdida de la centralidad del sujeto, en un efecto vecino al aburrimiento o a una desaparición. El sujeto se diluye en el flujo del lenguaje, ganando en la angustia de la búsqueda del sentido. En todo caso, Barthes sugiere que hay diversos tipos de lectura según la perversión que pone en juego. Así habría lecturas obsesivas, narcisistas, paranoides, fetichistas, etc. según como se representa simbólica e imaginariamente el

objeto de placer o de goce. Este enfoque en torno al placer y el goce lo retomaremos al hablar del abordaje psicoanalítico y lúdico de la lectura del texto literario.

Además de la competencia literaria, basada en la articulación de los códigos y las estructuras que en el texto prevén al lector, y el aspecto del placer y el goce, que tienen su fundamento final en elementos psicoanalíticos (que abordaremos más adelante), otro concepto útil para nuestro objeto es el de juego. Esta noción ha tenido diferentes desarrollos a partir de varias disciplinas, la psicología, la historia, la antropología, la filosofía.

Para la psicología, tiene pertinencia la noción de juego en dos planos. Por una parte, en las relaciones personales, de acuerdo a la psicología transaccional, se refiere a aquellas interacciones o comunicaciones personales que tienen objetivos ulteriores o encubiertos. Las personas se relacionan mediante intercambios de estímulos y respuestas, transacciones que pueden complementarias (se solicita un favor y éste se da) o juegos, cuando las motivaciones reales son encubiertas o ulteriores. La diferencia entre lo aparente y lo encubierto se evidencia al final de la transacción, se hacen ajustes de cuentas y se advierten las ganancias o pérdidas morales, simbólicas y afectivas que se tuvieron en la interacción.

La psicología también aborda el tema del juego a propósito de los niños. Para ellos, los juegos son sistemas afectivo-comportamental que toman prestadas sus pautas de otros sistemas afectivo-comportamentales, descartando las consecuencias y finales de éstos últimos. Dicho de otra manera, los juegos para los niños son simulaciones de pautas de comportamientos que imitan a los de los adultos en algunas circunstancias.

Fue Freud (1972) quien advirtió las analogías entre la poesía (y por extensión el arte en su conjunto) y los juegos. El poeta hace lo mismo que el niño que juega. Crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio, en el marco de un espacio, un tiempo y unas reglas delimitadas. Se siente íntimamente ligado a ese mundo paralelo, aunque mantiene su diferencia con la realidad resueltamente. La simulación artística (en la poesía, en el teatro, etc.) es justamente ese préstamo de pautas de comportamiento acotado en sus consecuencias reales y sus finales, con sus propias reglas, espacios y tiempos.

El historiador Johan Huizinga (1972), en un planteamiento que bordea también la antropología, afirma que los juegos son la auténtica matriz de toda la cultura. La ciencia, la filosofía, las artes, el derecho, los ritos, incluso la guerra, surgen del juego, pero los bordes de éste son variables. A medida que avanza la civilización de estos

frutos culturales, se va corriendo al fondo, a un margen diferenciado de la realidad aceptada como tal en la cultura dada. Para Huizinga un juego es

Una actividad libre, ejecutada y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún material ni se obtenga de ella algún provecho tangible. El juego se desarrolla dentro de determinado tiempo y determinado espacio, se desarrolla en un orden sometido a reglas y da origena asociaciones que pretenden rodearse de misterio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, Ob. cit.)

Puerta (1991) propone, basándose en esos conceptos multidisciplinarios de juego, que la lectura literaria es otro juego, donde el autor implícito en las estructuras del texto, invita a jugar al lector, lo engaña, le propone acertijos, simula, sorprende, promete, etc. Estos juegos de lectura, posible por la existencia de un registro lúdico, propuesto también por Caillois (1987), para todas las artes y las prácticas culturales y costumbres en general, deparan ciertos placeres específicos. El de la simulación y el disfraz, el del descubrimiento gradual y sorpresivo, el de la competencia y solución de problemas, el del azar y el vértigo inclusivo, al crear una pérdida del centro de la conciencia lúcida.

Este análisis de la lectura del texto literario como juego, se presta al desarrollo de múltiples estrategias didácticas, para realizar ejercicios narrativos variando la voz narrativa, el punto de vista del enunciador, los referentes, el género, el léxico, las intertextualidades, los tiempos y los espacios ficticios, etc.

Por su parte, para Mónica Torres Torrija González (2012) la educación literaria es una problemática interdisciplinaria ya que incorpora diversas dimensiones: ética, estética, cultura general, lingüística, pues la literatura proyecta los valores de una sociedad; educación estética: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística; educación cultural: la literatura es uno de los grandes exponentes del saber humano; educación lingüística: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa (Torres Torrija, 2012: 22).

Puede observarse que la autora vincula los aspectos de la educación literaria al enfoque de formación por competencias. Es allí donde se hace pertinente considerar este enfoque de formación por competencia, que se ha convertido en estos años en un paradigma educativo de referencia para la discusión.

El enfoque de formación por competencias debe su divulgación y generalización en el mundo, a los acuerdos de Bolonia en Europa, conseguidos con el objetivo

inicial de unificar las certificaciones de la formación profesional en los países de la comunidad europea, mediante una metodología común que permitía comparar planes de estudios y estructurarlos, pero se convirtió en toda una formulación general para la educación en esos países, a través del llamado Proyecto Tuning. De allí, se extendió a todo el mundo, aunque de manera irregular y asimétrica. Mientras que en Europa y en parte Estados Unidos se concibió como una orientación general de reforma de todo el sistema educativo, así como en algunos países latinoamericanos, como México, a través de los compromisos con la OCDE, vinculados a la suscripción del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica; en otros países, se introdujo muy parcialmente y tarde, como en el caso de Venezuela, donde sólo en los últimos años en algunas instituciones de educación superior o facultades de educación, se ha intentado proponerlo como nueva metodología de confección de planes de estudio y cambio de estrategias pedagógicas. Pero, mucho más allá de ello, se convirtió en todo un enfoque pedagógico, sintonizado con las nuevas exigencias que la llamada "Globalización capitalista" hacía a la preparación de la fuerza de trabajo adecuada al nuevo período caracterizado por políticas inspiradas en el neoliberalismo como la privatización generalizada y el retiro de la intervención de estado incluso en áreas claves como la educación y la salud, la "liberalización" del flujo de mercancías y capitales, y con ello el predominio del capital financiero sobre las otras fracciones del capital. El auge de las nuevas tecnologías de información y comunicación facilitaron esos procesos económicos, además de producir profundos impactos en las nociones de espacio y tiempo en procesos sociales, así como en las nuevas sensibilidades.

El paradigma pedagógico de la formación por competencias se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza, aplica criterios pragmáticos enfocados más a los resultados de la práctica docente, que en los suministros de información o saberes en la enseñanza. Por ello, la atención se centra en el estudiante. Exige más eficiencia en los resultados de la acción pedagógica, que en la memoria o la erudición que pueda aportarse en el proceso de enseñanza. El maestro se convierte en un mediador o facilitador en un proceso de aprendizaje donde el estudiante define con más propiedad sus objetivos de la actividad educativa. Al mismo tiempo, hay un desplazamiento de atención y el énfasis desde los espacios del conocimiento, tradicionalmente la escuela, hacia otros espacios, prestando atención a los procesos ya los contextos. En ese aspecto, se hace fundamental contar con la instalación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, puesto que ahora la conectividad

se hace un componente de primer orden para el flujo de información que puede convertirse en aportes a la aplicación del conocimiento.

Las competencias son saberes, habilidades y destrezas adquiridas en cualquier contexto, que puedan situarse pero también trasladarse a nuevos contextos. Pueden ser genéricas o específicas, y se refieren a operaciones concretas, disposiciones y capacidades que se realizan en actividades concretas. Por supuesto, para su aprendizaje demandan una gran responsabilidad por parte del estudiante, o por lo menos, su participación activa en el proceso. Por otra parte, el enfoque de formación por competencias supone que se acreditarán las competencias adquiridas en cualquier contexto, sea el familiar o el laboral. Por lo mismo que se valora la eficacia en el desempeño de la competencia en cuestión, no resulta importante para la evaluación el lugar dónde se aprendió, sino la calidad de la capacidad que se asimiló y se lleva a la práctica.

La Competencia Literaria en el proceso pedagógico pretende lograr, en primer lugar, que los estudiantes comprendan y expresen mensajes diversos en diferentes situaciones de comunicación a partir de los textos literarios estudiados; la comprensión y expresión de mensajes exige al docente interrogarse sobre el modo en que se producen los procesos de comprensión y expresión y en consecuencia, recurre a modelos explicativos, de origen casi siempre psicolingüístico, para ordenar las acciones didácticas de un modo coherente, con el fin de percibir y producir textos críticos literarios.

En segundo lugar los estudiantes deben aprender a comunicarse en situaciones y contextos variados y con diferente grado de formalización o planificación; la diversidad de situaciones y contextos exigirá trabajar mensajes críticos - literarios adecuados a situaciones formales del análisis literario.

En tercer lugar, al interpretar el concepto de Competencia Literaria el docente debe conocer los procesos implicados en el acceso al texto literario y darlos a conocer a sus estudiantes, para lograr una lectura comprensiva con mayor énfasis en las actividades de creación y crítica literaria; facilitar la familiarización con los textos literarios y el aprendizaje de la construcción del sentido del texto y la adquisición de capacidades, que permitan distinguir un texto literario de otras variedades lingüísticas para propiciar desde el tratamiento de la Competencia Literaria en el proceso pedagógico, la elevación de su efectividad.-

La orientación general de la enseñanza de la literatura

Sostenemos que la concepción pedagógica que más puede adecuarse como base de una pedagogía de la integración latinoamericana que use a la literatura como recurso de primer orden, es el constructivismo, que sostiene básicamente que las ideas del individuo, tanto en sus aspectos cognitivos y sociales, como en los afectivos, no son un mero producto del ambiente, ni el resultado simple de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre lo interno y lo externo, usando como instrumentos para esa construcción los esquemas que ya posee al establecer sus relaciones con el medio que le rodea (cfr. Carretero, 1993).

El psicólogo y pedagogo ruso Lev Vigotsky sostiene que el lenguaje es uno de los más importantes eslabones de la vida social del niño. La interacción social es el motor del desarrollo cognitivo, afectivo y axiológico del ser humano; de hecho, el conocimiento es un producto de la interacción social. Los conocimientos se adquieren primero en el contexto social y luego se internalizan. De allí la importancia de brindarle al alumno una "interacción literaria" (Carretero, Ob. Cit.) a través de la escuela y la familia, que moldee su conducta y le brinde valores de identidad. Esa "interacción literaria" será más eficaz si proveemos al estudiante de una propuesta que lo acerque y lo "enamore" de la literatura.

En el currículum de la Educación Primaria Bolivariana del Sistema Educativo venezolano, específicamente en el área de aprendizaje de Lenguaje, comunicación y cultura, refiere:

Los niños y niñas reconocerán y valorarán la cosmovisión de los pueblos y comunidades, la identidad étnica y cultural, los valores, las costumbres y tradiciones ancestrales, para fortalecer la conciencia histórica y la unidad de la nación venezolana, multiétnica y pluricultural (Sistema Educativo Bolivariano, 2007: 45)

El objetivo anterior se logra a través de los textos de la Colección Bicentenario. Desde temprana edad, se le muestra al niño un amplio repertorio de fábulas, poemas, cuentos, mitos y leyendas, que van desde las fábulas de Esopo, de evidente sentido moralizante, hasta los cuentos y poemas de Aquiles Nazoa y Armando José Sequera y Laura Antillano. Igualmente están presentes las producciones de autores sudamericanos tales como Silvia Dioverti de Argentina, Luis Carlos Neves de Brasil, Jacqueline Clarac, y autores universales como Víctor Hugo y los hermanos Grimm.

Las implicaciones de estas narraciones apuntan a valores como el amor, el perdón, la confianza, el amor a la Patria y la solidaridad entre otros.

Illas (2014) en su artículo Aproximación epistémica a la educación literaria, resalta:

De allí que la literatura debe cautivar, por lo que las destrezas de análisis vienen a ser sólo herramientas que favorecen la comprensión. En esta suerte, el entendimiento vendrá de la mano del placer y encantamiento por la lectura. Visto así, el interés radica en formar un buen lector y no un crítico literario. El educando aceptará a la literatura sólo si le encuentra un sentido y si ésta le proporciona algún beneficio para comprender, recrear o enriquecer su vida personal (...) Resulta conveniente que el docente enfoque la enseñanza de ésta, resaltando las relaciones del texto, en su dimensión ética y estética con la vida misma. (Illas, 2014: 106).

Ahora bien, estas perspectivas generales de la educación literaria concuerdan en asociar, de alguna manera, el fomento del gusto por la literatura a partir del placer que le depara al lector por formar, el hecho mismo de leer buenos textos, por una parte, y por la otra, con las competencias ética (relativa a los valores), estética (el aprecio por los logros del texto en el campo de lo bello), cultural (los saberes y conocimientos que pueda deparar el libro) y lingüístico (la capacidad de usar el lenguaje como medio de expresión y comunicación). Es una necesidad la formación de lectores competentes y críticos, capaces de leer diferentes tipos de textos y discriminar entre la abundante información que circula y se difunde a través de los nuevos medios virtuales, la información que se le ofrece mediante distintos soportes. Ello permite que los estudiantes comprendan y expresen mensajes en diferentes situaciones de comunicación y aprendan a comunicarse en contextos variados.

La limitación del enfoque de la formación de competencias para el planteamiento de una educación literaria que logre el arraigo en los valores de lo latinoamericano, contribuyendo así a asentar una identidad que esté en función del gran proyecto integrador bolivariano, es que se queda en aquellos aspectos educativos dirigidos únicamente a garantizar el desempeño y la eficiencia de los educandos, que en ese contexto vienen a ser simplemente fuerza de trabajo en una nueva etapa del capitalismo global. Es indudable la importancia de lograr ese rendimiento y productividad en los profesionales y en general la masa de los trabajadores. Esto incluso puede responder a los intereses de cada nación del continente en particular. Pero el proyecto abarcador, en función del cual se propone una nueva pedagogía, es más amplio; pues tiene que ver con la formación de ciudadanos que amen y sientan el proceso de construcción de una pertenencia a una gran Patria Latinoamericana,

y no simplemente a resolver el problema económico (importante, sin duda) de la productividad del trabajo cuestión que, por lo demás, también interesaría a las compañías transnacionales, por ejemplo. Es por esto que debemos ir más allá de la competencia lectora en la concepción de una pedagogía de la literatura orientada a arraigar los valores de lo latinoamericano.

Más allá de esta competencia lectora, que se asocia ahora a las preocupaciones respecto a las formas en que se pudieran superar las fallas y las estrategias ya obsoletas de enseñanza de la literatura, en esta tesis nos proponemos integrar elementos pedagógicos para promover una educación literaria que asiente y arraigue los valores identificadores de lo latinoamericano. Ello significa no sólo formar competencias para leer lo latinoamericano, y expresarlo, sino también instaurar un arraigo en las significaciones de nuestro continente y cultura. Deberíamos entonces profundizar en los fundamentos de estas dimensiones de la enseñanza de la literatura, comenzando por el dominio psicológico, en el cual la teoría psicoanalítica puede ser una buena guía para dilucidar cómo establecer ese vínculo sentimental, de arraigo y afecto hacia lo nuestro a través de la literatura.

El arraigo según el psicoanálisis

En las últimas décadas se ha venido configurando una tendencia teórica que aborda los problemas generales de la política, a través de una serie de conceptos comprensivos derivados de la interpretación e Jacques Lacan al psicoanálisis de Sigmund Freud. Llamados en los ambientes académicos como la tendencia de la “Izquierda lacaniana”, estos teóricos, entre los que se mencionan Ernesto Laclau y Slavov Zizec, han introducido enfoques novedosos para interpretar y entender los procesos políticos de masas. El psicoanalista Stavrakakis (2010) La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política. FCE. Barcelona.

Como ya hemos adelantado en el capítulo anterior, el proyecto de integración latinoamericana es inicialmente un proyecto político, inspirado en aquel que diseñaron originalmente Francisco de Miranda y Simón Bolívar, como el sino de las anteriores colonias del Imperio Español, que debían convertirse en una nueva potencia mundial que estableciera un “nuevo equilibrio universal” ante el reagrupamiento de las potencias monárquicas europeas y la expansión agresiva de los Estados Unidos. Luego de más de un siglo de proceso histórico de formación de una unidad nacional en cada una de las repúblicas formadas en aquella gesta del siglo XIX, y de varios intentos de asociación, tanto desde el punto de vista

político, como desde el punto de vista económico, es hora de retomar las tan mencionadas comunes tradiciones e historia, para ir sentando las bases de una unidad, cimentadas también en la sensibilidad.

Se trata entonces de basar también en el arraigo, en el afecto, esa integración que se comprende racionalmente como proyecto político, estratégico o económico. La importancia del arraigo emocional y afectivo es un objeto de estudio de relevancia para la corriente de la llamada “Izquierda lacaniana”, en especial para Ianni Stavrakakis, quien delimita el problema que constituye la persistencia de los sentimientos nacionalistas como obstáculo para consolidar la unidad europea, proyecto progresista por excelencia, que iría adecuando las estructuras políticas a las tendencias integradoras que ya se han hecho eficaces a nivel económicos, después de un procesos de muchos años. Como puede observarse, el motivo del estudio del psicoanalista es bastante homólogo al de la presente tesis, en cuanto su problema es cómo comprender los sentimientos nacionalistas, el arraigo en los elementos identificatorios de cada nación, que se presentan como obstáculos al proyecto de la unidad europea. Para nosotros se trata, no tanto de ver el arraigo nacional como impedimento al salto a un nuevo nivel de conciencia y sensibilidad, que permitiría asumir a todos y todas las latinoamericanas las condiciones para la integración continental, sino más bien cómo hacer que esos nacionalismos contribuyan al logro de esa integración, de una visión de conjunto que realce nuestras equivalencias, nuestras comunes preocupaciones y perspectivas históricas y constituyan, en fin, la base sentimental o afectiva de la unidad latinoamericana, intuida por nuestros fundadores nacionales, Miranda y Bolívar.

Para el psicoanalista lacaniano Stavrakakis (2010), la fuerza de una postura política tiene que ver con una construcción que atraviesa los tres registros psíquicos descritos por Lacan: el imaginario, el simbólico y el real. El primero comprende todas aquellas identificaciones sensibles donde el sujeto puede reconocer como en una imagen reflejada. Corresponde al momento en que el bebé humano reconoce los contornos de su propio cuerpo al mirarse en el espejo, adquiriendo así la certeza de su propia existencia en los límites de un solo ego centrado. El registro simbólico, que incorpora el lenguaje y sus cualidades autorreflexivas, se refiere también a las reglas de la cultura, a sus códigos públicos, y al sistema de órdenes, prohibiciones e invitaciones aceptables por una cultura, particular lingüísticamente un discurso o paquete significante donde se significan las diversas demandas sociales, en el medio de un antagonismo social constitutivo. Pero el hecho de que la identidad se construya simbólica e imaginariamente no basta para su consistencia, la cual es garantizada por

la presencia del goce, que proviene del registro de lo Real, donde se hacen presentes las pulsiones instintivas o corporales de los individuos.

Esta dimensión del goce está mediada por los registros imaginario y simbólico, aunque provenga del Real, de las pulsiones e instintos. Por ello se produce un investimiento libidinal de los objetos, los cuales pueden simbólicos o imaginarios, pero que adquieren eficacia psicológica sólo si son cargados de afectividad. Para el psicoanálisis, este investimiento libidinal, esta carga afectiva, se ve mediada por elementos simbólicos e imaginarios que constituyen un fantasma, una fantasía, en otras palabras. De tal manera que, como señala Stavrakakis:

Lo que da consistencia a la construcción discursiva de la nación es el fantasma que promete nuestro encuentro con la plenitud del goce situado/ proyectado en las raíces de la historia nacional. Este fantasma suele reproducirse a través de canales oficiales: la educación, los mitos nacionales, las prácticas ritualizadas (como los desfiles del ejército), etc. (Stavrakakis, Ob. cit. 232)

Este investimiento libidinoso y afectivo, en los espacios señalados, sólo es posible mediado por ciertas actividades, preferentemente comunitarias o sociales, donde el disfrute de la cercanía, el sentir juntos, o por lo menos, la provocación de ciertos sentimientos asociados a símbolos o discursos, se producen en ocasión de ciertas circunstancias especialmente preparadas, donde la fantasía, o dimensión fantasmal, adquiere la apariencia de realización y mantienen, por decirlo así, la esperanza de una realización plena en el goce.

Estas promesas fantasmáticas imaginarias adquieren el barniz de lo real en el goce parcial que se obtiene de ciertas prácticas, en su mayor parte informales (no oficiales); un goce que se reproduce mediante características rituales familiares, cotidianos, costumbres, preferencias y tradiciones culinarias (Stavrakakis, Ob. cit. 233)

Cabe acotar que entre los rituales familiares cotidianos, las costumbres, las preferencias y tradiciones culinarias, puede agregarse la lectura de los textos literarios como experiencia placentera, de disfrute y goce, que contribuyen a investir libidinalmente (afectivamente) ciertos discursos y símbolos que contribuyen al arraigo y a la consistencia de la identificación imaginaria y simbólica.

Ahora bien, estas circunstancias especiales, esos rituales y discursos o puestas en escena, deben ofrecer también una suerte de justificación de la imposibilidad de la plenitud libidinal del goce. Por ello el amor se anuda con el odio. la construcción

afectiva de un “nosotros” va pareja a la construcción de un “ellos” hacia los cuales se canalizan los sentimientos asociados a la frustración de la imposibilidad de la plenitud absoluta. Ambas caras de la moneda afectiva (el amor a nosotros y el odio a los otros) se anudan en una sola formación psíquica, donde coinciden los tres registros, el imaginario, el simbólico y el real. La manera preferencial para construir ese “Ellos” obstáculo y culpable de la no plenitud del goce, es mediante la construcción del relato de un “robo”, de una apropiación indebida del objeto de deseo o goce por parte de un extraño, el cual recibe entonces la descarga de los afectos negativos.

Precisamente porque la parcialidad de este segundo tipo de goce amenaza con revelar el carácter ilusorio de nuestras fantasías nacionales de plenitud, la credibilidad y la prominencia de la nación como objeto de identificación se basan en la capacidad del discurso nacionalista para brindar una explicación convincente de la falta de goce total. Es aquí donde se introduce la idea de un robo del goce, una idea que también es típica de los mitos nacionales y se vincula de forma inextricable a la construcción de enemigos nacionales (Stavrakakis, Ob. cit. 236)

Este concepto tiene que ver, en el caso de la lectura de narraciones literarias, a la relevancia de las estructuras actanciales de los relatos, en las cuales el papel de los enemigos, adversarios, obstáculos y problemas con los que se consigue el héroe tiene una clara función psicológica.

Aportes de Vigotsky

Dos son los aportes fundamentales de Vigotsky para nuestra tarea de construir una pedagogía de la integración a través de la literatura: 1) el desarrollo histórico-cultural de la psique (modelos culturales en los procesos superior del pensamiento) 2) imaginación y creatividad.

Para el gran pedagogo ruso, hay cuatro elementos para identificar procesos mentales superiores que resultan del choque del desarrollo natural orgánico, con la inserción en la sociedad y la cultura: 1) paso del control del entorno al control del individuo (regulación voluntaria), 2) realización consciente de procesos psicológicos, 3) orígenes y carácter social de las funciones psíquicas superiores, 4) mediación semiótica.

Para el desarrollo de estos aspectos de los procesos mentales superiores, los signos, especialmente los del lenguaje, sirven como mediadores de esas funciones psicológicas. De hecho, considerando el desarrollo orgánico, desde un punto de

vista ontogenético (los individuos de la especie), lo psíquico y lo cultural-lingüístico son dos desarrollos paralelos. Aun cuando son dos esferas de relativa independencia, se solapan a través del desarrollo de un lenguaje interno, que escenifica en la mente, los diálogos que el individuo sostiene con los otros. Es decir, se introyecta la comunicación social. El desarrollo biológico del individuo, en fin, ayuda al desarrollo cultural lingüístico, y viceversa. Uno de esos desarrollos paralelos y en relación dialéctica con su opuesto, es, por ejemplo, el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, en el cual el niño empieza a entender conceptos generales, lo cual se posibilita por la comunicación mediada por el lenguaje. se trata de una relación dialéctica y sistémica, en que una esfera (lo orgánico del cerebro) retroactúa sobre lo cultural (el lenguaje) y a su vez, ésta actúa sobre aquél.

Esto nos brinda algunas premisas para poder contestar a la pregunta acerca de cuál es el papel y la importancia que puede tener la literatura en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Podemos afirmar que, accediendo a la lectura y al disfrute de ciertas narraciones, el niño puede ir introyectando ciertas pautas de comunicación que median, a su vez, ciertas regularidades y niveles de generalidad y comprensión lógica en su pensamiento. Por supuesto, esto es un proceso de crecimiento y complejidad creciente, que requiere, sobre todo en los momentos iniciales, la ayuda del adulto o maestro. Aquí se hace pertinente otro concepto pedagógico de Vigotsky, la zona de desarrollo proximal.

La Zona de Desarrollo Proximal reúne aquellos aspectos que sólo pueden tener lugar gracias a la intervención de otras formas que generalmente son los adultos, los cuales ejercen funciones orientadoras. Para Vigotsky, la Zona de desarrollo Proximal es:

La distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinada a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado bajo la guía del adulto en colaboración con sus iguales. (García, 2000, 106)

Hay que tomar en cuenta que ni la educación, ni la evolución de la psique del niño, es una sucesión lineal de etapas, sino un conjunto de procesos zigzagueantes. De hecho, Vigotsky compara esta evolución con la de las especies, en que las nuevas sólo pueden desplazar a las nuevas adaptándose y peleando con las otras, de acuerdo a un conjunto complejo de factores, donde incluso pueden darse retrocesos y saltos.

En eso consiste la dialéctica cultura-psique de la que da cuenta el análisis de Vigotsky.

Precisamente, no se trata de un progreso indefinido, continuo, una simple extensión de una lógica plaxica. Por el contrario, hay conflictos en el proceso de aprendizaje, con base en la experiencia, en un ir y venir constante de la acción al pensamiento, de las relaciones sociales hacia la interioridad subjetiva y de ésta hacia la comunicación con los otros, un proceso sistemático y que se retroalimenta en rizos crecientes que se autocorrije eventualmente, aunque con la fragilidad propia de todos los procesos humanos, que no excluye los errores, las equivocaciones ni las catástrofes, que pueden ocurrir.

Para Vigotsky "la historia del desarrollo cultural del niño debe verse en analogía con la aparición gradual de nuevas especies y la desaparición, en la lucha por la subsistencia, de especies viejas". La adquisición de estos elementos culturales supone en gran medida lucha, desplazamientos de estructuras o su total destrucción o estratificación geológica de diversas épocas genéticas que convierten la conducta del hombre culto en algo similar a la corteza terrestre. El cerebro de hecho tiene esas capas geológicas. Coexisten distintos funcionamientos correspondientes cada uno con diversas épocas de desarrollo, que pueden entrar en conflicto cuya resolución es hasta cierto punto imprevisible. Vigotsky, al referirse a esta heterogeneidad y la coexistencia de capas de momentos evolutivos diversos, se adelanta igualmente a los estudios de la neurociencia que desvela la estructura plural del cerebro humano, donde también coexisten y entran en relaciones complejas diversas formaciones del cerebro (el reptil, el límbico, la corteza racional y sensitiva) en diversas y complejas configuraciones y constelaciones.

Desde los puntos de vista onto y filogenético:

El lenguaje es la fusión de dos raíces psicológicas independientes. El pensamiento preverbal (la representación) y el pensamiento postintelectual (la comunicación). Para que sea comunicable, la representación debe absorber significados generales socialmente elaborados...la comunicación debe superar el nivel de las acciones concretas en las que está inserta y convertirse en una acción independiente de las que la provocaron... ésta se sitúa con respecto al contexto que la suscita y al que, por tanto, representa. (Schenewly, 200, 135)

La compleja relación entre pensamiento y lenguaje toma a veces la forma de una fusión, pero ello acontece bajo la forma de representaciones comunicables y comunicación representada. Esta la forma que adquiere esta unidad dialéctica de factores independientes, pero que se encuentran tensando los aspectos de

desarrollo del individuo en el marco de las relaciones sociales, las cuales, a su vez, tienen carácter tanto cultural como histórico, planos de análisis que tienen también sus contradicciones y desarrollos específicos.

Para Vigotsky las funciones psíquicas superiores son la memoria lógica, la atención voluntaria y el pensamiento verbal.

El desarrollo de sistemas cognitivos complejos es “el resultado del desarrollo histórico de la sociedad... dentro del contexto de la educación y la enseñanza” Schenewly, Ob. cit. 137) Cada sociedad posee formas de pensamiento, formación de conceptos, sistemas de memorización específicos. La adquisición de estas formas culturales e históricas la relación del sujeto con el ambiente está mediatisada por el grupo social al que el sujeto pertenece.

El carácter social e histórico de los sistemas psíquicos presentan dos aspectos: el origen interpsíquico de las funciones superiores, el control del comportamiento mediante los sistemas de signos sociales. Los sistemas cognitivos complejos van del exterior al interior, del control material mediante signos exteriores hacia un control interno automatizado. El lenguaje exterior se convierte en instrumento para actuar sobre sí mismo. Se convierte en lenguaje interior, en pensamiento verbal.

Para Vigotsky, la relación del Hombre con el lenguaje, en lo que a desarrollo psíquico se refiere, es análoga con la relación entre ese mismo hombre y sus instrumentos. Estos transforman a la especie, identificándola con su cultura y su nivel general de desarrollo. Los instrumentos del hombre, en el seno del proceso del trabajo, transforman la Naturaleza. así mismo, la adquisición y desarrollo del lenguaje en los individuos humanos, cambian su propia naturaleza, su cerebro y sus formas de relacionarse con sus semejantes. La estructura triádica (hombre-instrumento-naturaleza) se encuentra a nivel psíquico.

Además, en el proceso de crecimiento de la psique es el lenguaje es el instrumento de control más poderoso de la actividad.

El lenguaje contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto y general, como ya hemos dicho. En la formación de conceptos se desarrolla a expensas de la actividad de clasificación. La palabra sirve para el control voluntario de la atención, la abstracción, el análisis, la síntesis y la simbolización; reúne funciones “primitivas”: clasificación, análisis, simbolización, síntesis. Se presupone la aplicación de un sistema de signos

sobre otro sistema de signos, basándonos en la naturaleza autorreflexiva del lenguaje.

El Aprendizaje está determinado por la zona de desarrollo próxima “zona definida por lo que una persona no es aún capaz de hacer sola, pero que puede realizar con una ayuda externa de adultos, maestros u otros niños.

Ahora bien, pasando del lenguaje hablado, interpersonal, al lenguaje escrito asistimos a una transformación muy importante. Cabe preguntarse entonces, a partir de todas estas premisas, resultados de las investigaciones de Vigotsky ¿Qué es escribir? ¿Cómo se construye el lenguaje escrito? ¿Cuáles son sus presupuestos sociales?

Es una función particular del lenguaje escrito el que se desarrolla en virtud de una diferenciación del lenguaje hablado. Mientras que éste se produce en contextos determinados espacio-temporales e implica el contacto directo con los destinatarios de los mensajes de los que se espera una respuesta también inmediata, el lenguaje escrito supone una abstracción de las situaciones inmediatas de enunciación y exigen a la psique la representación y construcción imaginaria de la situación comunicativa, la cual prevé, hasta cierto punto también, las respuestas posibles del otro.

La producción de un texto escrito no está controlada por una situación de producción inmediata, sino por la representación abstracta de una situación con un objetivo general y un destinatario ficticio o al menos parcialmente simulado, construido (Schnely, Ob. cit. 143)

La escritura es una producción gestionada por una representación global de la situación y el contenido que se ha de transmitir. Esta implica la posibilidad de anticipar un texto en su conjunto y una capacidad de distanciarse con respecto al texto y a su realización parcial en el curso de la producción.

Una relación metatextual con el texto es necesaria. Esto se posibilita porque el lenguaje es por naturaleza autorreflexivo.

La diferencia entre lenguaje oral y el lenguaje escrito reside en la forma y la dirección preponderante del control de la actividad. En el lenguaje oral, la actividad lingüística está determinada por la actividad del otro; por tanto el lenguaje oral comporta un control interior y sobre todo uno exterior. La particularidad del lenguaje escrito reside, como hemos visto, en que supone un control del escribiente sobre su propia actividad, control que constituye uno de los puntos centrales del aprendizaje de lo escrito. (Schnely, Ob. cit. 145)

Ese trabajo de diferenciación oral/escrito se produce durante el proceso de escolarización, diferenciando las situaciones de producción escrita con respecto a las de lo oral, hasta llegar a las situaciones de aprendizaje de producción de textos escritos.

Uno de los factores decisivos para el aprendizaje del niño de la escritura, es la actitud parental hacia lo escrito y por tanto el conocimiento que tenga el niño de lo escrito antes de leer él mismo.

El autor refiere como ejemplo, la evolución en la enseñanza de la escritura en la Suiza de habla francesa. En los inicios de la escuela primaria, hacia 1879, se pasó de una visión utilitaria, en la cual se hacía énfasis en la redacción de cartas, contratos, demandas, documentos legales, etc., a otra metodología basada en un canon de géneros (descripción, retrato, narración), la redacción a partir de una observación minuciosa de la naturaleza o desarrollando un plan o esquema muy explícito, un análisis gramatical de la fase, la imitación de autores consagrados. Más tarde, hacia la década de los 30, se refiere una ruptura por la cual al niño se le enseña a escribir a partir de sus experiencias, recuerdos y sentimientos. La producción de un texto original, bello y, a ser posible, bien escrito es el ideal a alcanzar.

Se acentúa el rol de los modelos de referencia (autores, literatura). Los géneros que se enseñan son la descripción y la narración. Se trata de una pedagogía que oscila entre la liberación simultánea de la expresión y la imposición de una norma abstracta más restrictiva. La tendencia actual, según el autor, es una reducción del peso de la literatura como modelo y la entrada de numerosos otros modelos. La escritura se considera un instrumento de actuación en la realidad, reflexión y un objeto de juego. Los textos que buscan un efecto comunicativo directo sobre un interlocutor (convencer, explicar, informar,) se prestan mucho mejor para la discusión y la reflexión en clase.

El otro gran aporte e la psicología de Lev Vigotsky, como señalamos antes, es acerca de la creatividad, vinculada también con el lenguaje. Partiendo de que la actividad creadora es crear algo nuevo, implica la extraordinaria plasticidad del sistema nervioso humano que permite la memoria (huellas). Pero el cerebro, aparte de reproducir, repetir, recordar, puede recombinar y crear algo nuevo. Esas capacidades creativas surgen en forma paulatina, son un proceso desigual, conflictivo a veces, no continuo, sujeto a múltiples factores.

A pesar de su complejidad, pueden delimitarse los momentos del proceso de adquisición de la creatividad:

- a) Extracción de elementos de la EXPERIENCIA. Este es el material que se reelabora. Interacción de experiencias con la imaginación.
- b) Digestión, decantación, descomposición-recomposición. Recepción y representación de las experiencias lejanas. Interacción social: empatía.
- c) A todo sentimiento corresponde, además de su expresión externa, corpórea, de gestos y actitudes, una expresión interna, manifestada sobre todo en la selección de pensamientos, imágenes e impresiones (...) Leyes de la doble expresión de sentimientos (García González, 64). "Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos, seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos, de tal manera, que estos responden más a nuestro estado de ánimo que de la lógica exterior de esas imágenes" Ley del signo emocional común (esto puede relacionarse con el complejo-arquetipo de Jung).
- d) Imágenes cristalizadas, generadas por el arte y la literatura y la cultura en general. "La base de toda actividad creadora reside (...) en la inadaptación que siempre es fuente de necesidades, deseos, y anhelos (66) (puede vincularse con el bebé alucinador de Castoriadis y su idea del Hombre como especie radicalmente inadaptado)

En la actividad creadora se lleva a cabo un reordenamiento, un reajuste y la creación de una nueva combinación de estos elementos en función de la necesidad de alcanzar algún fin, ya sea artístico, científico o tecnológico" (66) "todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y su ambiente.

El momento del placer (en el juego) se desplaza a medida que el niño se desarrolla (en las fases del instinto, amaestramiento, intelecto), modificando su actitud hacia los procesos (los juegos)

1. primer estadio del placer: el placer final
2. el placer funcional "cuando el niño le causa placer, no tanto el resultado, sino el propio proceso de la actividad (78)
3. La anticipación del placer "el punto central se desplaza hacia el comienzo" juego creativo, adivinanzas, solución de problemas.

Un estado emocional se transforma en otro. Además, los estados emocionales no son aislados, sino que se presentan en combinación. Es por ello, que a la hora de pensar los fundamentos psicológicos de una pedagogía de la literatura, más si

se orienta al logro de un arraigo, hay que advertir acerca de la complejidad del proceso educativo, tomando en cuenta, tanto el desarrollo ontogenético de los individuos, como el filogenético, vinculado a la historia y la cultura de la etnia, nación o comunidad a la que pertenecen los aprendices y los maestros mediadores del proceso de aprendizaje.

La construcción del espacio cultural latinoamericano

Alrededor de la década de los noventa, se generalizó la consideración del proceso de globalización, no sólo como proceso específicamente económico, de orientación neoliberal, en sintonía con el llamado “Consenso de Washington”, en el que se generalizaron medidas tales como la apertura de las fronteras al “libre flujo” de capitales y mercancías (tratados comerciales), la privatización de empresas del estado, la búsqueda de equilibrios macroeconómicos mediante políticas “de ajuste” y reducción de gastos estatales, entre otras. La globalización también se consideró desde un punto de vista cultural y tecnológico, como el conjunto de efectos paradójicos, entre homogeneizadores y localizadores, del Internet y las nuevas tecnologías en general y la existencia de una cultura globalizada que uniforma símbolos y narrativas, a la vez que daba voz e imagen a las particularidades locales.

En ese contexto, se dio a conocer un grupo de pensadores y científicos sociales que abordan desde nuevos puntos de vista la realidad cultural del continente. Producto de estos trabajos, apareció un conjunto de propuestas de “políticas culturales” centradas en la construcción de un espacio cultural latinoamericano.

Un espacio cultural comprende un territorio, en este caso el de los países latinoamericanos, pero también campos sociales que abarcan instituciones y espacios de relación y comunicación, así como “circuitos” que vinculan estos espacios entre sí. Esta tarea de construcción adquiere una gran relevancia, por cuanto se parte que la cultura adquiere una nueva centralidad en la “era globalizadora”. Las culturas tienen una doble dimensión: por una parte son patrimonios en constante crecimiento de nuevas producciones, por la otra, aporta respuestas al sentido de la vida individual y colectiva a través de creencias, saberes y prácticas. Es por ello que la cultura entró en el discurso acerca del desarrollo, como uno de sus ejes principales, puesto que impacta la capacidad de producir y procesar símbolos, y aporta elementos de identidad de efectos políticos inmediatos. En esa política cultural, tiene un papel destacado la educación. En este sentido, se plantea lo siguiente:

El debate sobre las reformas educacionales ha girado en torno a su los fines y prioridades educacionales son básicamente instrumentales o si la educación tiene un objetivo y es una finalidad en sí misma (...) Es decir, si la educación va a servir para crear buenos trabajadores para la globalización, técnicos para las empresas transnacionales, etc. siendo ese su objetivo fundamental (...) o bien, hay objetivos propios como son la educación como un bien colectivo de las sociedades y de los pueblos que no obedecen a puras cuestiones instrumentales sino, y sin caer en viejas retórica, a veces vacías de contenido, a la necesidad de ser más en el mundo que toca vivir (Garretón, 2003: 102)

El equipo coordinado por Garreton (2003) señala, entre las principales cuestiones problemáticas de la relación entre educación y cultura, las siguientes:

- a. La relación de los contenidos educacionales con las tradiciones de cada país, lo cual remite a varios problemas subsidiarios: la educación plurilingüística, las definiciones multiculturales en currícula y programas, el desarrollo de metodologías didácticas flexibles, la incorporación y tratamiento de la cultura oral y el invento y diseño de nuevas formas de aprender (nuevas pedagogías y andragogías),
- b. La relación de los sistemas educativos con el conjunto de la cultura, en un mundo cada vez más globalizado e impactado, tanto por los medios masivos e divulgación, como por las posibilidades, oportunidades y amenazas, que deparan las nuevas tecnologías de información y comunicación. Se detecta un anacronismo, puesto que

La noción de cultura con que se manejan todavía los sistemas educativos es literaria, estética, o sea, bellas artes, pero no ha incorporado como dimensiones de la cultura a la ciencia y la tecnología (...) las nuevas configuraciones son nuevas sensibilidades, nuevos lenguajes y nuevos mapas profesionales (...) pero en nuestros países existe una separación demasiado radical entre educación, cultura y comunicación (...) Hoy parece haber más socialización que pasa por el mundo de los medios de comunicación que por el de la escuela, y a veces, incluso el de la familia (Garretón, Ob. cit.: 110, 112, 114)

REFERENCIAS

- Antillano, L. (1991) .Ay! qué aburrido es leer. Valencia. CDCH UC.
- Barthes, R. (1984) El placer del texto. Siglo XXI. México.
- Caillois, R. (1987) El juego del juego. Alianza editorial. Barcelona.
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y educación. Buenos Aires. Editorial Aique

Didáctica.

Eco, U. (1982) *Obra abierta*. Editorial Lumen. Barcelona.

Eco, U. (1985) *Lector in fabula*. Editorial Lumen. Caracas.

Freud, S. (1972) *El malestar de la cultura*. Alianza editorial. Barcelona.

García, E.. (2000) *Vigotsky. La construcción histórica de la psique*. Buenos Aires. Editorial Trillas.

Garretón, M. (Coordinador) (2003) *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*. . Colombia. Fondo de Cultura Económica. Convenio Andrés Bello

Huizinga, J.(1972) *Homo ludens*. Alianza editorial. Barcelona.

Illas, W. (2014) Aproximación epistémica a la educación literaria. Disponible:<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1871>.

Jaffe, V. (1991) *El relato imposible*. Monte Ávila editores. Caracas.

Puerta, J. (1991) *Modernidad y cuento*. Ediciones CDCH UC. Valencia.

Schneuwly, B., Bronckhart, J. (coordinadores) (2007) *Vigotsky hoy*.Barcelona. Editorial Popular.

Sistema Educativo Bolivariano (2007). Cenamec. Caracas-Venezuela

Stavrakakis, I. (2010) *La izquierda Lacaniana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Torres, M. (2012) La educación literaria y el lector competente: la renovación del canon en la didáctica de la literatura. Disponible: cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p5.pdf