

Autor invitado



AUTOR INVITADO

Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación*

Pedagogy and didactics of the literature: plots about subjectivity and imagination

Pedro Baquero Másmela** 

Introducción

Antes de presentar algunas ideas problemáticas sobre lo que pudiéramos llamar, de una parte, pedagogía de la literatura y, de otra, didáctica de la misma materia, quizá sea pertinente establecer ciertos límites del razonamiento que respecto de estos dos conceptos pretendemos plantear aquí. Para el efecto, quiero situar tres tesis básicas a partir de las cuales intentaré poner en cuestión los usos que en nuestro medio se hacen de los términos y discutir, luego, sus implicaciones no solo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura o cualquier otro saber, sino en lo que es más profundo: en las relaciones de estas con las tramas de la subjetividad y con la consecuente constitución de determinados tipos de conciencia e identidades, en cuyo trasfondo se muestran los dispositivos del poder y la gubernamentalidad que cada época instaura.

La primera tesis, anclada en los razonamientos del profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle y discípulo de Bernstein, sostiene que la pedagogía, más allá de los sesgos metodológicos y la fijación por la triada *saber/enseñanza/aprendizaje*

y sus amarres psicologizantes, trabaja en la configuración de sujetos e identidades, es un dispositivo de poder y gubernamentalidad que funciona a partir de límites físicos y simbólicos para producir formas de conciencia. La segunda tesis, tomada del profesor de la Universidad Icesi, Armando Zambrano, quien se inscribe en la tradición francesa de la pedagogía y la didáctica, afirma que la didáctica es hija de la razón instrumental y, en cuanto saber, opera sobre las disciplinas tecnocientíficas y en estricta relación con los aprendizajes. Y la tercera, una hibridación de las afirmaciones anteriores con ideas tomadas de distintas fuentes (Resweber, 2000; Rancière, 2003; Angenot, 2010; Ávila, 1991; Bernstein, 1997), defiende que la pedagogía es un saber transversal de naturaleza interdisciplinaria, transhistórica, transdiscursiva, de función reguladora y distributiva (de allí sus vínculos con el poder), más cercano al campo de las grandes mediaciones y al discurso social que a la pretensión científica de las disciplinas o saberes autónomos que creó la modernidad.

La intención discursiva no es tanto hilar las tres tesis, como ponerlas de telón de fondo para discutir los límites y posibilidades de una pedagogía y

* Ponencia presentada en el XII Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2 y 3 de octubre de 2019.

** Licenciado en Español y Literatura, magíster en Docencia Universitaria. Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los programas de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y en las Maestrías en Pedagogía de la Lengua Materna y Educación para la Paz. Doctorando en Estudios Sociales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: pbaquero@udistrital.edu.co

de una didáctica ya de la lengua o de la literatura, o incluso de cualquier saber o práctica que en el actual reinado de la razón instrumental decida *casarse* con la pedagogía, como parece ser la tendencia actual cuando hablamos de pedagogías del conocimiento, de las ciencias, del arte, de la paz, del amor, del conflicto, de la lectura, de la escritura, de la oralidad y, por supuesto, de la lengua materna; cuando en realidad podemos estar discurriendo apenas en el orden menor de la didáctica o, peor aún, deformando la didáctica en un didactismo extremo. De esa problematización nos ocuparemos en las líneas que siguen.

I

La pedagogía hoy

Podríamos empezar este apartado preguntándonos qué entendemos unos y otros por pedagogía y didáctica y, particularmente, por pedagogía de la lengua materna o de la literatura. Seguramente, entraríamos de lleno en un intrínquilis que quizá pondría en aprietos las certezas sobre esos conceptos que constantemente se traslapan y cuya naturalización por el uso terminó despojándolos de su especificidad y desdibujando las fronteras, los límites difusos de sus usos prácticos. Sin poder sustraernos del debate, tal vez no superado, entre quienes defienden un estatuto científico de la pedagogía y quienes la pensamos como un enorme dispositivo discursivo de control y regulación social, más cercano al poder y a la moral que a la ciencia, nos instalamos en cierta perspectiva heteróclita que tanto desmiente su científicidad, como se apoya en tradiciones disciplinares como la sociología, la antropología, la semiótica, las teorías discursivas y la filosofía misma para dar cuenta de su naturaleza.

Acogemos, en principio, las tesis del profesor Díaz Villa, en el sentido de que la pedagogía funciona “como dispositivo transhistórico y como gramática semiótica que está estructurada por reglas (de distribución, de recontextualización y de

evaluación” (Díaz, 2019, p. 16), que cumple un papel determinante

[...] en la constitución de un determinado tipo de conciencia e identidad, en la interacción social, a partir de la determinación de límites físicos y simbólicos que reproduce, y que se internalizan como marcas que se cierran y se abren en la modelación del sujeto. (p. 16)

Lo primero que queremos destacar de esta tesis es que se aleja de las obsesiones metodologistas, como las llama el autor, que reducen la pedagogía a la didáctica y sobreponen los aspectos de enseñanza y de aprendizaje a la función reguladora de los enunciados que allí se movilizan, ignorando o silenciando el sustrato socioantropológico e histórico en el que no solo se producen los significados sino también sus reglas de distribución, recontextualización y evaluación.

Lo segundo, significativo para nuestro propósito argumentativo, es la identificación de la pedagogía como dispositivo de subjetivación, gubernamentalidad y poder, en términos de Foucault, pues como este sostiene en *El sujeto y el poder* (1991), “las luchas del sujeto son también oposiciones a los efectos de poder ligados al conocimiento, a la competencia, a la calificación, a los privilegios del conocimiento, a sus formas de circulación y sus regímenes de saber” (p. 59), lo cual conecta en línea directa con la forma como Bernstein y sus seguidores conciben el lugar de la pedagogía. En esa misma lógica, sostiene el profesor Díaz, la pedagogía trabaja en la subjetividad, produce regímenes de identidad, “le fija límites, la traza, la centra o la descentra. [...] También regula regímenes de razón, en tanto que la formaliza y le crea límites con la racionalidad de sus discursos y prácticas” (p.14), y esto, sostiene Díaz, “significa que lo razonable no siempre depende de la razón” (p. 14) y que allí se juegan, entonces, criterios, convicciones, principios de conducta ética y política que conectan con el campo de la ideología y de esta con el poder.

Ahora, que la tesis de Díaz-Bernstein señale a la pedagogía como una gramática semiótica, la instala en el régimen del discurso y permite pensarla como una práctica también discursiva que, puesta en el plano de lo social, remite a “los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que en una sociedad dada organizan lo decible, lo narrable y opinable y aseguran la división del trabajo discursivo” (Angenot, 2010, p. 21). Así que la pedagogía, el discurso pedagógico puede ser repensado no desde la suma de textos que se transmiten (los contenidos disciplinares) ni desde la estructura superficial de los métodos y técnicas de comunicación, sino desde la gramática que los recontextualiza, es decir, desde los mecanismos y reglas de descontextualización/recontextualización/distribución/evaluación, con las que opera la didáctica en las que lo instruccional, el dominio y apropiación de competencias parecieran subsumir lo regulativo; el nivel en el que se deslizan formas de poder y de control simbólico, de generación de identidades y formas de hacerse sujeto.

Saber pedagógico y saber didáctico

Por su parte, el profesor Zambrano, luego de discernir sobre saber y conocimiento, y de establecer la naturaleza y diferencias entre el saber pedagógico, o saber de la pedagogía, y el saber didáctico, o de la didáctica, atribuye al primero una condición reflexivo-poética que muestra las luchas por las finalidades educativas que cada época concibe como propias; mientras atribuye al segundo un valor estratégico e instrumental:

Preponderante en la historia, la pedagogía se ha ocupado de la enseñanza y reflexiona sobre las finalidades de la acción educativa. En la modernidad, ella trabaja sobre la libertad y la autonomía, principios ilustrados. La didáctica, por su parte, se restringe a la relación aprendizaje-enseñanza y es hija de la razón instrumental. (Zambrano, 2019, p. 76)

De esta primera apreciación quizá haya que destacar que la pedagogía tenía, en su realización práctica, el saber pedagógico, puesto el énfasis en la enseñanza, y que esta, a su vez, tenía sus anclajes en el sentido común: “Tiene sentido común para todos los hombres y en todos los lugares, que el profesor enseñe. Un saber común del profesorado es enseñar” (p. 79). Hasta entonces, cualquiera fuese el saber a enseñar, había cierta disposición del pedagogo a reflexionar continuamente sobre las finalidades: “El pedagogo enseña el saber de las ciencias, los oficios, el arte, la cívica y su finalidad consistirá en defender dicha enseñanza como medio de libertad, como mecanismo de la autonomía” (p. 80). Ese fue el gran ideal de la pedagogía moderna en muchos de cuyos principios perviven las tesis de Kant y Rousseau, y más hacia atrás del mismo Comenio.

Sin embargo, son los mismos desarrollos de la modernidad en sus aspectos tecnocientíficos los que habrían de poner distancias entre esa reflexión continua sobre las finalidades de la enseñanza (la pedagogía) y el nuevo espíritu reflexivo puesto sobre la eficacia y eficiencia del método en la triada que establece la didáctica contemporánea: *objeto/enseñanza/aprendizaje*. En efecto, la didáctica de Comenio con la que surge, justamente, la pedagogía moderna, no es equivalente al saber didáctico contemporáneo. Algo ocurrió allí que transformó radicalmente el sentido mismo de la reflexión y las finalidades de la práctica pedagógica. Se trata de la emergencia de las didácticas específicas cuyas matrices epistemológicas residen en las disciplinas y la preocupación por el aprendizaje, en términos de conductas operativas y de la apropiación de las gramáticas particulares de cada disciplina. Así emergieron, por ejemplo, en el contexto francés, los conceptos de *trasposición didáctica*, *situación didáctica*, *contrato* y *modelación* (Brousseau, 2007), de la misma manera que en el ámbito norteamericano se acuñó el de *profesional reflexivo* (Schön, 1992) para defender cierto tipo de reflexividad instrumental orientada a lograr la

mayor eficacia posible en la implementación metodológica, sin cuestionar nunca la naturaleza ni legitimidad de los saberes enseñados. Al respecto, Gloria Edelstein (2011) señala:

El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas –ya que de alguna manera pareciera que lo hacen-, sino de explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y, por tanto, de los procesos de cambio derivados de ellas. (p. 26)

En el trasfondo de este tipo de racionalidad se mueve, justamente, el interés técnico de apropiarse y dominar los conocimientos propios de las disciplinas y los haceres, en cuya configuración no solo desempeñaron un importante papel la psicología del desarrollo y la psicología social, sino las relaciones que a partir de estas pudieron establecerse entre saber común y saber disciplinar. Este último se legitimó por la evidencia de las gramáticas particulares que parten del principio, no siempre satisfecho, de que el didacta domina el campo disciplinar como fundamento para la adecuación del contenido a ser enseñado. Este es el fundamento del saber didáctico y la plataforma conceptual para la emergencia de la didáctica como saber relativamente autónomo y distanciado de la reflexión propiamente pedagógica que, como hemos mostrado, hunde sus tramas en la constitución del sujeto, sus identidades y sus vínculos con el poder y la gubernamentalidad.

El saber didáctico surge, así, de la pregunta *por la naturaleza del saber enseñado*; crea una epistemología de la didáctica que gira alrededor de la tríada sujeto/objeto/sujeto, que se corresponde con las figuras de quien enseña y de quien aprende, y cómo uno y otro se relacionan con la especificidad del Objeto. Por eso surge, en paralelo, el binomio enseñanza/aprendizaje y se indaga constantemente sobre la naturaleza del saber enseñado, se interrogan los saberes de quien aprende y de quien enseña, se descomponen y reagrupan en

campos los componentes analíticos de las disciplinas y se los reestructura de acuerdo con niveles de complejidad, se estudian y proponen modelos simulados que integran metodologías de investigación con esquemas de acción en el aula, surgen conceptos como el de *laboratorio didáctico*, etc. Es el momento de la ingeniería didáctica que, como una suerte de optimismo exacerbado, igual al que mueve el uso de las TIC en la actualidad, se presenta como la alternativa *científico-técnica* de la enseñanza. El saber didáctico así constituido es gobernado por las gramáticas científicas, su fin inmediato ya no es la relación armónica entre el mundo de la educación, el mundo de la escuela y el mundo de la vida cotidiana, en el que la pedagogía echó sus raíces, sino el de los saberes profesionales.

En este sentido de formación técnica, nadie puede desconocer que el saber didáctico ha cumplido una enorme función en el aprendizaje de experticias operativas y disciplinares, y aun, que haya desvelado zonas inexploradas de la enseñanza, como el saber del profesor y mostrado los tránsitos entre los saberes comunes y los profesionales a través de la descomposición de sus gramáticas y el modelamiento del aprendizaje desde la psicología y las neurociencias. Sin embargo, estos avances, que pudieran considerarse adelantos también de la pedagogía, en cuanto pudieran responder a una parte sustancial de sus preocupaciones históricas como el qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar y cuándo, dejan de lado las preguntas más hondas como los porqués y los para qué de las elecciones educativas, es decir, las preguntas por las causalidades y las finalidades, que han sido desde siempre la base filosófico-política de la educación y en la que ocurre la selección de contenidos que, como arbitrario cultural, según la tesis de Bourdieu y Passeron, en *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2003), definen los saberes que han de circular en las escuelas e instituciones educativas. En cierto sentido lo que ha ocurrido es el velamiento de las finalidades, una suerte de postergación de las preguntas por los fines de la

acción humana, mientras se magnifican sus logros y se invisibilizan sus fracasos.

Esta especie de sobredeterminación del método para la enseñanza, dominio propio y natural de la didáctica, subsume, o posterga, las otras dimensiones más profundas del acto pedagógico como acto político, en cuanto se juega en las estrechas relaciones del poder con el saber, y de estos con las tramas de la subjetividad. Es como si el contenido hubiese devorado al continente y entonces, por pedagogía, solo se piense al dispositivo metodológico. En teoría clásica y básica de la pedagogía, siempre se dijo que la didáctica era esa parte más o menos instrumental de la pedagogía que operaba con la pregunta por el cómo, después de que se han explicitado las preguntas centrales: qué tipo de sujeto formar, por qué y para qué entramados sociohistóricos y políticos.

Sin embargo, estas últimas preguntas parecen postergadas, silenciadas frente el fragor de las preguntas metodológicas. La didáctica se constituyó como saber autónomo en estrecha articulación con las disciplinas, sus gramáticas y sus objetos cuyo fin último son los mismos aprendizajes disciplinares. Y esto no puede considerarse simplemente un accidente histórico de la pedagogía que dio paso al determinismo de las competencias como expresión máxima de la formación, sino que expresa también el vínculo entre pedagogía y orden sociopolítico e histórico, que algunos leen como una nueva forma de pedagogización sin discurso pedagógico visible o expreso, pero que cumple con un proyecto político y socioeconómico de producción de sujetos e identidades avenidos con el nuevo orden económico y social del mercado.

Hace apenas dos décadas que en todos los programas de formación de maestros en Colombia se erigió, por decreto, la pedagogía como *disciplina fundante* de la formación de maestros y con ella se establecieron los cuatro núcleos del saber pedagógico: *la educabilidad de los sujetos, la enseñabilidad de las disciplinas, las realidades y tendencias sociales de la profesión docente y el estatuto histórico y epistemológico de la pedagogía* (MEN,

1998, cap. II). Ese atisbo teórico que, con todo lo que pudo tener de polémico, hizo brillar por un breve tiempo a la pedagogía y al saber pedagógico en el horizonte de la formación, puso a pensar a muchos intelectuales entusiastas en la pedagogía como forma básica de creatividad y resistencia, en cuanto recuperaba, de un lado, la noción de *sujeto* como sujeto constituido en sus tramas sociohistóricas y culturales, a las que respondía el concepto de *educabilidad*, mientras de los otros lados estaba interpelando el universo sociopolítico de la profesión docente y la propia naturaleza histórica y política de la pedagogía. Pareció, por un breve tiempo, que las facultades de educación, por fuerza de la ley, trabajarían sobre el corazón mismo de la pedagogía.

Sin embargo, tanto entusiasmo pedagógico-político fue rápidamente modificado y, también a fuerza de decretos, sustituido por el lenguaje más técnico y preciso, ahistórico e instrumental del control de calidad del sistema educativo superior (MEN, 2003) que desterró de la normativa legal para la educación superior a la pedagogía, instauró el registro calificado, los protocolos de control de calidad propios de la gerencia educativa y el lenguaje de las competencias. Un lenguaje que puede relacionarse de manera muy directa con la enseñabilidad de las disciplinas, es decir, con el saber didáctico, un lenguaje que hace taxonomía del conocimiento desencajando los saberes de sus tramas culturales, mientras los otros tres núcleos en los que radica sin duda la fuerza ética y moral de la pedagogía, así como sus anclajes con la historia, la sociedad, la política y los sujetos educadores, fueron suspendidos o silenciados en el discurso didáctico contemporáneo.

La tesis del profesor Zambrano juega, desde otro ángulo, con la tesis de Díaz-Villa al señalar que “la organización del saber escolar en términos de transmisión es concomitante con la sociedad del conocimiento” (Zambrano, 2019, p. 81) y, *la sociedad del conocimiento* es desde la óptica de las pedagogías críticas, la sociedad de la mercantilización de los saberes.

Una sociedad que se ocupa de la preeminencia de las disciplinas en la escuela, el saber como fundamento de la enseñanza, la escuela de medición y de resultados, la transformación de la escuela en una institución orientada al entrenamiento del intelecto, la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación como medio didáctico, la evaluación constante y permanente de los resultados escolares, la orientación política de una educación centrada más en las capacidades y competencias del estudiante que en su formación intelectual, ciudadana, estética, cultural. (p. 81)

En oposición al saber pedagógico, que es de base filosófica y por lo tanto ética, estética, política y moral, el saber didáctico termina en el aprendizaje. Para el didacta –afirma Zambrano (2019)– la enseñanza no es un asunto de resistencia ni de filosofía, para él solo cuentan los *obstáculos epistemológicos* que debe vencer el alumno para apropiarse los saberes. La visión centradora y totalizante de la didáctica, así concebida, parte del presupuesto de que las ciencias también educan; pero olvida que la ciencia sin moral, sin sujeto real, desinstalada de los fines, que son los fines del poder y la política (y ahora del mercado), solo produce experticia operativa, competitividad, distribución desigual del saber/poder; es decir otra forma de pedagogización sin pedagogía, o mejor, sin vínculo aparente con la pedagogía; pero eficaz y potente para producir las nuevas subjetividades e identidades, las nuevas formas de subjetivación que requiere el modelo del mercado para su funcionamiento.

No se trata de una descalificación del saber didáctico sino de una lectura que permita mostrarlo, en tanto saber contemporáneo, anclado al desarrollo de las disciplinas tecnocientíficas y, por lo mismo, puesto a su servicio y a los órdenes socioeconómicos que determinaron su desarrollo. Lo que se interpela no es su utilidad ni su validez tecnocientífica, sino la racionalidad que la fundamenta y la hegemonía con la que se impone y subsume los aspectos más profundos del saber pedagógico.

Hay en ese predominio de la didáctica un efecto performativo que produce un tipo de subjetividad particular anclada en la experticia técnica y operativa encarnada tanto en el discípulo que aprende la repetición, la reiteración de lo sabido como en el enseñante y una ilusión de verdad movida por el poder instaurador del método que legitima (Lyotard, 1987) su propio orden discursivo.

No es gratuito que los debates sobre la epistemología de la didáctica iniciaran su desarrollo a finales de los años 1990, cuando el neoliberalismo se extendía por todo el planeta y que pronto se consolidaran como campo de conocimiento de notoria visibilidad no solo en el creciente número de grupos de investigación, en la creación de programas posgraduales de formación en el campo, de revistas especializadas y congresos reconocidos y legitimados en la *sociedad del conocimiento*, sino en la emergencia de extrañas agremiaciones, como la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) que son las agencias de legitimación social del saber tecnocientífico y didáctico así configurado; pero también, como señala Resweber (2000) *cofradías patentadas* en las que pervive el instinto teológico del especialista.

Pedagogía, transversalidad, interdisciplinariedad, discurso

La última de las tesis propuestas defiende que la pedagogía es un saber transversal de naturaleza interdisciplinaria, transhistórica, transdiscursiva, de función reguladora y distributiva, más cercano al campo de las grandes mediaciones y al discurso social que a la pretensión científica de las disciplinas o saberes autónomos que creó la modernidad.

En cuanto a la idea de transversalidad quizá lo primero que deba destacarse es que, puesta en el diseño curricular, responde a la necesidad de *complementar* los contenidos disciplinares que son la materia central del currículo escolar con aquellos otros saberes y prácticas que tienen que ver con la vida cotidiana y, si se quiere, de manera directa con la moralidad, el gobierno de sí y de los otros

y, hoy por hoy, el cuidado del ambiente, la interculturalidad, la globalización etc., que constituyen de suyo la preocupación central de la pedagogía, en cuanto discursos y prácticas para moldear las relaciones entre los sujetos, sus experiencias y sus relaciones con el mundo. En este sentido, la pedagogía, al menos en su concepción moderna, es un saber transversal, pues se mueve a través de los distintos saberes, aun los disciplinares, los comunes y sus distintas prácticas para trabajar en la emancipación del sujeto, la ciudadanía, la libertad, la autonomía, y todos aquellos valores que la herencia cultural moderna concibió como necesarios; pero que ya no son centrales en la institución educativa, atareada en formar para la experticia operativa. La transversalidad en el currículo sería, pues, la otra forma de nombrar la pedagogía, cuando esta se ha desplazado y se mantiene como discurso y práctica subsidiarios a los discursos y prácticas hegemónicos del saber hacer.

En cuanto interdisciplinariedad, pensamos la pedagogía desde las tesis de Resweber, como un *lugar experimental* tal como “la política, la ética, la teología, la ecología, que no se consideran propiamente ciencias [...] sino estrategias entendidas como maneras de percibir y de coordinar las significaciones polivalentes de la experiencia” (Resweber, 2000, p. 49). En este sentido, es claro el punto de conexión con la mirada sociológica de la pedagogía que igualmente la coloca como gran dispositivo de regulación y control social mediante la recontextualización-distribución de códigos dominantes. “La pedagogía –continúa Resweber– busca hacer explícito y sensible este lugar interdisciplinario en el que el saber se muestra de manera viviente en tanto responde a las aspiraciones de una cultura, de una historia, de una inserción social” (p. 51). Pero igualmente la consideramos saber interdisciplinar porque, en efecto, como también lo hacen la política y la ética (de allí sus fuerzas pedagogizantes), se nutre de manera permanente no solo de los saberes disciplinares, sino también de las contingencias de la experiencia cotidiana a la que busca responder continuamente; aunque no proceda con

la inmediatez de la política porque esta opera sobre la provisionalidad de los efectos, como discurso cerrado en sus propios fines, mientras la pedagogía siempre busca la síntesis que se opone a la efectividad y a la eficacia sin sujetos, trabaja en la generalidad, en el complejo nudo de las conexiones donde se cruzan los saberes, sus prácticas y sus efectos en la moral del sujeto en su devenir histórico, en su vínculo con lo social. Por esta razón la pedagogía en oposición a la especialización didáctica es interdisciplinaria en su esencia y en términos de formación de formadores, remite a la idea del generalista, capaz de hilar la multitud de fibras que anudan el saber. La interdisciplinariedad de la pedagogía como lo piensan Resweber (2000) y Rancière (2003), suponen la formación de un sujeto-profesor *generalista cultivado* en oposición a un *especialista malogrado* (Resweber, 2000, p. 51). La pedagogía tiene un profundo entramado con la experiencia y esta es también interdisciplinaria, por cuanto está profundamente vinculada a la función simbólica del lenguaje, a su heteroglosia que tanto pone límites como fugas al sentido. Así, diremos que “está claro que la palabra es un operador de sentido que cumple con los saltos de la simbolización” (p. 47) que va de un campo imaginario a otro como lo explican los juegos de lenguaje. Así, por ejemplo, el debate mismo en torno a la pedagogía y la didáctica se juega en una serie de tramas discursivas en las que grupos en pugna luchan por ganar cierta hegemonía desde la legitimación del sentido y la activación de sus propios juegos de lenguaje.

Por último, esa misma vinculación con el lenguaje permite pensar la pedagogía como un tipo particular de discurso social en constante interacción que no solo produce y modifica conciencias, sino que insta los mecanismos de legitimación y aceptabilidad que requiere para cumplir con esas funciones de representación del mundo, legitimación, control y hacer (Angenot, 2010) y, en últimas, la producción de sujetos e identidades que se le reconocen a la pedagogía desde dominios disciplinares como la sociología, los estudios del discurso y la filosofía misma.

II

Notas para pensar una pedagogía de la literatura, ¿o una didáctica?

Planteadas las anteriores consideraciones que parecen la materia verdadera de estas notas, podemos intentar ocuparnos, ahora sí, del pretendido asunto central: la pedagogía y la didáctica de la literatura. Pero vale la pena iniciar con un par de anécdotas. La primera de ellas ocurrió en estos días con los estudiantes de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna que nos acompañan en este recinto. Luego de discutir dos de los textos que hemos citado en esta exposición, varios de ellos señalaron inquietudes como estas: ¿Qué hacer?, ¿pedagogía de la lengua y la literatura o didáctica de la lengua y la literatura?; ¿qué hacer frente a las exigencias del currículo escolar y sus mecanismos de control que exigen desarrollar los contenidos propuestos de acuerdo con cronogramas, textos y recursos determinados con antelación?; ¿es posible decir pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura, o solo pedagogía, o solo didáctica de la lengua y la literatura? Sin duda, son preguntas que ponen en escena la problematización que se ha construido en estas líneas y que, seguramente, deban ser objeto de reflexión de toda la comunidad del lenguaje y la pedagogía.

La segunda anécdota remite a una visita que, hace algunos años, hicieron especialistas españoles en didáctica de la lengua y la literatura a nuestra Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Luego de preguntar, un poco extrañados, por lo que nombrábamos aquí como pedagogía de la lengua materna y luego de escuchar la consecuente presentación de los objetivos y contenidos del programa, una de las profesoras visitantes de la Universidad de Granada dijo que era lo mismo que ellos denominaban *didáctica de la lengua*. ¿Que sería entonces una pedagogía de la literatura o de la lengua? ¿Por qué llamar pedagogía de la lengua materna a lo que otros especialistas e instituciones denominan didáctica? ¿Qué sentido tiene nombrar

de manera distinta si los objetos y fines parecen los mismos? Y más aún, si aceptamos las diferencias cualitativas y las diferencias de racionalidad que marcan las distancias entre la pedagogía y la didáctica, ¿por qué llamar a un programa como el nuestro “Pedagogía de la Lengua Materna”, si pareciera que operamos sustancialmente con los intereses y las lógicas de las didácticas de la lengua, justamente porque el currículo se mueve sobre la articulación de disciplinas y modos de investigación para la mejora de la enseñanza de la lengua, sin prestar mucho interés al ya aludido nudo de conexiones en que la pedagogía articula dominio disciplinar, emoción, cognición, subjetividad, identidad, gubernamentalidad?

Creo que la respuesta a estos interrogantes y a los traslapes entre pedagogía y didáctica, no deben buscarse más allá de la ya señalada emergencia de las didácticas específicas y su posicionamiento como región más o menos autónoma del saber que al potenciar el saber didáctico sobre la premisa de que los dominios tecnocientíficos también educan, terminó por desplazar a la pedagogía. Es, como señalábamos arriba, una especie de subsunción de la pedagogía por la didáctica en la que esta última, siendo el contenido, pasó a ser el continente y entonces, ya pareciera no tener sentido hablar de pedagogía porque la didáctica la incluye, con lo que no solo se invierte la lógica de los dominios discursivos de uno y otro saber, sino que se transforman o desplazan sus propios límites. Por ejemplo, las preguntas pedagógicas por la selección de contenidos, sus fines y causalidades se desplazan para darle prioridad a las preguntas operacionales de la didáctica: el cómo, con qué y cuándo. El saber entonces pareciera una sustancia neutra desligada de sus lugares y condiciones de producción que simplemente debe ser aprendida porque así lo establece el currículo o el plan de estudios, porque son *ciertos*, porque están en los libros, porque son materia de evaluación, por que forman parte de las competencias.

Pero, en realidad, hablar de una pedagogía de la lengua materna y de la literatura, por extensión, tendría que considerar aquellos aspectos ya

puestos de relieve en las líneas precedentes. Quizá el primero de ellos sería advertir la naturaleza misma del discurso y prácticas pedagógicas como dispositivos de subjetivación y de producción de formas de consciencia y en ese sentido asumir que no hay discursos neutros, y menos aún los discursos de la pedagogía, de la literatura, del arte y de las teorías que se ocupan de ellos. De allí, el axioma: “toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más o menos explícita” (Freire, 1990, p. 63) y, en todo caso, una orientación que no solo es destino sino manera de hacer el recorrido. Y en materia de pedagogía de la literatura ello supone no ignorar ni lo que se persigue, en cuanto dominios de saber, ni los efectos de estos en las subjetividad de los estudiantes. Por esta razón es imposible pretender posturas neutras como las que buscan afanosamente los métodos didácticos que no interpelan los contenidos, ni sus matrices de producción, ni menos los efectos de saber y sus metodologías de apropiación entre los sujetos que aprenden, porque solo se centran en *salvar los obstáculos epistemológicos* para su dominio declarativo y el logro de la experticia, sin sujeto, de esos saberes. Claro está que este olvido aparente no es sino la forma ideológica de producir un efecto pedagógico concreto: un sujeto experto en un saber particular: el especialista, despolitizado, instrumentalizado, avenido con los patrones identitarios del consumo y el mercado y la individualización extrema.

De otra parte, la pedagogía de la literatura como la literatura misma, ha de ser diversa, abierta, más afincada en la irrupción de la experiencia, del acontecimiento que surge en el *ser ahí* de la clase que en la certeza del algoritmo metodológico. Y ello no significa ausencia de planeación sino transgresión del método, ruptura con la certeza, descolocación del aprendizaje declarativo que mide, que evalúa, que promueve de grado en grado, de tema en tema y al que debe desplazar la irrupción de la experiencia como acontecimiento y devenir.

Enseñar literatura

Ahora bien, si dejamos en suspenso la discusión de la pedagogía como dispositivo de subjetivación y si nos descentramos de la mirada sociológica y política, la pedagogía más que teoría, puede leerse en el acto pedagógico, el acto encarnado en la figura del maestro, del profesor, en este caso, de literatura que produce –en el sentido de creación– una pedagogía de la provocación y del deseo antes que una ruta cierta de aprendizajes sin sorpresa, sin voluntad y sin anhelo. Pero esto no se consigue sin una enseñanza ilustrada, sin un profesor generoso con el saber y complacido en su propio arte de enseñar como provocación y ensoñación porque sabe que produce un sujeto, que puede afectar con sus prácticas formas de consciencia, que tiene algún tipo de norte hacia donde quiere conducir al estudiante. Por eso el acto pedagógico es intencionado, no es neutro, no es inocente, no es ingenuo, es reflexivo, es comprometido, es político, es profundamente ético y sustancialmente estético, creativo: produce una enseñanza, es decir, un ejemplo que sirve de experiencia, derivado de un sólido sistema de conocimientos amarrados a la experiencia misma de la vida.

Una pedagogía de la literatura, descentrada del imperio metodológico retorna al maestro y a la enseñanza como el corazón del acto pedagógico. En el maravilloso libro *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, el profesor francés Georges Jan (1989) afirma: “Toda enseñanza debiera tender a vivir perpetuamente delante de sí misma. Todos los pedagogos debieran a veces considerarse como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido. El niño es un ser por hacer” (p. 113).

Quiero llamar la atención de esta cita sobre la palabra *pedagogo* porque, así concebido, marca la diferencia entre lo que puede ser el acto creador de la imaginación del maestro que *sueña*, como diría Borges, un hombre; a aquel que simplemente lo instrumentaliza. En la práctica pedagógica del maestro, de lengua y literatura o de cualquier saber (también los disciplinares) tiene más valor la

imaginación que el acervo metodológico y por esa misma razón se centra en la enseñanza antes que en el aprendizaje. Contra la didáctica contemporánea que pone el énfasis en los aprendizajes, la pedagogía se instala y permanece en la enseñanza.

La enseñanza como dominio creador del maestro, si bien se mueve en ciertos saberes técnicos no procede como un algoritmo, ni es una fórmula, ni es una secuencia didáctica, sino que, aunque prevé, intuye, crea, se desvía va y viene entre la planeación y el instante vital de la puesta en escena, por eso es *poiesis*, acto creador, y eso supone actitud abierta, salirse del libreto, romper el esquema, dejar que fluyan los ríos del deseo, de la imaginación, de la inferencia, de la hipótesis, de la experimentación salida de la matriz de las variables de control y de medición en términos de resultados adquiridos que obsesiona a la evaluación de los aprendizajes.

Una pedagogía de la literatura que forma para formar trabaja en el sentido generalista que Resweber (2000) defiende para la interdisciplinariedad: es abierta, extensa en oposición a la especialidad, transversal, dialógica, trabaja con las emociones y se afina fuertemente en la experiencia reflexiva, que sale de *sí* y vuelve a *sí* y en ese sentido pone en el centro al sujeto y no al saber o mejor hace del saber un saber encarnado, un medio y no una finalidad.

Desde esta perspectiva el acto pedagógico del maestro de literatura es, como diría Bachelard, un acto de consciencia, una experiencia que en palabras del propio filósofo supere “la imagen aprendida en los libros, vigilada y criticada por los profesores” (1993, p. 22), y se convierta en experiencia construida sobre la base de la reflexividad como acto ético y estético que da sentido a la acción y cuya realización desbloquee la imaginación y libere la enseñanza de la literatura a la reducción de los conceptos, que facilite la emergencia del ser del maestro y sus discípulos, sus interioridades, su mundo de la vida a partir del contacto y experimentación de la imágenes y el propio ser de la obra literaria que muchas veces se elude y difumina cuando se la convierte en objeto de saber, en

materia de disección, descomposición y análisis o en recurso para la enseñanza de la lengua, la moral, la historiografía literaria, etc.

Una pedagogía de la literatura y la propia enseñanza como acto pedagógico debería ser una aproximación fenomenológica, es decir una develación de la propia experiencia de leer o escribir literariamente, es decir de resignificar los contenidos de la consciencia que tienen profesores y estudiantes sobre la lectura o la escritura literaria. Si, como sostiene Husserl (1998), “hay consciencia de la experiencia porque hay reflexión sobre ella, por cuanto a través de la reflexión aprehendemos o se nos manifiestan y revelan las vivencias o fenómenos” (p. 38), entonces la pedagogía de la literatura debe perseguir la vivencia continua de la experiencia de leer o de escribir literatura y no simplemente su apropiación cognitiva como dato frío descontextualizado y útil solo para el consumo cultural y la rendición de cuentas en las pruebas de saber que miden los aprendizajes en la escuela.

Una pedagogía y un acto pedagógico como ENSEÑANZA, con mayúsculas, tendría que centrarse, entonces, en estimular la ensoñación del mundo material al que están asociadas todas las imágenes poéticas y literarias. Y dado que toda ensoñación es subjetivación, interiorización profunda no solo de las imágenes que construye el texto literario sino las que estimula en el lector, toma distancia, se aleja de la obsesión por el contenido objetivo, el que se reproduce a partir de la repetición de lo ya dicho en el relato mismo, para permitir que fluya, en su lugar, la experiencia sensible, la otredad. Muchos son los teóricos de la literatura que coinciden con Bachelard (2014) cuando afirma que las ensoñaciones poéticas y por extensión los relatos literarios:

[...] son hipótesis de vidas que amplían la nuestra poniéndonos en confianza dentro del universo [...]. Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo. Y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro. (p. 20)

Ese debiera ser un principio del acto pedagógico del maestro de literatura, permitir que fluya la subjetividad de su discípulo al propiciar un acercamiento al Ser del relato o del poema y no a la literatura cosa a la literatura objeto para ser memorizado y repetido. El acto pedagógico del maestro de literatura como acto liberador y estético tendrá que descubrirle al alumno, como afirma Georges Jan (1996), que la literatura y la poesía “hunde sus raíces en las fuentes mismas del lenguaje, muy profundamente en el ser, en el cuerpo y el alma” (p. 117) lo que permite que el estudiante experimente la dimensión corporal y emocional del relato, o del poema, lo subjetivo, y vaya más allá, más hondo del simple dominio cognoscitivo al que se limita la didáctica, en la que parece no tener lugar el mundo sensible.

Enseñar literatura es, desde esta perspectiva, moldear la sensibilidad, estimular la imaginación, asirla con todos los sentidos, suspender por momentos las lógicas significantes de la cognición que exige análisis, relación, síntesis, para dejar que fluyan las imágenes, la ensoñación, la memoria remota de la experiencia vivida en que lo situacional evocado o imaginado prima sobre lo abstracto del concepto, aunque viaje siempre hacia él.

Una pedagogía de la literatura y su realización en el acto pedagógico tendrá que ser un acto intencionado de ensoñación, de libertad, de imaginación que mal se aviene con la instrumentalización didáctica que convierte la literatura en cosa para ser aprendida, repetida, evaluada (Larrosa, 1996). Una pedagogía de la literatura tiene que ser, como señalamos en otra parte, “una inversión del orden de su enseñanza que desplaza el ‘objeto literario’ como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase” (Baquero, 2015, p. 42)

Creería, sin ir más lejos, que una pedagogía de la literatura, contra las fuerzas pedagogizantes, que la desdibujan, la postergan o la objetivan en los dominios tecnocientíficos del saber contemporáneo, debe ser un ejercicio de libertad, un viaje

tutelado por la experiencia de quien enseña, pero abierto a la imaginación y a la ensoñación del enseñante y el enseñado. Y muchas veces, hay que decirlo, la enseñanza provino directamente de la obra literaria: de Ismael, el narrador de *Moby Dick*, o del propio Jim Hawkins que fuimos mientras leímos *La isla del tesoro*. Allí la ensoñación, el viaje, la aventura estaban a flor de piel en los relatos.

No obstante, si la enseñanza literaria, como llama el profesor Fernando Vásquez (2008) a la aventura de acercar lectores y obras es también un viaje tutelado, como lo propone Larrosa (1996), se espera que el tutor, el primer viajero, el pedagogo, haya elegido bien los senderos, haya visto primero los caminos, visitado las ciudades, recorrido los puertos y, en consecuencia, guíe al nuevo viajero a quien, además deberá advertirle por qué y para qué se viaja, es decir hacerle visibles las causas y las finalidades del viaje, y eso, lo dijimos en las primeras páginas, es la matriz ética y política de la pedagogía, y lo que se ha olvidado en la didáctica.

La enseñanza de la literatura, más que un objeto de saber, debe ser una experiencia de vida y, si se quiere, en términos de la didáctica que tanto nos apremia (pero puesta en la perspectiva fenomenológica que desarrolló Bachelard para la poesía), un ir y venir entre la lectura *en animus* y la lectura *en ánima*, es decir un viaje de ida y vuelta entre la lectura vigilante, presta a la crítica y al análisis como quiere la didáctica de la literatura contemporánea, y la lectura desde las imágenes poéticas, desde las que evocan o imaginan el universo narrado o sentido del relato o el poema que activan el ánimo, lugar de la ensoñación de la *poiesis*, de la imaginación, de la pedagogía como acto creador, de la experiencia, en cuanto vuelta al ser.

En suma, hay que reconocer que hay dos lecturas posibles: la lectura en animus y la lectura en ánima. No soy el mismo hombre según lea un libro de ideas en el que el ánimo debe estar vigilante [...] o un libro poético cuyas imágenes deben ser recibidas en una especie de acogida trascendental de los dones. (Bachelard, 2014, p. 10)

Esos dones a los que se refiere Bachelard son las imágenes, el lugar de la imaginación y de la ensoñación poética que difícilmente pueden ser provocadas por el espíritu analítico o declarativo de los saberes institucionalizados de la escuela; hay entonces un desafío pedagógico, político y estético, quizá, por resolver y es el de provocar la imaginación desde la enseñanza misma de la literatura y aún desde cualquier saber institucionalizado en la escuela. La imaginación literaria, sostiene Bachelard en otra de sus obras, expande los límites del lenguaje es una fuerza creadora que pone en movimiento la intuición filosófica e ilumina la realidad de otra manera, haciéndonos ver lo que antes parecía imperceptible.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Argentina: Siglo XXI.
- Ávila, R. (1991) *Pedagogía y autorregulación cultural*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Bachelard, G. (1993). *La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de cultura Económica
- Bachelard, G. (2014). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, P. (2015). *Didáctica de la literatura: Interdisciplina y sospecha*. Bogotá: Universidad Distrital Doctorado en Educación
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. México: Paidós, I.C.E, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jan, G. (1989). *Bachelard la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jan, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lyotard J.F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Decreto 272. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Resweber, J.P. (2000) *El método interdisciplinario*. Trad. de María Elvira Rodríguez. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Mancha de Voces
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>

