LIT. 97

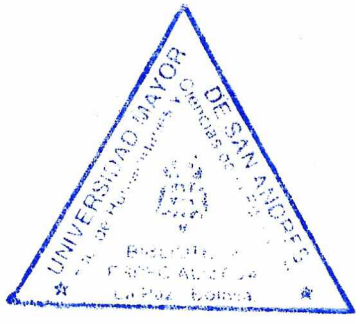
T-2599

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE LITERATURA

Tesis de grado



163

La educación en el lenguaje y la literatura:

La experiencia literaria con las artes y la música

Postulante: Marco Antonio Jiménez Vásquez

Tutor: Lic. Víctor Hugo Quintanilla Coro

La Paz-Bolivia

2011

Resumen

La presente tesis nace de una inquietud educativa enmarcada en la educación en el lenguaje y la literatura de Wálter Navia y de una actitud creativa proyectada a la propuesta de la experiencia literaria con las artes y la música.

La tesis evidencia un problema, *la educación en el lenguaje y la literatura no desarrolla sus posibilidades didácticas como consecuencias del lenguaje y la literatura;* el cual es afrontado con esta tesis: *la educación en el lenguaje y la literatura posibilita una superación de sí misma como experiencia literaria con las artes y la música.* Lo que en conformidad con una lógica del sí mismo como otro confirma cierta posibilidad, justamente creativa y de experiencia, de un más allá del Mundo o lectura de la propuesta de Navia.

En la primera parte se manifiesta todo un conjunto teórico de lectura propositiva a partir de una experiencia. Los tres primeros capítulos de la tesis dan pie al desarrollo de una propuesta de lectura teórica como experiencia que brinda no sólo fundamentación, sino continuidades...

A decir verdad, dichas continuidades se traducen en dos experiencias aún más cercanas a la literatura que abriga la tesis. Tanto las artes como la música se introducen en la experiencia literaria como lecturas y escrituras puestas a discutir, reflexionar y mostrar la experiencia literaria como tal. En este sentido, la lectura es una proyección al ser literario con las artes y la escritura un encuentro con la música en el lenguaje de una escritura significante del deseo. Por eso, lectura y escritura son los dos modelos de relacionamiento entre las artes como experiencias literarias.

La tercera parte de la tesis rememora una experiencia educativa de colegio a nivel secundario y otras tantas imágenes. Todo lo cual le sirve para reflexionar sobre la propuesta didáctica de la tesis. Una experiencia como tal llega a complejizarse en una suerte de experiencia literaria motivadora. Pues los lineamientos didácticos hacen las veces de vehículos de motivación al docente.

Toda la tesis se detiene ante la inminencia de la lectura. Por consiguiente, dicha tesis es la experiencia literaria de la que habla y de la que al ser pensada, también puede ser practicada. Esta tensión se da gracias a una tesis que se justifica en sí misma como experiencia literaria.

Índice

Advertencia *1*

Introducción 2

1. Tema y Tesis
2. Estado del arte
3. Problema
4. Justificación
5. Objetivos
6. Metodología

Contenido

Primera parte: La educación en el lenguaje y la literatura 10

Cap. 1. Lectura teórica de la propuesta de Navia 11

1.1. Lectura I: "La educación en el lenguaje y la literatura"

1.2. Lectura II: Reflexiones complementarias (lenguaje y hermenéutica)

Cap. 2. El espacio comunicativo y hermenéutico de la propuesta de Navia 29

2.1. Lectura complementaria I: *Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas*

2.2. Estudio aditivo: formalismo y poética (lingüística y literatura)

Cap. 3. La orientación didáctica de la propuesta de Navia 46

3.1. Disquisiciones sobre *La palabra viva*

3.1.1. "Introducción"

3.1.2. "La lectura de textos: una experiencia existencial"

3.1.3. "Experiencia de la poesía"

3.2. Aproximaciones prácticas (comentarios)

Segunda parte: La experiencia literaria con las Artes y la Música 61

Cap. 4. Experiencia I: Literatura y Artes Plásticas 62

4.1. *Literatura y Artes Plásticas* (D. González)

4.2. Escritura crítica I (teoría y crítica literaria)

Cap. 5. Experiencia II: Literatura y Música 90

5.1. *Literatura y Música* (A. Rendón)

5.2. Escritura crítica II (crítica literaria y algo de psicoanálisis)

Tercera parte: Lineamientos didácticos 120

Cap. 6. Algunas de las actuales didácticas 121

6.1. Navia y Quintanilla

6.2. Crítica a las didácticas

Cap. 7. Los lineamientos de la propuesta didáctica 141

7.1. La experiencia literaria (artes, música y secundaria)

7.2. Nuevos lineamientos didácticos

Conclusión 159

1. Retomando la tesis
2. Aditivo: apertura a los cambios educativos

A Wendy Fernández,

A una Muchacha

Y a la Nicole

...él mismo el maestro diseñador de los obstáculos literarios y proponía entonces una literatura en que las palabras significaran lo que le diera la gana al autor, que no tenía más que declarar al principio en un prólogo que siempre que escribiera noche se leyera día o cuando pusiera negro se creyera rojo o azul o sin color o blanco y si afirmaba que un personaje era mujer debía suponer el lector que era hombre y después que el libro estuviera escrito... (Cabrera I., 1984: 262)

Pero yo, que, aunque parezco padre, soy padrastro de don Quijote, no quiero irme con la corriente del uso, ni suplicarte casi con las lágrimas en los ojos, como otros hacen, lector carísimo, que perdones o disimules las faltas que en este mi hijo vieres, que ni eres su pariente ni su amigo, y tienes tu alma en tu cuerpo y tu libre albedrío como el más pintado... (De Cervantes, IV C.: 7)

Pero valgo muy poco; soy una niña ignorante y sin experiencia; sólo tengo una cosa buena, y es que todavía no soy vieja para aprender; y otra aún mejor, que no fue tan mala mi educación primera que no pueda aprender. Y aún tengo otra felicidad mejor, y es la de tener un corazón tan rendido que se humilla a vos como el siervo a su señor y monarca. (Shakespeare, 1975: 65)

Era fija mi idea, fija como... No se me ocurre nada que sea bastante fijo en este mundo. Quizás la luna, quizás las pirámides de Egipto; tal vez la difunta Dieta germánica. Vea el lector la comparación que mejor le cuadre; véala y no esté allí torciéndome la nariz sólo porque aun no llegamos a la parte narrativa de estas memorias. Allá iremos. Creo que prefiere la anécdota a la reflexión, como otros lectores, sus colegas, y hallo que hace muy bien. Pues allá iremos. (De Asis, s/f: 16)

— A vida é urna ópera e urna grande ópera. O tenor e o barítono lutam pelo soprano, em presença do baixo e dos comprimários, guando nao sao o soprano e o contralto que lutam pelo tenor, empresença do mesmo baixo e dos mesmos comprimários. Há coros numerosos, muitos bailados, e a orquestraçao é excelente... (De Assis, s/f: 36)

c) Que para los fines del caso se obligue o recomiende a los Ministros de Educación del Continente la lectura de todo libro que estimen oportuno. (Monterroso, 1986: 145)

ARTE

Siempre es difícil hablar del arte. Pero tarde o temprano el escritor, el diletante o el simple artista se ven obligados a hacerlo, ya sea por una causa conocida o por cualquier otro motivo.

El Heraldo, "¿Debe el artista pertenecer a su tiempo o viceversa?" (Monterroso, 1986:160)

EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuestra educación debe ser cada vez superior. En nuestro medio, el ideal sería aumentar a cinco los años de secundaria y suprimir la primaria.

Carta a Henrique González Casanova
(Monterroso, 1986: 164)

El día en que yo di mi primer concierto tenía cierta nerviosidad que venía del cansancio; estaba en la última obra de la primera parte del programa y tomé uno de los movimientos con demasiada velocidad; ya había intentado detenerme; pero me volví torpe y no tenía bastante equilibrio ni fuerza; no me quedó otro recurso que seguir; pero las manos se me cansaban, perdía nitidez, y me di cuenta de que no llegaría al final. Entonces, antes de pensarlo, ya había sacado las manos del teclado y las tenía en la cara; era la primera vez que lloraba en escena. (Hernández, 1982: 130)

Ya se ha hecho ese repentino silencio que presagia su salida. Pronto sus dedos largos y armoniosos se deslizarán sobre el teclado, la sala se llenará de música, y yo estaré sufriendo una vez más. (Monterroso, 1990: 104)

Where Koskenkorva flows
Where the freezing wind blows
Summer nights are white and warm
In the land of ice and snow

Some might say that we are cold
Don`t believe all that's been told
Our hearts are mad of gold
In the land of ice and snow

(...)
Here I was born and here I've lived
And one day here I will die
Under northern starry sky
In the land of ice and snow
(Tolkki, Stratovarius, 2005)

Advertencia

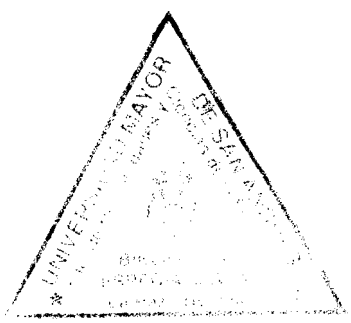
Por "Consejo de Carrera" se aprobó el tema de *La educación artística en la literatura (Artes y Música)* como perfil y, en honor a la verdad, aún con muy altas imprecisiones de tipo personales, cuando no de indecisiones académicas, todo por aquel tiempo. Al respecto cabe añadir que dicho tema conlleva con toda justicia, considerando su cualidad en este momento, un proyecto de investigación de gran amplitud, ambicioso e irreverente como ninguno y, por lo tanto, dificil de abarcarse, como se quisiera, en una tesis de licenciatura.

Por tal motivo, la tesis se queda autónoma en tanto comprende una primera etapa del mencionado proyecto. Esta etapa es digna de un inicio fundamental.

El proyecto se divide en tres etapas. La primera se encuentra en la presente tesis como *La educación en el lenguaje y la literatura: la experiencia literaria con las artes y la música.* La segunda etapa se traduce en *Teoría de la educación artística en la literatura.* Y la última etapa brinda una aproximación tan necesaria a las *Políticas de la educación artística en la literatura* con un enfoque más institucional.

En este sentido, la tesis que tiene en mano el lector representa el principio irrefutable de todo el proyecto. Es decir, la experiencia literaria con las artes es la esencia del proyecto en sí. Pues la primera etapa da consecución a las otras dos. En este sentido, la presente tesis muestra el principio desencadenado de una propuesta de educación artística en la literatura.

Hechas estas aclaraciones, lo que se debe entender con esta tesis es la primera etapa de *La educación artística en la literatura (Artes y Música).* A propósito de las artes, en esta tesis es en donde se las aborda con más *utilidad.* Las restantes dos etapas afrontan el arte a nivel teórico y político. En suma, la tesis tiene una cualidad didáctica de abordaje de la literatura en relación a otras artes. Solamente la plástica y la música han calado en el proyecto, puesto que son dos artes que inseparablemente viven a lo largo de una experiencia, se afirmaría, artística, como milagro de vida.



Introducción

La presente tesis nació de una sincera inquietud por la educación literaria o la enseñanza de la literatura, como quiera llamársela. Inquietud que ha sido base para adecuar una actitud creativa a una cuestión educativa específica. Entonces, son dos los motivos fundacionales de la tesis: una inquietud educativa y una actitud creativa.

Dicha inquietud educativa adoptó como marco de lectura teórica la propuesta de Navia de la educación en el lenguaje y la literatura. Es decir, que el terreno educativo se lo entiende solamente gracias a esta propuesta. De aquí se explica la ausencia de estudios educativos en la tesis. Estudios que pueden abarcar tanto la pedagogía, la psicología, y otras disciplinas a favor de las ciencias educativas. Por tal motivo, la educación en el lenguaje y la literatura representa el único margen educativo para la tesis. Y es, también, que, debido a su ayuda, se manifiesta la actitud creativa como propuesta.

La actitud creativa de la tesis se traduce en: la experiencia literaria con las artes plásticas y la música. Esta segunda instancia ya representa la propuesta de tesis. Comprende tres cosas: la lectura crítica, la escritura crítica y la experiencia educativa. Sólo al final se esclarece una propuesta de lineamientos didácticos a partir de una experiencia educativa en colegio. Dichos lineamientos expresan la propuesta en términos de experiencia educativa. En un sentido general, gracias a esta actitud creativa es que se puede decir que la propuesta de tesis es, en lo esencial, una propuesta de experiencia literaria con las artes y la música con el fin de motivar al maestro de literatura en la práctica que desempeña en el aula de secundaria.

Dicho esto, cabe señalar, como adelanto, que la tesis tiene una idea muy fecunda que, sin embargo, no la desarrolla en su integridad, pero que es parte de un proyecto investigativo más amplio. Esta idea expresa que toda propuesta educativa de la literatura tiene que manifestarse a partir de la obra literaria. De este modo, la presente tesis tiene, en lo profundo, una orientación hacia la obra literaria. Por lo que se explica que siempre se hable de experiencias literarias.

Ahora, un breve adelanto de todo el contenido.

La tesis se divide en tres partes. La primera abarca todos los principios conceptuales o teóricos que la sustentan. Dichos principios nacen como lectura teórica de la propuesta de la educación en el lenguaje y la literatura. Por otro lado, la segunda parte comprende la superación teórica o la propuesta de tesis de la experiencia literaria con las artes plásticas y la música. En esta parte se hacen lecturas y escrituras críticas sobre dos modelos de relación entre la literatura, las artes plásticas y la música. Y, finalmente, la tercera parte contiene los lineamientos didácticos, que son frutos de todo el trabajo realizado. Se hace análisis y crítica de algunas propuestas didácticas actuales y, por último, se propone la experiencia literaria con las artes y la música como proyecto didáctico. Es decir, la propuesta didáctica como tal implica algunos lineamientos muy importantes a considerarse para una motivadora aplicación de dicha propuesta.

La primera parte contiene tres capítulos. Los tres estudian mediante una lectura teórica. Es decir, que se hace una experiencia de lectura sobre la teoría de la propuesta de Navia. En tal sentido, es una lectura propositiva. El primer capítulo lee la propuesta en específico como el ser educativo puesto en el lenguaje. Al final, en su segunda parte, hace mención de algunas ideas importantes del lenguaje y la hermenéutica con tal de ampliar y enriquecer, un poco más, las cuestiones de la propuesta de Navia. En este sentido, son dos lecturas: una, específica *y* la otra, complementaria. El segundo capítulo estudia el libro de *Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas.* En sus dos partes, igualmente, primero, se muestra una segunda lectura de la propuesta como la comunicación base social del ser educativo y, después, un estudio adicional sobre aspectos dilucidarios del formalismo y la poética desde un ámbito en que la lingüística estudia a la literatura. Finalmente, el tercer capítulo estudia algunos textos de *La palabra viva.* Su preocupación es la reflexión sobre la práctica de la propuesta de Navia. Su primera parte abarca una disquisición sobre los textos tratando de rastrear los resquicios hacia la vida educativa. Mientras que la segunda parte habla un poco de cuestiones y problemas educativos a modo de comentarios con otros autores.

La segunda parte de la tesis tiene dos capítulos. En esta segunda parte ya hay un trabajo crítico tanto a nivel de lectura como de escritura. El primer capítulo lee el modelo: Literatura y Artes Plásticas. Sólo se centra en un texto. Sus dos partes comprenden: primero, una aplicación teórica de todo lo leído al modelo mencionado, que implica una lectura crítica y, segundo, una escritura crítica a partir de toda la lectura realizada con el propósito de superar el ámbito conceptual y llegar a la práctica escrituraria de la literatura. Es muy importante considerar el valor de la escritura en esta

tesis, puesto que plantea la experiencia literaria como *lectura proyectiva y escritura práctica.* En esta escritura crítica de la segunda parte se hace un acopio de teorías y críticas literarias para enriquecer la discusión sobre el valor de la escritura, inicialmente. Ahora bien, el segundo capítulo desarrolla el segundo modelo: Literatura y Música. En este se observa el mismo procedimiento: una primera parte de lectura crítica y otra segunda, de una nueva escritura crítica, esta vez, con acopio de críticas literarias y algo de psicoanálisis. Cabe señalar, puntualmente, que el valor de la escritura para esta segunda parte traduce la *praxis* o aplicación educativa de la experiencia literaria. En este sentido, tanto la lectura, *como proyección al ser literario,* como la *práctica escrituraria,* **representan la objetivación de los dos modelos recíprocos de relacionamiento de la literatura con las artes en cuestión.** Es decir que, en efecto, se da en la experiencia literaria (literatura) la relación con las artes y la música mediante la lectura y la escritura. Todo principia con el lenguaje-mundo (Navia) y acaba con la lectura-escritura del lenguaje literario (experiencia literaria).

La última parte tiene dos capítulos. El primero hace un análisis y crítica de algunas didácticas escogidas de Navia y Quintanilla. Este capítulo rescata las virtudes de trabajo con la literatura y critica los excesos del texto-objeto y las ingenuidades artísticas. El segundo capítulo contiene los lineamientos didácticos. Su primera parte contiene la propuesta didáctica como tal y se la reflexiona mediante cierta experiencia educativa. A esto se suman las ideas de Barthes sobre educación. Finalmente, la segunda parte abarca los lineamientos, propiamente, para su motivadora ejecución práctica en el aula de secundaria, en donde la experiencia con obras artísticas tanto de la literatura, las artes y la música es esencial.

1. Tema y Tesis

El tema que ha adoptado la tesis es: *la educación en el lenguaje y la literatura como experiencia literaria con las artes y la música.*

En este tema hay una implicancia valiosa. Es decir, la experiencia literaria con las artes y la música es una posibilidad *(como)* de superación de la propuesta de Navia. Esta posibilidad se da gracias a una fuerza particular de la propuesta de Navia en sí misma *como* experiencia literaria. Y abarca las tres partes de la tesis, consecuentemente. Tanto a nivel de lecturas teóricas (primera parte), de lecturas-escrituras críticas (segunda parte) y de experiencia educativa (tercera parte).

El aspecto muy importante de la relación con las artes y la música enfatiza mucho más la posibilidad de superación. Esto porque al nivel de la experiencia educativa de la última parte se establece una práctica educativa vinculada a la experiencia como tal. En este sentido, las artes y la música fundamentan la amplitud de la experiencia literaria en sí misma.

Por todas estas razones, la tesis o idea principal que se sostiene es: *La educación en el lenguaje y la literatura posibilita una superación de sí misma como experiencia literaria con las artes y la música.*

2. Estado del arte

Las referencias más esenciales y próximas a la tesis la establecen las obras literarias, plásticas y musicales. Aunque en un sentido profundo y no a nivel explícito, estrictamente. Lo que quiere decir que la tesis ha nacido por influencia creativa de la literatura y las artes. Sin embargo, en un sentido común, la experiencia literaria es la primera responsable de la adquisición de estas referencias artísticas. Algunas de estas obras están mencionadas en el capítulo siete de la tercera parte de la tesis (pero no se trata de analizarlas con exclusividad).

En segundo lugar, están los textos de Navia. Esto debido a que, como tesis educativa, la ya mentada inquietud ha propiciado un estudio fundacional para la tesis de dicha propuesta. Por esta razón, se hace un estudio exclusivo de la propuesta de Navia de la educación en el lenguaje y la literatura. Este es el referente teórico que, para la tesis, se vuelve en lectura teórica.

El mencionado referente teórico comprende textos como: "La educación en el lenguaje y la literatura", *Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas, La palabra viva I-II* y "La autoformación y educación en el lenguaje y en la literatura".

Después, están las referencias, igualmente importantes, a los modelos de relación entre las artes. Entre estos modelos sólo se han visto dos: *Literatura y Artes Plásticas* de D. González y *Literatura y Música* de A. Rendón. Son los dos libros que acercan más a una práctica de la experiencia literaria con otras artes.

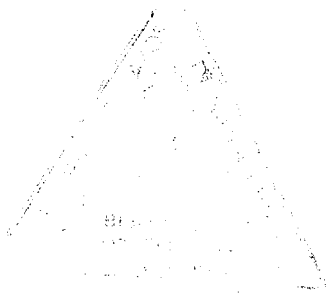
Y, finalmente, se encuentran las referencias, a decir verdad, escogidas, de algunas didácticas o propuestas de trabajo para la enseñanza de la literatura. Las didácticas que se han tomado pertenecen a Navia y Quintanilla. De Navia son: "Guía de trabajo para 'La carta de Colón anunciando el descubrimiento' y "Guía de trabajo para 'La carta robada'. Y de Quintanilla son: "La foto-poesía y la comprensión de textos poéticos", "Poesía imagen-ada: compresión de textos poéticos y actitud crítica" (Inéditos) y "La lectura de poesía y el desarrollo del gusto estético" (Separata de *Entre palabras N° 1)*. Aparte de estas didácticas se consideran otras de poca importancia. El hecho se explica porque en terreno de didácticas la educación literaria se reduce a recetas e instrucciones para nada vinculadas con la experiencia literaria. Por ello mismo, la propuesta didáctica de la tesis sustituye esa costumbre didáctica para poner de manifiesto, simplemente, la experiencia literaria educativa a partir de todo lo elemental de la tesis. La *concepción didáctica* (experiencia literaria) que se tiene es, fundamentalmente, motivadora.

Y, finalmente, están las referencias a autores de diversa procedencia. Estos pueden ser de: la crítica y teoría literaria, la hermenéutica y filosofía del lenguaje, la lingüística, el psicoanálisis y la educación, en términos generales, debido a la exclusividad que tiene en la tesis la propuesta de Navia de la educación en el lenguaje y la literatura como referente más importante. Esta diversidad de autores e ideas tienen la intención de construir la corriente de pensamiento que se desarrolla en órbita con la experiencia literaria con las artes.

Por todo esto se entenderá que, en realidad, la tesis construye su mismo estado del arte. Es decir, que los libros que consulta son productos de una experiencia literaria del leer y del, como se lo probará, escribir. En este sentido, se puede decir, con todo derecho, que la tesis hace una propuesta de lectura-escritura de la experiencia literaria construyéndolo casi todo. La tesis, en su integridad, es un constructo.

3. Problema

El problema encontrado por el que se plantea la tesis es: *La educación en el lenguaje y la literatura no desarrolla sus posibilidades didácticas como consecuencias del lenguaje y la literatura.*



A este problema hay que sumarle cuestiones de la enseñanza de la literatura en la secundaria. Pero sólo como campo de validación mediante una experiencia educativa. Es decir, también, la tesis quiere aportar al problema educativo de la secundaria. Pero estos problemas no son de la exclusividad de la tesis. Más bien, son como determinativos para la propuesta didáctica de lineamientos. En tal sentido, los problemas de la secundaria sirven para hablar de la experiencia educativa del último capítulo.

Por esta razón es que se pensaría que la tesis no contempla problemas reales de la educación y, más aún, no considera los cambios educativos actuales. Objeción que queda subsanada por el hecho de que la presente tesis propone no sólo una motivadora respuesta a cualquier situación educativa en el tiempo y el espacio de la literatura, sino una fundamentación del campo de la experiencia literaria como única base didáctica para la educación literaria en cualquier circunstancia de la realidad. Por otro lado, cabe destacar que las cuestiones reales, coyunturales no influyen demasiado en la propuesta de una tesis que se fundamenta en la experiencia literaria como principio de un proyecto a gran escala. Por lo mismo, dicha tesis está sujeta a una construcción enorme de un proyecto educativo-literario *(La educación artística en la literatura),* que empieza con este primer aporte. Investigaciones posteriores ya contemplarán los problemas actuales de la educación y otros más. Puesto que la experiencia literaria es, en definitiva, el principio por el que dicho proyecto educativo comienza a dar sus primeros pasos.

4. *Justificación*

El por qué de la tesis se explica de esta manera:

En primer lugar, la literatura representa una dimensión de posibilidades artísticas de grandes e infinitas magnitudes. En la literatura se pueden manifestar las artes a partir de la experiencia literaria. La única prueba de ello es la experiencia literaria misma. Es decir, la experiencia literaria que el autor (el *yo)* de esta tesis a nutrido a lo largo de cinco años de estudio a nivel universitario. Y aunque resulte obvio este tipo de justificación no lo es el aporte que hace mediante la exteriorización u objetivación de esa mencionada experiencia (educativo-literaria) en una experiencia literaria con las artes y la música con pertinencia al nivel secundario.

En tal sentido, fuera de la inquietud o la actitud que se tengan, la tesis principia una experiencia en la literatura. Vale decir, se funda la tesis en sí misma como experiencia. De manera que goza de profundidad en la experiencia y objetividad en tanto tesis formalizada como tal. Esta armonía de experiencia y tesis se la ha conseguido gracias al estudio mismo de la experiencia literaria, que es, probablemente, la actividad más cotidiana y sorprendente.

Todo esto revela una tesis que se estudia a sí misma. Que se muestra como tal en la experiencia que es el campo de su estudio. Y esto proclama una educación original e innovadora. Armoniza la subjetividad y la objetividad de la experiencia literaria. Por eso se constituye en un espacio de posibilidades vitales para la educación literaria o la enseñanza de la literatura. Y estas posibilidades están tan abiertas a la lectura del maestro que, no hace falta decir, le motivan a realizar experiencias literarias.

Ahora, si a todo esto se le suma que con esta tesis se pretende iniciar un proyecto educativo-literario a gran escala, resulta que se puede ver como los principios esenciales de una educación salen a flote. Con todo esto se pretende crear una nueva educación literaria.

Dicho todo esto, la presente tesis se justifica en sí misma como experiencia literaria que implica el campo de las posibilidades artísticas y reales de una nueva educación.

5. Objetivos

El objetivo general de la tesis es:

- *Motivar al lector-escritor maestro de literatura del nivel secundario mediante la escritura de esta tesis para que sea dueño de nuevas y muy posibles experiencias literarias educativas con las artes y la música.*

Los objetivos específicos para las tres partes de la tesis son:

- *Llegar a una proyección de la lectura sobre la propuesta de la educación en el lenguaje y la literatura mediante una lectura teórica o lecturas formativas para fundamentar la tesis.*

- *Plantear las formas o modelos de la experiencia literaria con las artes y la música mediante lecturas y escrituras críticas para darle más posibilidades didácticas de superación a la propuesta de Navia.*
- *Desarrollar los lineamientos didácticos de la experiencia literaria con las artes y la música mediante una experiencia educativa para orientar el ejercicio del maestro.*

6. Metodología

La metodología de investigación que adopta la tesis está fundamentada en el proceso práctico de la experiencia literaria en la escritura. Esto quiere decir que la tesis establece su proceso de investigación y propuesta en el espacio de la escritura y no en ningún otro.

Por ello mismo, todo el desarrollo está intervenido por la escritura y, lo que es más, por su propia experiencia literaria. En este sentido, la tesis habla de sí misma como escritura de una experiencia literaria. A esto se le suman las otras artes, para variar.

Puede decirse que la tesis lleva a cabo una corriente cualitativa y cuantitativa de la investigación en razón de una armonía en la misma experiencia literaria de la subjetividad y objetividad. Por ello, no piensa más ni se deja guiar por otra cosa que no sea la experiencia literaria.

A esto se le suman las destrezas de unas lecturas teóricas (que quiere decir: leer la teoría desde la experiencia). Además, de reflexiones complementarias, lo que implica que cada vez que puede y la ocasión lo amerite, el proceso de la tesis se complementa con ciertas ideas. Hace uso también de lecturas y escrituras críticas como herramientas de superación para lo meramente teórico. En este caso pone a flor de piel la experiencia literaria misma. Y, por último, se sirve de una experiencia educativa para plantear los lineamientos didácticos. Con esto queda sentado que dicha tesis no hace más que leer y escribir a lo largo de toda su vida, que jamás podrá justificarse como un hecho concreto y delimitado. Por ello, su experiencia literaria generadora no tiene ni espacio ni tiempo que puedan exigirle objetividad concreta. En este sentido, pone de manifiesto la existencia de la experiencia como una realidad eminentemente esencial. Lo cual le demanda un trabajo no sólo espontáneo, sino esencialmente real. Finalmente, se considera, la tesis, culpable de ser parte de un proyecto de *educación artística en la literatura,* del cual es su principal gestora.

Primera parte:

La educación en el lenguaje y la literatura

1. Lectura teórica de la propuesta de Navia

El texto de "La educación en el lenguaje y la literatura (sobre la programación en la educación sistemática)" de Wálter Navia Romero representa una propuesta fundamental para el desarrollo de la tesis y, en particular, del capítulo. En el texto su autor plantea una nueva perspectiva para entender la educación literaria. Ya que su innovación consiste en que el lenguaje es el mundo más legítimo a una educación literaria. Pues la literatura se fundamenta en el lenguaje y el ser humano. Por eso, también, la educación en el lenguaje y la literatura abarca el universo del lenguaje como casa del ser.

El hecho de darle el nombre de "La educación en el lenguaje y la literatura" a toda la primera parte de la tesis se explica porque constituye el aparato teórico principal que se contempla. Y, además, porque permite hacer la propuesta de la experiencia literaria con las artes y la música como una naciente posibilidad, ampliando la reflexión teórica mediante lecturas y escrituras críticas.

Ahora, lo que más interesa es estudiar todo este aparato teórico para aplicarlo, posteriormente, a una lectura crítica sobre la experiencia literaria con las artes y la música, que es una parte del trabajo de la segunda parte. Sólo para este capítulo se verán, en particular, los elementos conceptuales más imprescindibles para entender la propuesta de Navia.

Así como "La educación en el lenguaje y la literatura" es la teoría base que se posee, esto obliga a realizar un estudio profundo y singular (lectura teórica) del aporte de Navia para luego ir enriqueciéndolo. Por eso mismo, el capítulo se divide en dos lecturas. La primera, con exclusividad del texto en cuestión y la segunda, con una ampliación reflexiva a partir de otros autores. En este último caso, se verá parte de la filosofía hermenéutica y el lenguaje.

1.1. Lectura I: "La educación en el lenguaje y la literatura"

La propuesta de la educación en el lenguaje y la literatura tiene bases teóricas que vienen, principalmente, de la filosofía hermenéutica y de la psico, socio y pragmalingüística. En este texto Navia se propone: "En este contexto, analizaré cuál es la relación entre el hombre y el lenguaje y aplicaré dicha relación a la educación en el lenguaje y la literatura" (Navia, 2001: 9). Es la relación

de hombre y lenguaje la que posibilita el sostenimiento teórico de esta propuesta educativa. De aquí su importancia, ya que posee unas exuberantes implicaciones trascendentales y hasta artísticas del lenguaje y la literatura.

Ya para el caso del suelo teórico, Navia afirma un hecho muy importante: "El hecho fundamental es el siguiente: nacemos por la palabra, existimos, nos desarrollamos y perfeccionamos (o nos degradamos) en la palabra, y terminamos de morirnos también por la palabra" (Navia, 2001: 9). Como bien está expresado en la cita, se trata efectivamente de un hecho fundamental, primordial. Es un hecho que el hombre viva en el medio del lenguaje. Pues todo ser humano posee un lenguaje. Es esta cualidad que tiene el lenguaje la que promueve una formación y autoformación adecuada. Y aún más, la importancia de la formación y autoformación en el lenguaje radica en la práctica. La práctica es el único espacio en el que el ser humano habita en el lenguaje y, por tanto, es indispensable su formación y autoformación en ese espacio. Ganar experiencias y ser responsables en el uso del lenguaje: son dos cosas que van juntas. A esta práctica es a donde ingresa la idea de experiencia literaria, si se habla de literatura. Pues es de la práctica diaria de donde se obtienen las experiencias. Y como las experiencias afectan tan íntimamente al ser humano en su crecimiento, el lenguaje no hace otra cosa que extenderse en sí mismo, intrínsecamente. La práctica del lenguaje es legítima al ser humano. Debido a esto, la literatura, en tanto experiencia, le da más *sentido* a esta legitimidad, como ya verá el lector de esta tesis.

Por todo esto, también es importante ser un usuario responsable del lenguaje, sin olvidar la experiencia. De la grata experiencia que se tenga con el lenguaje dependerá la responsabilidad en el uso del mismo. Por eso es importante atender el espacio de la práctica del lenguaje. En ese espacio se encuentra la experiencia literaria, para mayor comprensión del asunto, pues llega hasta una interioridad subjetiva-consciente del hecho fundamental y demanda, por necesidad natural, utilizar el lenguaje adecuadamente. El hecho sensible se halla en la práctica y de ese hecho se deriva, naturalmente, la responsabilidad del lenguaje comunicativo.

Se estudiará, ahora, las ideas que explican esa afirmación o hecho fundamental. Estas son algunas ideas sobre el hecho mismo de vivir en el lenguaje:

> En efecto, el leguaje regula la vida humana desde su concepción. La unión de un óvulo y un espermatozoide es algo más que un fenómeno biológico en el ser

> humano, pues se efectúa en el ámbito de una regulación lingüística generalizada en las sociedades humanas, que es la prohibición del incesto. (...) En efecto, antes de la concepción, la unión biológica humana es fruto de la seducción, del engaño, del galanteo, de la pasión, del amor, de la sublimación del amor, vale decir, de los intrincados y sutiles juegos de lenguaje que la preceden y la acompañan. (Navia, 2001:9)

La idea de "regulación lingüística" implica las reglas de prohibición humana: en este caso, la del incesto. De aquí se sabe que vivir en el lenguaje implica una serie de reglas humanas de vida. El lenguaje ayuda a que la vida pueda seguir un curso determinado por el hombre. Es el hombre el que posee un lenguaje que le permite seguir un curso determinado en su vida. Gracias al lenguaje-hombre existen las reglas humanas.

Y también son muy ciertos todos los juegos del lenguaje que posibilitan el acuerdo interhumano de, por ejemplo, enamorar y tener un hijo. El tener una pareja y el formar una familia también pasan por una serie de juegos del lenguaje que manifiestan el deseo o la simple intensión del hombre. El desear una mujer y un hijo pueden hacerse realidad gracias al lenguaje, que le permite ingresar al ser humano en un acuerdo interpersonal, en una conversación de pareja. De esta manera, el lenguaje, en efecto, se manifiesta como un medio-hábitat de vida en el que el hombre, tanto interiormente como exteriormente, llega al mundo de las experiencias. Ya que todo esto implica, necesariamente, el hecho de tener una experiencia de pareja y el de ser padres. Y si a toda esta noción se le suma el milagro de vida que ofrecen los sentidos de la experiencia literaria, se sabrá que lenguaje y hombre admite no sólo realidades posibles, sino mundos imposibles.

Por otro lado, el ser humano, al nacer, debe estar en el medio del lenguaje, de otro modo no podría acceder a su hominización: "Pero el neonato todavía no accedió al mundo humano. Para que esto suceda es indispensable que inicie la aventura de la hominización en un contexto humano y, por ende, lingüístico" (Navia, 2001: 10). Y después dice: "Acceder al universo del lenguaje es ante todo ingresar a un sistema de identificaciones lingüísticamente establecido" (Navia, 2001: 10). Vivir en el medio del lenguaje posibilita la hominización. Ahora, este fragmento abarcador:

> Vivir en el lenguaje, desarrollarse en el mismo (perfeccionarse o desmejorarse), implica en primer lugar la conciencia de reglas de la acción humana. (...) El niño aprende así que hay un sistema de prohibiciones y concesiones, una jerarquía de tipos de acciones que resulta de una valoración de las mismas. Desde la infancia se vive en un sistema de virtudes y vicios relativos a cada cultura, a cada grupo humano o a las elecciones personales, pero que son enunciados con la forma de los

> actos verbales correspondientes, es decir, que son lingüísticamente formulados. En buena parte, en esto consiste vivir en una cultura; desde otra perspectiva, se puede afirmar que el conjunto de juegos de lenguaje homogéneos de una comunidad configura el mundo cultural al que accede el niño. (Navia, 2001: 10)

Con todo esto se entiende que el ser humano no puede prescindir de ser parte de las acciones verbales que, por ende, son culturales, sociales: humanas. Estas acciones verbales o juegos del lenguaje le posibilitan al hombre relacionarse con otros en el medio del lenguaje. Pero más todavía, le posibilitan el ser parte de una cultura, el ser miembro de una comunidad humana con sus reglas de acciones. Todo esto es posible gracias al lenguaje y a su uso en beneficio de una cultura determinada. Esta cultura es, finalmente, la que da cabida a las expresiones artísticas, por ejemplo. El fundamento de vivir en el lenguaje es el origen de estas expresiones y de otras que no son necesariamente artísticas. El hombre, en el medio del lenguaje, en efecto, se hace hombre. Ya se pude afirmar que es gracias al lenguaje que el hombre puede ir ganando más experiencias de todo tipo. Gracias al lenguaje, en su relación con el hombre, existe lo que, posteriormente se llamaría, experiencia literaria. Pues esta experiencia es una de entre tantas que podría proporcionar el lenguaje. Se puede decir que la experiencia literaria con las artes y la música, se fundamenta en la relación del lenguaje con el hombre. De esta relación se forma, finalmente, una cultura, una gama inmensa de expresiones y experiencias artísticas, singulares, auténticas. El arte le da más sentido a la cultura humana, gracias al lenguaje.

Uno de los medios para que el hombre se relacione con su mundo cultural es la comprensión: "Ahora bien, esta sucinta historia ontogenética del ser humano acontece porque la relación del hombre con su mundo, con el mundo compartido con los otros, se realiza a través de la comprensión (palabra tan importante en pedagogía) del mundo y de sí mismo" (Navia, 2001: 10). La comprensión es la que más sentidos ofrece a la hora de abordar la práctica, la experiencia literaria en el lenguaje. La comprensión es la que llega hasta la profundidad de la experiencia para explicar el modo como el ser humano se relaciona con su mundo y consigo mismo. El modo está *en* la misma comprensión. Y a partir de ello se entiende mejor la experiencia literaria, que sería el otro modo más particular para la educación literaria. Si la comprensión permite el relacionamiento con el mundo de la cultura en general, la experiencia literaria procura el relacionamiento del estudiante con la literatura a partir de su mundo de experiencias culturales, siempre en el medio del lenguaje. Las ideas de Navia ayudan mucho a realizar este aporte. En efecto, el lenguaje está relacionado con el

hombre y esta relación puede tener una particularidad en la literatura, puesto que ya se trataría de una experiencia literaria en el lenguaje.

Ahora, la idea más completa de comprensión:

> Comprender es un proyectarse al ser de las cosas, de los otros hombres, de sí mismo. Este proyectarse consiste en apropiarse del universo de sentido dentro del cual se tiene la experiencia de algo. El comprender, por consiguiente, es ante todo un interpretar el sentido de lo comprendido, por ejemplo, la utensibilidad jerarquizada de las cosas y la no utensibilidad de los otros existentes humanos. En esto justamente consiste el tener experiencia de algo. Cualquier experiencia de algo es conciencia de la situación hermenéutica, es decir, es interpretación en y desde el lenguaje del sentido de algo. Es, pues, al mismo tiempo, proyección hacia el universo de sentido del mundo, conciencia y apropiación lingüística, praxis histórica e historia efectual. (Navia, 2001: 11)

Esta es pues la gran práctica a la que se hacía referencia más arriba. El espacio práctico de la experiencia comprensiva e interpretativa es el más decisivo para entender el modo como el estudiante tiene una experiencia de la literatura, que es lo que interesa. Ese espacio implica la experiencia de algo. Y por lo visto, la experiencia tiene muchos sentidos, pues no se trata de conocer o memorizar algo. Se trata de una experiencia proyectada al ser y sentido profundo de algo.

Un análisis de esta parte esencial. Comprender es simplemente llegar a habitar el sentido de lo comprendido, lo que equivale a tener experiencia de ese algo que se ha comprendido. La comprensión se ubica en una situación hermenéutica. Dicha comprensión se la efectúa en y desde el lenguaje; esto, por todas las razones anteriores de la relación del hombre con el lenguaje. La comprensión implica, también, un proyectarse al "universo de sentido del mundo", que es toda la cultura en la que vive el hombre. Es, también, una "conciencia y apropiación lingüística", porque significa utilizar el lenguaje como medio para identificar los objetos. También quiere decir que la comprensión se sitúa en una práctica histórica del diario vivir, en una historia específica, particular de cada ser humano. En definitiva, la comprensión implica tener una experiencia de algo en su sentido más profundo, tanto que es un proyectarse al sentido, en tanto se habita el ser del lenguaje.

Cuando Navia se refiere a la praxis e historia efectual se refiere a la experiencia existencial, que sería una experiencia única e irrepetible en un instante de la vida:

> Podrán haber experiencias que están en el horizonte de nuestras expectativas; éstas no son propiamente experiencias en el sentido existencial, pues una nueva experiencia, por su novedad, rebate las anteriores. Al decir que "tuvimos experiencia de algo", estamos remarcando la novedad de lo experimentado a partir de lo que antes no había, es decir, a partir de algo negativo, pues "una nueva experiencia refuta siempre a las anteriores" (Cfr. Gadamer, 66/77). Mientras esto no suceda, las experiencias anteriores permanecen válidas. (Navia, 2001: 11)

La experiencia tiene esa importancia capital a la hora de poner en práctica la experiencia literaria. Como bien se la puede entender, la experiencia de algo viene a ser como la fundación de ese algo que se tiene como experiencia. Ese algo que se ha experimentado tiene tal importancia que se hace irrepetible, único. La novedad de la experiencia de algo muestra que el algo es un producto que sale de lo más profundo del ser: del lenguaje-hombre. Por eso se llama a la experiencia de algo como a la creación de algo. Es decir, para que la experiencia de algo sea única tiene que pasar a ser un producto de la creación. Algo creado es, así, único, irrepetible, como la existencia del ser humano. Ya se verá que la existencia que se halla en una obra de arte es igualmente irrepetible. Entonces, al tener una experiencia de este tipo, lo que se enfatiza es la creación de algo en el interior de uno, lo cual permite la relación con el mundo. De esta manera, mediante la experiencia de algo el estudiante se relaciona con su mundo: se descubre a sí mismo, luego, habita con los otros.

Ahora, conviene darle un nombre a ese algo, el cual sería: la experiencia literaria. La experiencia literaria es nuclear para entender las demás artes en cuestión. Tanto las artes como la música son dos productos de la relación de la experiencia y la literatura. Son como dos proyecciones del lenguaje literario. En la última parte de esta tesis se pinta la proyección como imaginación.

Por otro lado, la experiencia tiene una importancia única que cambia el conjunto de los saberes particulares. En tal caso, la modificación de dichos saberes a causa de una experiencia resulta tan esencial al ser humano. La experiencia es, así, la generadora de los saberes, de las sensaciones del saber. A partir de la experiencia todo en uno cambia. Debido a que la experiencia tiene una cualidad práctica y sensible. La experiencia, como se decía, está ubicada en el medio de la práctica diaria, del diario vivir. Es la experiencia un motivo para la sensibilidad de seres humanos que viven en comunidad. La experiencia permite el acercamiento a las distintas cosas de este mundo. Por eso la experiencia es vital para el ser humano. Esa vitalidad se la quiere trasladar a la literatura. De aquí que la experiencia literaria tenga una profundidad igualmente única. Pero lo que más brinda dicha experiencia literaria es la conciencia de una sensibilidad que está siendo

enriquecida por múltiples experiencias y sensaciones adquiridas. Según se cree, esto podría ser la cúspide del conocimiento, pero es una conjetura.

Aquí hay algo del cambio de los saberes gracias a la experiencia:

> Ahora bien, aunque el punto de partida de la experiencia es negativo, esta misma negatividad posee una importancia capital, y es que esta nueva experiencia transforma el conjunto de nuestro saber. Esta es la razón por la cual no se puede "hacer" dos veces la misma experiencia. Se la puede "confirmar" con la reiteración de la misma, pero no hacerla de nuevo. Pues la experiencia propiamente dicha cambia la comprensión misma de mundo. (Navia, 2001: 11)

La experiencia cambia el mundo, entonces, cambia absolutamente todo, es decir, el lenguaje. Esta grandeza no tiene nada de diferente cuando se habla de experiencia literaria. Es la misma, gracias a la relación del hombre con el lenguaje. El hombre tiene experiencias que le hacen cambiar su mundo, por el solo hecho de que habita en un mundo o en el medio del lenguaje: experiencia y lenguaje se alimentan mutuamente. Esa es la importancia suprema.

Ahora, la experiencia no permite tener al mundo estático y definitivo. Navia dice a esto: "Todo lo contrario, la comprensión de mundo como experiencia del mismo es una permanente ampliación del horizonte de la mundanidad, operada por la conciencia de cada nueva experiencia" (Navia, 2001: 11). Gracias a las experiencias el mundo se amplía cada vez más y esto dura toda la vida. Gracias a las experiencias el ser humano o el estudiante pueden enriquecerse como seres humanos. Y esto significa *aprender a ser.*

Ahora bien, Navia habla de un aprendizaje muy prometedor:

> Ante todo el aprendizaje no es una respuesta ante la acción sistemática de un buen proporcionador de estímulos denominado facilitador, sino es la comprensión, la apropiación de algo en el mundo. Esto sólo puede acontecer si el evento de la clase no es un mero accidente obligado de la vida de un niño o un joven, sino es una verdadera experiencia vital, existencial, en la apropiación de algo, llámese esto pensamiento matemático, experimentación científica, análisis histórico, etc. Experiencia que se realiza en medio del lenguaje natural y, en algunos casos, con el auxilio de lenguajes secundarios o artificiales. (Navia, 2001: 12)

Por lo visto todo esto se aplica a la educación. No podría ser de otra, cuando se lee: la educación en el lenguaje y la literatura. Y estas experiencias pueden realizarse en cualquier disciplina, en

cualquier materia para un estudiante de secundaria. Estas experiencias educativas son universales porque parten del medio del lenguaje, de la educación *en* el lenguaje. Pero Navia da más recursos para entender la educación *en* la literatura, posterior a la conjunción y. Esto porque el lenguaje se explica a sí mismo como mundo en tanto se proyecta a su sentido más profundo como lenguaje literario. Esta segunda preposición se observa en otro artículo similar al que se está estudiando: "La autoformación y educación en el lenguaje y en la literatura" (Navia, 2002). Por eso no es extraño alargar la frase: *la educación en el lenguaje y en la literatura.* Este alargamiento se da, justamente, para proyectar el lenguaje a la literatura y, de ahí, justificar la literatura como un universo del lenguaje-hombre. Esta cuestión sólo es semántica: la literatura le da más sentido al lenguaje sin desmedro alguno; por ende, se habita en un lenguaje literario (no se sabe hasta qué punto la literatura sea un lenguaje artificial, aunque hayan medios retóricos para probarlo). La literatura ya es la responsable de proyectarse al ser del lenguaje.

Si las experiencias en el medio del lenguaje posibilitan que el ser humano se proyecte al ser de las cosas, de uno mismo y de los demás, ¿cómo no se podría comprender que la literatura va más allá de estas experiencias mundanas y plantea, desde ella misma, una proyección al ser del lenguaje, es decir, al ser del medio, del mundo, del universo; si ya se sabe que la literatura muestra más (y aún eso también) que cualquier experiencia mundana, al lenguaje mismo? Se diría que es igualmente natural ver que lenguaje-hombre se proyecta a sí mismo en lenguaje-literatura-hombre. En donde la literatura es el centro, es el *medio proyectado y producido* de lenguaje y hombre. A esto se apunta cuando resalta la preposición de la frase: *en* la literatura.

Para el caso de la propuesta de Navia, viene esto al respecto:

> Pero en el caso del tema que nos ocupa, la consecuencia pedagógica fundamental es que ya no se debe hablar más de "enseñanza" de la lengua, sino de "educación **en** el lenguaje". Y educación en el lenguaje significa, en el contexto de las reflexiones anteriores, ampliación del horizonte existencial a través del lenguaje, precisión y esclarecimiento perceptivo gracias a la palabra exacta, intensificación en el sondeo del mundo interior mediante el lenguaje, enriquecimiento del mundo mediado simbólicamente y empleo ético y responsable del lenguaje en las relaciones intersubjetivas con el Otro del lenguaje. (Navia, 2001: 12)

A esto se sintetiza la propuesta de Wálter Navia: *la educación en el lenguaje y la literatura.* Todo el cuerpo conceptual que se ha explicado se intensifica factualmente en esta propuesta educativa.

Primeramente, ya no se puede hablar de enseñanza del lenguaje, sino de educación *en* el lenguaje, ya que todos habitan en el medio del lenguaje y, por lo tanto, nadie es ajeno a él, como se creía al recibir una enseñanza del lenguaje tomado como objeto o instrumento mecanizado. La preposición *en* sitúa al ser educativo dentro del lenguaje. Y por todo lo que se ha visto, estar dentro significa nunca haber salido. Es decir, no se puede concebir ser humano fuera del lenguaje. El ser humano vive dentro del lenguaje *y* es en ahí donde tiene experiencias con dicho lenguaje, de tal modo que le sea necesario tener una responsabilidad con el mismo. Esto quiere decir que el ser humano es responsable con el lenguaje porque, ante todo, es consciente de vivir en él. Se habita en el lenguaje, así como suena, de un modo vital, por ende, la responsabilidad es también vital y necesaria, porque es propia al ser humano.

Por otro lado, la preposición *en* ya explica la supuesta *con* el lenguaje, ya que la responsabilidad en el uso del lenguaje es necesaria. Como se dice también, por otro lado, gracias a vivir en el lenguaje el ser humano amplía su horizonte existencial o su mundanidad, porque su mundo es el lenguaje y habitar en él implica muchas cosas (experiencias y responsabilidades) que le hacen ampliarlo. Gracias a este habitar en el lenguaje el hombre es responsable en el uso claro, preciso del lenguaje, por todas las exigencias necesarias que derivan de la experiencia. También, el ser humano profundiza su ser interior gracias al lenguaje. Y, finalmente, gracias a que se habita en el lenguaje el ser humano se relaciona éticamente y responsablemente con el otro, igual a uno mismo, del lenguaje. Esto significa el hecho de habitar con otros hombres en el lenguaje y de la consiguiente responsabilidad, ante todo comunicativa, con ese otro, que es un igual. Ese otro es igual porque habita en el lenguaje y tiene las mismas responsabilidades que uno mismo. Y de aquí se desprende un modelo comunicativo entre seres humanos, el cual se lo verá en el capítulo dos.

Por otro lado, Navia afirma algo sobre la actitud hacia el lenguaje: "Actitud auténtica o inauténtica. En este último caso, el lenguaje es un medio para conseguir un fin, en algunos casos con el engaño o la mentira" (Navia, 2001: 12). La mentira y el engaño, en realidad, el uso personal e individual del lenguaje, implica una actitud inauténtica. Ahora, para explicar la actitud auténtica Navia dice: "La razón es simple: el uso ético del lenguaje no sólo compromete a la acción humana como tal, sino que al mismo tiempo constituye el ser del hombre como tal" (Navia, 2001: 13). El uso ético del lenguaje compromete al ser humano, le hace ser parte de la comunidad humana. Por este motivo general de una comunidad humana, que es así, el mundo en donde el hombre y el lenguaje

están relacionados, el ser humano debe ser ético, porque al serlo respondería a ese fundamento de un mundo del lenguaje. El hombre debe volcarse sobre su mundo, sobre su origen. De aquí que el uso ético del lenguaje signifique que el hombre es consciente de su relación con el lenguaje. Esta relación es vital. Entonces, el hombre que es ético en el uso del lenguaje, es ético con su mundo, con su vida y con la de los otros. No tiene un tono moralista, sino ético, es decir: responsable en tanto ser humano que habita en un mundo del lenguaje. Lo ético hace consciente al ser humano de este gran hecho fundamental.

Ahora, en el punto dos del texto se hacen referencias a las consecuencias pedagógicas. Una de ellas tiene que ver con el uso de la información, en un mundo en el que los medios de comunicación son de creciente magnitud:

> La información apropiadora enriquece y expande mundo. Esta es la única manera de ampliar nuestro mundo hacia el macrocosmos o el microcosmos. De esta manera, las informaciones no se reducen a simples datos acumulables, sino en guías por nuevos horizontes de lenguaje y, por ende, de mundo. (Navia, 2001: 13)

La información conduce a experimentar nuevos mundos que antes no se conocían. En este sentido, la información de cualquier tipo puede expandir el mundo. Lo importante es la apropiación. Pues las informaciones que no tienen razón de ser en cada uno pasan desapercibidas.

Ahora, Navia pasa a explicar toda esta teoría en relación a la literatura y a las artes en general. Navia dice algo muy interesante, que sería la segunda idea capital y pertinente. La primera idea capital que se había descubierto era la de experiencia relacionada con la literatura, llamada experiencia literaria:

> Este es el punto crucial no sólo de la tipificación de la obra de arte, de la literatura, en nuestro caso: se instala en la existencia, revela la verdad del ser o una verdad del ser, en el sentido de des-ocultación, de manifestación, de aparición. Y, al hacerlo, nos patentiza "un modo de ser en el mundo", "nuevos modos de ser", que, por una parte, "da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo" y, por otra, amplía y enriquece el horizonte existencial del hombre. (Navia, 2001: 14)

Nace la pregunta: ¿no es esta la gran experiencia literaria con el arte?, ¿no dice de la experiencia como un medio para proyectarse a la existencia de algo, al sentido de algo?, ¿y no afirma acaso esa experiencia de cada sujeto que puede cambiar su mundo en su totalidad como una obra de arte? En

efecto, la cita muestra esa gran experiencia literaria. Es esta experiencia la que se quiere ampliar como propuesta didáctica. Pero antes, es preferible comprender todas sus dimensiones posibles y teóricas. Ante todo, dicha experiencia literaria con las artes y la música es un modo amplio y riquísimo de educación en la literatura para poderlo aplicar en la práctica. Y como se ve, también, dicha experiencia tiene todo el fundamento teórico en la relación del hombre con el lenguaje. Todo esto parece muy contundente. Esta experiencia es la que se rescata y utilizará para más adelante.

Navia dice, también, que la experiencia con la literatura y con las artes amplía el mundo y que es, tal vez, más fundamental que la científica: "Con la sola apertura que nos ofrece la ciencia y la tecnología, el hombre no sería plenamente humano; le es indispensable, necesario, cualquiera de la inmensa variedad de formas de experiencia estética que sólo le pueden ofrecer las obras artísticas" (Navia, 2001: 14). Es pues la experiencia estética la más compleja y enriquecedora. El ser humano puede poseer dicha experiencia, porque es la que más profundidad le ofrece. Y esta profundidad se halla en el ser del arte. Como se decía, en el arte se encuentra la manifestación del ser. Es, por tanto, indispensable para el ser humano, ser consciente de ese ser del arte. Ese ser del arte es el ser del lenguaje relacionado con el hombre. Gracias al arte el hombre puede ser ético porque está siendo consciente del ser del hombre en su relación con el lenguaje. El hombre se haría más ser: aprendería a ser. El arte es el que, en un sentido último, posibilita esta experiencia profunda. Es un hecho tan contundente que el hombre necesite de la experiencia del arte y la literatura, porque es algo imprescindible para el ser humano. Así, se cree que al aportar con esta experiencia literaria con las artes y la música no se hace otra cosa que ampliar la propuesta de Navia con lo que le es más propio y fundamental. La experiencia literaria trata de llegar a lo más profundo de esta propuesta, proyectándola aún más a lo que inevitablemente es capaz de llegar.

Pasando al tercer punto, Navia plantea una tesis acerca de la situación educativa actual que dice: "En este contexto, la tesis que sostengo es la siguiente: el problema mayor con relación a la educación en el lenguaje y la literatura en nuestra sociedad y en nuestro entorno educativo es que no se tiene cierta conciencia sobre la importancia capital de la misma" (Navia, 2001: 15). Es muy cierta la desorientación educativa actual. La educación, en especifico la literaria, no tiene un horizonte claro. Cada cual hace lo que más le parece conveniente. Los programas, como lo afirmaba Raquel Montenegro, sólo tienen cuatro vertientes de posibilidad: copia del programa de 1975, programas elaborados por cada colegio, programas elaborados por un solo profesor y pro gramas de las distintas

editoriales. Con esta realidad es con la que se debate el maestro de literatura. Y las consecuencias son pues: alumnos que no tienen una comprensión de lectura a un nivel adecuado, alumnos que no escriben con esmero y, fundamentalmente, alumnos que le dan poca importancia a la materia de literatura, a esa experiencia literaria de la que se viene hablando.

Pero Navia rescata aquella propuesta de la Ley de Reforma Educativa que, más allá del desarrollo del pensamiento y de la adquisición de conocimientos, propone el "aprender a ser", del que ya se hablaba con esto de la experiencia existencial, del uso ético del lenguaje, etc. El problema, dice, radica en la interpretación del postulado, puesto que en la realidad la idea termina siendo tergiversada: "En efecto, la Guía Didáctica elaborada por esa instancia nos indica que los ocho ejes que discrimina el enfoque "comunicativo, constructivista y textual" apuntan a la formación de "niños ACTIVOS, COMUNICATIVOS, LECTORES Y ESCRITORES EXITOSOS" (Navia, 2001: 16). Una interpretación errónea hace creer en un lenguaje instrumental:

> El énfasis apunta al uso instrumental del lenguaje, indispensable para lograr eficiencia en la vida y, sobre todo, en la actividad profesional. El lenguaje en este caso es un instrumento, un arma, incluso un misil, que sirve para obtener fines, con buenas o malas mañas. De esta manera, el lenguaje es una posesión, algo que se tiene. (Navia, 2001: 16)

Es este el problema mayor que existe en la educación actual: el considerar al lenguaje como un instrumento para fines y provechos individuales. Por eso, la materia de literatura no haría más que enseñar el uso instrumental del lenguaje, en su mecánica de proporcionar conocimientos acumulativos y buscar fines personales, egoístas.

Navia propone, con una cualidad práctica, algo para remediar el problema del lenguaje como instrumento, que se refiere a la comunicación:

> ...lo que se debe relevar es la práctica de las formas de comunicación que se pueden constituir en experiencias nuevas para los estudiantes. Si el texto leído le revela algo importante para el niño o para el adolescente, si la práctica de escritura le exige poner a prueba su capacidad creativa, si la discusión sobre un tema requiere el cotejo de argumentos fundados racionalmente, entonces los contenidos de lectura, escritura o intercambio de opiniones (o disputa dialéctica) resultan manifiestamente fundamentales. (Navia, 2001: 17)

La importancia de la comunicación como experiencia deriva en una propuesta de Navia, que consiste en la selección de algunos contenidos literarios que sean los más pertinentes a los estudiantes. Estos contenidos literarios tienen que despertar el interés de los estudiantes. Mediante esta selección se podría remediar, en algo, esa deficiente práctica literaria en las aulas de secundaria. Pues los textos literarios deben ser más ricos y complejos para trabajarlos con más exigencia en los estudiantes. Es muy cierto que el manejo de obras literarias en la educación secundaria es muy infantil y moralista. El aporte de nuevos contenidos literarios es, por eso, muy válido y necesario.

Al final Navia afirma algo sobre el maestro. Ante toda esta nueva propuesta de educación en el lenguaje y la literatura y ante estos nuevos contenidos literarios, el maestro es un elemento importantísimo:

> ...el maestro, todo maestro, no importa en qué nivel o área ejerza su profesión, debe ser un competente y responsable usuario del lenguaje. En otras palabras, el que los egresados de los institutos normales sean expertos y éticamente responsables usuarios del lenguaje no es un aspecto complementario de su formación profesional, sino uno central, indispensable y fundamental. (Navia, 2001: 17)

El maestro es el eje de toda la dinámica del lenguaje en el aula. Él es, sin lugar a dudas, el ejemplo de buen usuario del lenguaje. Pero es, esencialmente, el que posibilita las experiencias literarias que el estudiante las volverá artísticas, proyectándose a los sentidos plásticos y musicales de la literatura.

1.2. Lectura II: Reflexiones complementarias (lenguaje y hermenéutica)

Sobre esto de la hermenéutica y, sobre todo, del lenguaje, ocurre que se puede ir, aún, un poco más allá. Si bien todo lo que se ha visto hasta ahora de la propuesta fundamental de Navia está relativamente completo, las reflexiones no lo están, ni mucho menos. Es por eso que, ahora, no se tratará de pensar más sobre el razonamiento puntualizado *(idea fija)* de la educación en el lenguaje y la literatura (el cual el lector supondrá ya en las primeras partes de los dos capítulos siguientes), sino realizar algunas reflexiones nacidas de la curiosidad más particular del deseo de una mente insatisfecha, indiferente e impaciente.

Halliday dice lo siguiente: "El lenguaje es producto de la evolución en la misma medida en que lo somos nosotros mismos: no la fabricamos nosotros" (Halliday: 146). Entonces, el lenguaje es

semejante al hombre en tanto existente, como semejante es el italiano del argentino y e de todos. Para reflexionar sobre el lenguaje no hace falta un sistema metodológico de investigación. Más feliz es la naturaleza del hombre en cuanto puede ser consciente de su lenguaje. Y así comienza el trabajo de todos y, en particular, el de esta tesis.

¿Acaso no es poeta aquél que hace del lenguaje la desesperación, interiorizándolo como sagrado?: "Los más arriesgados son los poetas, pero poetas cuyo canto vuelve a lo abierto nuestro estar-desamparados. Estos poetas cantan porque invierten el apartamiento respecto de lo abierto e interiorizan su irredención en el todo sagrado, lo santo en lo funesto" (Heidegger, 1960: 266). Paradojas que son productos del lenguaje, entre otras cosas. Paradojas similares a que el lenguaje es el mundo de uno mismo como del otro. Esta poesía del lenguaje muestra que la reflexión es trunca si no se advierten sus paradojas. Paradojas, que por demás, hacen funesto el camino de la razón y gloriosa la consciencia o arte humano del lenguaje.

Ahora bien, Gadamer se refiere a la obra de arte así: "Está en su esencia el que se encuentre referida a su propia representación; sin embargo, esto significa que por muchas transformaciones y desplazamientos que experimente en sí, no por eso deja de seguir siendo ella misma" (Gadamer, 1993: 167). Y esto hace que la interpretación hermenéutica contenga una cualidad: "Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una "buena" decisión inicial, sino verdaderamente "la tarea primera, constante y última" (Gadamer, 1993: 333). La obra de arte es igual a sí misma siempre. Cada vez que se lee una obra literaria se hace única: porque cada vez se la viene determinando por uno mismo. Es decir, la obra es producto de sí misma, incluso y muy verdaderamente, a favor del lector. En este caso, el intérprete o lector es un ser que se deja determinar por la obra. Y este hecho (porque es un hecho) no es producto de una decisión, sino de una transformación, ya no de la obra de arte, más bien del lector que es el que cambia (sólo a vista de los otros) introduciéndose en la obra como en un sí mismo. Y no es artificial el efecto conseguido por una obra, ya que simbólicamente este hecho no corresponde a una situación premeditada, sino producida en la actualidad de lo bello: "Lo simbólico del arte facilita, heideggerianamente, el *reconocimiento* del origen o, si se quiere, la travesía de la contingencia para emprender aquel *Einhasung* ("ir humano a casa") expresado por Hegel" (Argullol, 1991: 22). Lo simbólico del lenguaje no es casual, en tanto reconocimiento, pero sí, en tanto contingencia, es decir, camino a..., decisión de... La casa del hombre es plenamente un *reconocimiento* simbólico del lenguaje.

Eagleton refiere con relación a Heidegger:

> Heidegger no piensa en el lenguaje en función de lo que usted o yo podamos decir: el lenguaje tiene una existencia propia de la cual los seres humanos llegan a participar, y, exclusivamente debido a esta participación, llegan a ser seres humanos. El lenguaje siempre pre-existe con relación en el sujeto individual, como territorio en el cual se desenvuelve; tiene un contenido de "verdad" no tanto como instrumento para intercambiar información precisa sino como el lugar donde la realidad se "des-cubre" a sí misma y se abre a nuestra contemplación. (Eagleton, 2004: 83)

El lenguaje tiene su ser propio. Pero resultaría extremo (ficcional) decir que es el ser de la existencia del hombre. Ya que de antemano se opone el hecho de los existentes humanos, así como las disposiciones del afecto y la comprensión, que son propios del ser humano en un ámbito del discurso y no del lenguaje en cuanto tal. En este sentido Heidegger dice que: *"El fundamento ontológico-existencial del lenguaje es el discurso"* (Heidegger, 2003: 184). Esto equivale a decir que el lenguaje se hace existente, concreto, solamente en el discurso. Pues el lenguaje como tal pre-existe. No tiene una existencia plena en la constitución del ser humano, más que como discurso. De aquí que lenguaje sea en extremo la *casa* del ser y no el *ser* como tal. Esto, aunque se suponga totalmente un ser del lenguaje existencial que da existencia, lo cual ya es denegar el poder existente del discurso. Por eso discurso tiene que ver mucho con el campo efectivo del lenguaje.

Heidegger dice:

> *El discurso es existencialmente cooriginario con la disposición afectiva y el comprender.* La comprensibilidad ya está siempre articulada, incluso antes de la interpretación apropiadora. El discurso es la articulación de la comprensibilidad. Por eso, el discurso se encuentra ya a la base de la interpretación y del enunciado. (...) La comprensibilidad afectivamente dispuesta del estar-en-el-mundo *se expresa como discurso.* El todo de significaciones de la comprensibilidad *viene a palabra.* (Heidegger, 2003: 184)

Además: "La exteriorización del discurso es el lenguaje. (...) El lenguaje puede desarticularse en palabras-cosas que están ahí" (Heidegger, 2003: 184). Todo esto quiere decir que el discurso es existencialmente un producto del lenguaje en cuanto articula las funciones del emisor y receptor. El enunciado y la interpretación ya están articulados en el discurso desde antes de su realización. Es por ello que discurso es el existente que abarca todo el campo interhumano como un producto autónomo del lenguaje. Y es necesario recalcar, sin embargo, su vínculo con el lenguaje, ya que

debido a esto el discurso puede articular de antemano, como en una pre-existencia, todo hecho comprensivo e interpretativo. El lenguaje es el que manifiesta la existencia del discurso como existente externo a su misma disposición articulatoria de palabras. Es decir, que el discurso está ahí por el lenguaje desarticulado. El lenguaje se expresa *(es)* como ente existencial del discurso: el estar-en-el-mundo del lenguaje (casa del ser) es igualmente articulación de significaciones (discurso).

Por otro lado, Ricoeur habla sobre el sí mismo como otro. Es decir, de la identificación del "yo" o del "yo pienso" del *Cogito* como el sí hermenéutico de las preguntas por el quién habla, actúa, se nana y es sujeto moral de imputación. De todo esto Ricoeur plantea que, finalmente, es la alteridad del sí mismo el que responde a las cuestiones morales del otro. La complementariedad del sí con el otro refuerza el hecho de la identificación, tanto lingüística como narrativa, del obrar humano en sociedad mediante factores morales. Este estudio ayuda a entender el lenguaje como un espacio humano del análisis y la reflexión: de un espacio humano del fundamento del "yo" y la atestación como la seguridad o conciencia moral del sí. Por eso mismo el lenguaje atestigua la esencia humana del sí mismo como otro, paradójico y necesario.

Además de esto, Ricoeur realiza un estudio de la ética hacia la moral para ver el hecho de lo humano como encontrado entre las intenciones subjetivas y las leyes colectivas: "Es cierto que la efectuación de mi libertad y mi reconocimiento de la libertad del otro se cumplen en una situación ética que ni tú ni yo hemos comenzado. Desde siempre está presente un orden instituido de lo válido" (Ricoeur, 1984: 81). Este orden instituido refiere a una ley moral, mientras que las éticas de reconocimiento de uno mismo y del otro son operaciones de la intencionalidad subjetiva. Es por ello que estas ideas muestran la sugerencia de un orden del lenguaje o, más precisamente, de una política educativa del lenguaje en tanto sociedad de individualidades.

A esto hay que sumarle la lectura de Maceiras en la presentación de *Tiempo y narración I* sobre la filosofía de Ricoeur: "...podría la filosofía de Ricoeur ser llamada "una filosofía del sentido del sentido. (...) Rápida y vulgarmente dicho, significa que el lenguaje usufructúa el sentido que es patrimonio del yo" (Maceiras, 1995: 9). Con esto se aclara el hecho hermenéutico de una filosofía sobre el sentido que otorga el lenguaje al ser humano. En tanto el lenguaje es el mediador para esta discusión fundamental de la existencia del ser humano. Y con esto, una vez más, se sabe que el lenguaje ocupa un lugar bastante extendido en la existencia humana. Justamente, preguntarse por el

sentido del sentido evidencia el poder del lenguaje como precursor de la misma pregunta: es el lenguaje el que se pregunta a sí mismo. Y sin embargo, el hombre está ahí en el mundo, a la espera de la respuesta sobre el lenguaje. En tal caso, el lenguaje es lo único que le queda y por el cual puede saber, al menos, su lugar en el mundo. Aunque esto, otra vez, signifique una atestación como tensión entre confianza y renuncia. En este libro el lenguaje es el único medio para aclarar la experiencia temporal del ser-en-el-mundo.

La cuestión del lenguaje es muy relevante a la hora de determinar los conceptos de comprensión y explicación, como lo dice Ricoeur: "Entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que habla" (Ricoeur, 1995: 100). Por tanto, el comprender puede ser ingenuo (semántico), en tanto la explicación, analítica (referencial); sin embargo, ambos se intercambian mutuamente mediante unos roles que cada uno desempeña, a veces, de manera indiferente o indiferenciable:

> El discurso es en el lenguaje escrito equivalente a la referencia aparente del lenguaje hablado. Va más allá de la mera función de señalar y mostrar lo que ya existe y, en este sentido, trasciende la función de la referencia aparente vinculada al lenguaje hablado. Aquí mostrar es, a la vez, crear una nueva forma de ser. (Ricoeur, 1995: 100)

Así, entonces, el lenguaje vuelve más compleja la función referencial. Y, definitivamente, el lenguaje trasciende la función referencial haciendo del referente un producto de la creación. Aquí resalta esta singularidad del lenguaje como responsable de muchas cosas respectivas al mundo humano del ser en el mundo. Y ahora, también, considerándola complementariamente, la metáfora tiene una particularidad similar: "La metáfora se presenta entonces como una estrategia del discurso que, preservando y desarrollando la potencia creadora del lenguaje, preserva y desarrolla el poder *heurístico* desplegado por la ficción" (Ricoeur, 1977: 9). Es por ello que el lenguaje crea sentidos y realidades. Y todo esto concuerda con lo ya desarrollado en el capítulo.

Aunque muy a buena hora se ha querido hacer esta reflexión, parece que no basta, todavía, para seguir comprendiendo el lenguaje desde una perspectiva hermenéutica. Debido a esto, esta segunda parte termina con toda una reunión de postulados filosóficos que se han citado y explicado.

Por lo que respecta a esta acotación o complementación reflexiva como segunda lectura, se diría que es como una ambición teórica, que, a diferencia de las modestas escrituras críticas de la segunda parte de la tesis, merecen un estatuto de soberbias discusiones teóricas.

Aunque, como decía Platón en su *República,* en ataque de todos los males de la imitación y de la propia reforma y revolución educativa (hay que admitirlo por la complejidad del discurso), parece que toda discusión sobre el lenguaje y la literatura es, afortunadamente, interminable:

> ¿Pero crees, Glaucón, que si Homero hubiera estado realmente en situación de instruir a los hombres y hacerlos mejores por tener un verdadero conocimiento de las cosas, en vez de limitarse a saber imitarlas, no hubiera conquistado gran número de discípulos que lo hubiesen querido y honrado? (...) (¿) ...lo habrían dejado a él o a Hesíodo, andar solos de ciudad en ciudad recitando sus versos, y no se habrían sentido atraídos por ellos más que por todo el oro del mundo, haciendo los mayores esfuerzos para retenerlos a su lado, en su patria, y, en caso de no poder retenerlos, no los hubieran seguido adondequiera que fuesen, hasta haber obtenido el máximo provecho de sus enseñanzas? (Platón, 1986: 511)

En este bello discurso se ve que la educación implica una reforma racional y legítima al ser humano. Es por ello que conmueve ver un legislador educativo, bastante complejo, que hace de la imitación el mayor de los males, como si se tratara ella de una cuestión radical de la enseñanza (una educación que nace de la imitación). Pues es esta radicalidad la que se requiere en cualquier situación educativa de la literatura: ya sea a favor de la poesía o en contra de ella. Pues, no se negará que el lenguaje rechaza como admite cualquier poesía que se disponga a su enseñanza. Y con esto ya es suficiente para el capítulo.

2. El espacio comunicativo y hermenéutico de la propuesta de Navia

En este segundo capítulo se estudiará el libro *Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas* del ya mentado autor. Lo que se buscará es fortalecer todavía más lo que ya se ha visto sobre la educación en el lenguaje y la literatura por medio de una segunda lectura. Pues este libro tiene en su interior un conjunto conceptual estructurado acerca de la comunicación humana. Y es, en realidad, un libro que propone un nuevo modelo comunicativo del ser humano. Por lo que se seguirá construyendo todo el aparato conceptual, esta vez, con aspectos de la comunicación y la hermenéutica, que es lo que propone el libro.

Lo que ya se ha visto en el capítulo anterior tal vez haya significado muy poco. Por lo que si la tesis ya estaba en el plano de estudiar la propuesta de Navia en su primer capítulo, es lógico que, ahora, se tenga que ver sus otros aportes al respecto. Es por eso que este libro se constituye en un elemento más de lectura. Al que, desde luego, no se eludirá.

En lo posible se tratará de seguir ampliando la comprensión de la propuesta de Navia y no seguir redundando en aspectos ya asimilados.

La estructura del capítulo está compuesta de dos partes. La primera abarca todo el estudio del libro en cuestión, tratando, como es normal, de evitar repeticiones. A este estudio se lo ha denominado lectura complementaria I, puesto que le sigue a la lectura I del anterior capítulo (recuérdese que la lectura II del primer capítulo era una reflexión complementaria con otros autores del tema en cuestión). Es por ello que el objeto de análisis es la educación en el lenguaje y la literatura. Ahora bien, la segunda parte del presente capítulo muestra un aditivo a esa lectura complementaria I. Puesto que los conceptos que saldrán del libro irán ampliando el objeto de estudio, la segunda parte buscará ir esclareciendo las nuevas sugerencias con otras teorías sobre el complejo de la literatura. En este caso, se verá el formalismo y la poética desde una perspectiva lingüística. Pues este libro sugiere profundizar algunos aspectos de la lingüística y la literatura.

*2.1. Lectura complementaria **I:** Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas*

El objeto del libro es: "...analizar y discutir el fenómeno de la comunicación humana desde la perspectiva de las filosofías contemporáneas hermenéutica y crítica, con la finalidad de desentrañar su naturaleza y las consecuencias que de ello se derivan" (Navia, 2001: 15). En un sentido estricto, no le interesa a la tesis el fenómeno de la comunicación, aunque sí, si está relacionado con la propuesta educativa de Navia.

Aquí, otro fragmento importante acerca de los propósitos del libro:

> Este enfoque de análisis de la comunicación humana se propone, aunque sin desecharla, superar la concepción instrumentalista de la comunicación; pero esto se debe a que apunta a algo más profundo: mostrar que la comunicación reside en la entraña misma del ser humano. No puede concebirse una fase precomunicativa del ser humano. Tampoco puede concebirse existencia humana sin comunicación. Si esto es así, las consecuencias sociales y educativas adquieren mayor trascendencia que las derivadas de las concepciones cientificistas y tecnológicas de la comunicación. (Navia, 2001: 16)

Bueno, aquí se nota que la propuesta teórica no desdeña la concepción instrumentalista de la comunicación. Esto se debe a una razón: la comunicación tiene una función, la cual demanda un uso adecuado del lenguaje. La comunicación con esmero implica la utilización del lenguaje de manera adecuada. De aquí que el lenguaje sea, en cierto sentido, un instrumento. Pero, evidentemente, es algo más. La comunicación es esencial a la existencia humana. Como se dice: no hay existencia humana sin comunicación. La comunicación es un aspecto que, dada la importancia del lenguaje, se vuelve en una necesidad fundamental para el hombre que vive en sociedad. En efecto, el hombre necesita de la comunicación para vivir con los demás.

Además de esto, Navia aclara otro aspecto importante para este libro con relación al signo lingüístico: "...este trabajo se reduce a la comunicación humana mediante signos lingüísticos. Los otros medios que utiliza el hombre para comunicarse, gestuales, proxémicos, etc., son considerados como traducciones de los signos lingüísticos" (Navia, 2001: 16). Como se ve, por esta razón el libro contiene algunos conceptos lingüísticos, los cuales serán importantes hasta cierto punto.

Dadas estas aclaraciones, se pasará a la primera parte del libro que trata sobre "Los supuestos de la comunicación", que es la parte más sustancial y que tiene una relación directa con la propuesta educativa de la educación en el lenguaje y la literatura.

Este es el punto de partida fundamental del capítulo uno: "...no se puede concebir al ser humano sin lenguaje y, por ende, sin comunicación" (Navia, 2001: 19). En aquí se patenta la relación de "Lenguaje, comunicación y ser humano". Esta relación va un poco más allá del lenguaje tomado como una idea abstracta, pues afirma la comunicación como una necesidad humana práctica.

Ahora, el sustento ontológico del hombre en relación al lenguaje. Este sustento es base importante para el presente estudio. Así, gracias a la relación del hombre con el lenguaje se forma un nuevo marco general y fundacional, ampliado, para entender la propuesta educativa de Navia. El fragmento dice:

> No se debe entender lo anterior como la simple adquisición de un código lingüístico o pragmalingüístico, sino como la introducción a un universo de lenguaje consistente en una trama de normas públicas generadas y compartidas por la comunidad en la que le cupo crecer. Desde niño se le van abriendo las formas de conducta apropiadas a través del intercambio lingüístico con los mayores. Aprende así a conducirse siguiendo normas no naturales, sino culturales (...) En otras palabras, el niño y el adulto viven en el mundo de una cultura regida por reglas públicas que se les ofrecen bajo formas de lenguaje: aprobación, reproche, valoración, castigo, motivación, peligro, etc. Éste es el mundo humano al que se abre el niño y que se constituye en el medio del lenguaje. Sin lenguaje nos dice Gadamer "el hombre simplemente carece de mundo" (Gadamer, 1982). A la inversa, en el medio del lenguaje se constituye la mundanidad del hombre, como algo específico y diferente al entorno biológico del animal. (Navia, 2001: 45-46)

Así parece que el código lingüístico no es el más preponderante para la relación del hombre con el lenguaje. Esto desecha la concepción instrumentalista del lenguaje, aunque el universo del mismo implique reglas humanas de carácter lingüístico. Las reglas humanas son las que posibilitan ingresar al universo del lenguaje. Y no hay que confundirlas con las reglas del código lingüístico. Estas son necesarias, pero no fundamentales para la relación del hombre con el lenguaje. Las reglas humanas, públicas están más del lado de la cultura, que es ya un contexto mayor de lo humano. Esta cultura implica todas las acciones humanas regidas por un orden de vida. Y está organizada en el medio del lenguaje, es decir, bajo formas del lenguaje. Por esta razón, la cultura es, en realidad, el mundo del lenguaje en el que habita el hombre. Ahora, en este medio del lenguaje el hombre constituye su mundanidad, es decir, todas aquellas reglas públicas por las cuales dicho hombre se relaciona con otros hombres. Esto es: la comunidad humana como mundanidad en el medio del lenguaje. Y para el caso, implica que la experiencia literaria se dé en el lenguaje cultural. Ya que el estudiante no puede

estar ajeno a su cultura, al lenguaje que es su medio de vida social. La literatura también debe situarse en el medio de la cultura del estudiante.

Acerca de esta mundanidad, que es el espacio del lenguaje en el que el hombre vive, Navia dice: "Siguiendo a Heidegger, significa que, a diferencia de la apertura del entorno natural a través de los estímulos que producen los mismos en el organismo humano, se produce una apertura y constitución de mundo a través del significado de las cosas que se presentan al ser humano" (Navia, 2001: 47). El significado de las cosas, el hecho de identificarlas por medio del lenguaje, promueve la apertura hacia el mundo del lenguaje. De esta manera se logra la mundanidad en el medio del lenguaje. Además de esto, Navia aclara los *significados* de la mundanidad como útiles para algo:

> Este *servir para algo* es su servibilidad o utensibilidad, en palabras de Heidegger, y constituye el cómo se comprende una cosa por el hombre: la cosa naranja o martillo se abre entonces por su *significatividad de servir para.* En otras palabras, las cosas se abren a la comprensión de mundo del ser humano como un universo de significados del *para qué sirven las cosas,* para chupar o para lanzarlo como proyectil. Incluso el grado cero de su serivibilidad (esto no sirve para nada). (Navia, 2001: 47)

De tal modo, se sabe que la comprensión de las cosas implica que dichas cosas sirvan para algo. El universo de la significatividad es el universo de las utilidades de las cosas. Es evidente que la utilidad refuerza la mundanidad del hombre en el medio del lenguaje. Ya que con las significaciones de las utilidades de las cosas el hombre se abre paso a su mundo con los demás hombres. La relación entre hombres prueba que es necesario que se comuniquen mediante estos significados que, ciertamente, son compartidos. La utilidad de una cosa es, como tal, un significado que puede ser compartido con los demás. La significatividad del servir para algo prueba que las cosas pueden ser compartidas en el medio del lenguaje, puesto que acerca más a los hombres en su mundanidad operativa. Esta mundanidad del servir para algo de las cosas junta a los hombres en el medio del lenguaje y logra que estos puedan llevar a cabo una comunicación mediante reglas humanas comprometidas de la acción. El significado de las cosas, la mundanidad del hombre y las reglas humanas hacen posible habitar en el medio del lenguaje y hacen posible, sobre todo, la comunicación entre hombres. Este espacio social es el que se debe tomar en cuenta al considerar la experiencia literaria en el lenguaje, ya que implica una comunidad humana real. La significatividad de las cosas, en tanto útiles para algo, muestra que el lenguaje se hace más comunicativo y social entre los hombres.

Toda esta mundanidad de los significados de las cosas está orientada a las acciones concretas de los hombres: "En esta perspectiva, no se trata de un significado conceptual (qué cosa es una naranja o qué un martillo), sino de *señales* de las cosas que afectan la orientación de la acción humana" (Navia, 2001: 48). Son estas señales las que acentúan más la concreción de la vida humana en el lenguaje y la acción. Pues estas señales orientan las acciones humanas, la mundanidad del ser humano. Por esto, la mundanidad no se refiere más que a los hechos y acciones concretas, humanas. Por tal motivo, la comunicación es principalmente una acción humana concreta en el medio del lenguaje de la mundanidad del hombre. Navia profundiza más este hecho de la siguiente manera:

> Esto acontece así porque el ser humano no es un sujeto abstracto y pasivo relacionado con un objeto puro, en un espacio y tiempo absolutos, según el modelo cartesiano devenido en científico. El existente humano es un existente concreto que se proyecta a la apertura de la significatividad de las cosas, porque él mismo es quien confiere a los datos esa significatividad en el medio del lenguaje. Dos afirmaciones importantes hay en esta tesis: 1) el hombre es proyección y, por ende, total posibilidad, y 2) confiere significatividad a los datos. (Navia, 2001: 48)

El hombre habita en el medio del lenguaje porque le confiere significatividad a las cosas y dichas cosas le abren paso a su mundo. El hombre se proyecta a dichos significados para darle sentido de utilidad concreta a su mundo, a su mundanidad. El hombre es siempre apertura a su mundo, al significado de las cosas. Si el hombre se proyecta a la significatividad de las cosas es porque dichas cosas son parte de su mundo en tanto utensibilidades, es decir, que dichas cosas le sirven para algo: simultáneamente el hombre se proyecta a las cosas que ya han sido significadas por él como útiles para algo, de modo que estas cosas amplían su mundo, lo proyectan cada vez más a su horizonte existencial del lenguaje. Entonces, el sentido de posible-imposible está en juego en la significatividad. Ya que la significatividad útil de las cosas prueba el poder referencial del lenguaje.

Ahora, desde Heidegger, Navia afirma de una manera mucho más interesante:

> En efecto, el hombre real es acción, es decir, se proyecta a la significatividad de las cosas. Su ser-en-el mundo consiste en este abrirse a las señales mediante las cuales las cosas se le manifiestan. Pero esto se produce en una situación existencial más compleja. Las cosas y todo lo que constituye mundo para el hombre se manifiestan ante todo y primordialmente como *ser,* es decir, como que *son,* y luego como que *son algo.* En este sentido, cabe apropiarse de la idea heideggeriana de que el hombre es el único que se interroga por el sentido del ser. La naranja, el martillo ante todo se manifiestan como *seres* y luego como que *son* naranja o martillo. En esto consiste la *comprensión* de mundo que simultáneamente es constitución de mundo humano. (Navia, 2001: 48).

Es indudable el valor poético de este párrafo. En efecto, hay simultaneidad entre la comprensión, proyección al ser y la significatividad útil de las casas como mundanidad. La profundidad con la que está explicada la comprensión de las cosas es muy interesante. La pregunta por el ser es esencialmente humana. De esta pregunta nace la comprensión del ser de las cosas. Y esta comprensión es, por demás, un hecho profundo que se arraiga en la esencia del hombre. La comprensión de la significatividad de las cosas es, así, simultáneamente, un hecho profundo del ser humano. Un hecho que revela al ser humano como existente. Esta comprensión definitivamente está relacionada con la actividad humana del tener una experiencia con las cosas. El hombre se pregunta, comprende el ser de las cosas gracias a una experiencia mundana que no tiene nada que ver con lo cientificista. Pues no se trata de comprender conceptos, sino de proyectarse a la significatividad de las cosas, que es lo mismo que tener una experiencia con el ser de las cosas. Tener la experiencia de haberse relacionado con el mundo de las cosas, con la mundanidad del hombre. Esta experiencia, en efecto, le posibilita al hombre el estarse proyectando continuamente al ser.

Como dice Navia, las palabras iluminan las cosas, las hacen más comprensibles: "Dicho de otra manera, a través de la palabra, las cosas, los datos, se hacen *significativamente perceptibles,* es decir, *se integran las cosas al mundo humano de las significaciones"* (Navia, 2001: 50). El mundo humano es fundamentalmente el mundo de las significaciones de las cosas. La palabra es la que posibilita que las cosas ingresen al mundo del hombre. Por esto, la experiencia literaria en el lenguaje reaviva el hecho de que el hombre hace su mundo con palabras, las cuales tienen la función de iluminar las cosas.

Ahora, lo de "Lenguaje y esencia humana". En este acápite se habla de la instrumentalidad del lenguaje, que es una cualidad operativa: "Lo que interesa ahora es que se trata del instrumento más poderoso que posee el hombre. Sin él, su desarrollo y progreso material acelerado son impensables" (Navia, 2001: 52). Como entiende Navia, el lenguaje es un instrumento de la comunicación y del conocimiento. Sin este instrumento el hombre, simplemente, no podría forjar su mundanidad. Sin embargo, debe ser utilizado de la manera más adecuada, más auténtica, como lo diría Navia. Además, permite crecer culturalmente y es indispensable su uso adecuado para que no caiga en la utilización de fines egoístas.

Existe algo más interesante. El lenguaje es la casa del ser, la morada del hombre; esta es una paráfrasis de Navia retomando a Heidegger. El hombre habita en el lenguaje: es la afirmación más contundente. No rechaza la instrumentalidad, más bien la enriquece, la complejiza. Además, el hombre es diálogo: "El hombre habita en un mundo de intercambio de informaciones con otros hombres. Todo un complejo universo de signos institucionalizados u organizados por las comunidades humanas señalan la orientación de las cosas modificadas por la acción humana" (Navia, 2001: 54). El hombre está en un perpetuo intercambio de saberes con los hombres. El hombre debe comunicarse, debe entrar en diálogo con los demás. De esta manera, se entiende que el hombre habita un mundo, puesto que mundo se refiere a un conjunto mayor de seres humanos.

Hecho todo esto, la segunda parte del libro es: "Modelo de comunicación humana". Aquí está el nuevo aporte teórico que más interesa.

Navia parte del modelo comunicativo de Aristóteles: "En la comunicación *alguien* dice *a alguien algo sobre algo"* (Navia, 2001: 138). Es pues este un modelo tridimensional: hay un yo que se dirige a un tú distinto, los cuales son agentes conscientes de la comunicación y, luego, ambos están relacionados con el hecho del lenguaje, que es un producto del lenguaje con contenido semántico y sentido pragmático, en donde se hallan los objetos y relaciones a los que se hace referencia. Estos tres elementos (yo, tú y los objetos y relaciones) de la comunicación han sido tomados de Karl Bühler, que es base para proponer el modelo comunicativo humano. Y para estructurar bien el modelo, Navia explica cada componente.

El primer componente señala a los agentes de la comunicación. Es importante considerar a dichos agentes como a existentes humanos: "Ante todo, el agente que habla debe estar despierto, consciente. No es aceptable que "todo comunique", sólo lo puede hacer el agente humano y para ello debe efectuar una acción consciente" (Navia, 2001: 140). La conciencia es fundamental. El agente es un existente humano que tiene conciencia de sus acciones tanto físicas como verbales. Todo lo que puede decir el agente tiene una carga de responsabilidad, porque tiene que estar fundamentado. Y el que lo escucha es, igualmente, consciente de esta responsabilidad comunicativa.

El segundo componente es la referencia. Navia dice: "Los agentes humanos se comunican siempre *sobre algo.* Este algo son los *objetos y relaciones* a los que una expresión se refiere"

(Navia, 2001: 141). Por tanto, este algo se encuentra fuera de los agentes, se encuentra en el mundo externo. El mundo externo es público y cuando los agentes se refieren a él establecen una intersubjetividad igualmente pública, es decir, reglamentada.

Ahora, acerca del mensaje, Navia dice: "Entre hablante, oyente y objetos y relaciones, surge el producto de la proferencia: el *mensaje.* El que habla siempre dice *algo* a alguien" (Navia, 2001: 144). El mensaje es un producto del lenguaje. Además, este producto del lenguaje o producto verbal tiene tres características: "1) una vez producido, es algo distinto de los agentes que lo producen; 2) es el medio en el cual se establecen las relaciones intersubjetivas; 3) es de naturaleza *simbólica"* (Navia, 2001: 145). Las tres características muestran diferentes cosas. Sobre todo, de que el mensaje, al ser producido por los agentes, termina por poseer una independencia con respecto a estos. El mensaje, por este motivo, puede ser interpretado por todo ser humano con un sentido independiente. Por esta razón, los seres humanos se aferran con su subjetividad a dichos mensajes porque son subjetividades de otros e independientes. Los mensajes están solos y cada uno le da un sentido, le infunde el ser; con esto se consigue de ellos una experiencia de comprensión con el ser del otro. De aquí que el mensaje llegue a todos como algo maravilloso que les involucra en el gran acto comunicativo. El mensaje es la razón por la que el hombre puede proyectarse al sentido del ser del otro. En este caso, el mensaje es un producto al cual se debe proyectarse y del cual se sabe que se trata de una comunicación entre agentes. Por eso los seres humanos pueden comunicarse unos a otros. Gracias a esto es posible la comunicación intersubjetiva. Se habla sobre algo del mundo externo pero sin dejar de lado la subjetividad del agente. La intersubjetividad es posible gracias a la independencia del mensaje, que es, así, como un elemento diáfano que acerca más a los hombres en una situación de comunicación. De aquí el acercamiento a dichos mensajes con la subjetividad. De tal modo que así se construye la intersubjetividad: los mensajes son como aves que se posan en las cabezas y hablan del mundo externo, pero interpelan como aves milagrosas. Y, finalmente, con todo esto de las aves es muy cierto considerar al mensaje como un producto simbólico. Tiene una naturaleza simbólica, porque escapa del agente y se posa en el otro. Es un elemento independiente, tiene su propia naturaleza. Su naturaleza simbólica se hace más interesante para quienes comprenden dichos mensajes. Lo simbólico permite llegar hasta los mensajes, proyectarse a ellos. El símbolo permite habitar un mundo intersubjetivo de seres humanos, de subjetividades diferentes. El símbolo reúne todo lo diverso en una síntesis magnífica de lo único. El mensaje es de naturaleza simbólica porque le permite al hombre estar en ese mensaje con el otro y con todo el mundo. Ahí se forma la

comunidad humana que habita en el lenguaje. El mensaje es una síntesis de la comunicación misma, gracias a él existe la intersubjetividad entre agentes que perpetuamente se comunican.

Y, finalmente, Navia se refiere al contexto de la comunicación: "Se trata del *dónde (hic)* y del *cuándo (nunc)* de la comunicación. Los hablantes se comunican en un lugar y en un tiempo. (...) Pero siempre es un lugar concreto. De la misma manera, el *presente es siempre el tiempo del habla"* (Navia, 2001: 148-149). El contexto puede tener, problemáticamente, diversos aspectos en tanto espacios y tiempos. Hasta aquí, los componentes de la comunicación humana según Navia.

Ahora se pasará a esto que se llama los actos verbales como las unidades mínimas de la comunicación. Esto, para entender un poco más las cualidades de los actos comunicativos o verbales. Los actos verbales son los juegos del lenguaje. Y estos tienen una intención por parte del agente. Pero las intenciones no son psicológicas, de tal modo que pertenezcan sólo a la interioridad subjetiva, difícil de predecir: "La fuerza ilocutiva, por el contrario, pertenece al acto verbal como producto objetivo y externo del hablante y del oyente" (Navia, 2001: 154). La fuerza ilocutiva se refiere a la intención del hablante: "Fuerza ilocutiva es *el significado de la intención del hablante"* (Navia, 2001: 154). El significado, pues, está más cerca del mensaje, por todo lo que se dijo de este. De esta manera es más posible la comunicación intersubjetiva entre subjetividades humanas. Ahora bien, la fuerza ilocutiva puede tener diversas características: puede aseverar, preguntar, aconsejar, prometer, ordenar, etc. Todas estas palabras son verbos realizativos, los cuales señalan objetivamente la intención del hablante.

Ahora el capítulo seis: "La comunicación como acción e interacción: dimensión hermenéutica". En este capítulo se reafirma aquel modelo tríadico de la comunicación:

> Un modelo de comunicación que se reduce a un mero proceso es relativamente simple; en cambio, si se la concibe como el producto de la acción e interacción entre agentes humanos, su complejidad es formidable. Ya no es un fenómeno lineal que acontece entre un emisor y un receptor, sino que es un acontecimiento tripolar entre agentes hablante y oyente, y mundo de objetos y relaciones a los que se refieren. En lugar de bits de información, la unidad de comunicación es un acto verbal cuya estructura permite analizar objetivamente el significado de la intención que el hablante profiere y que el oyente comprende. El contexto adquiere una enorme complejidad, pues se trata de los mundos de vida de los interlocutores. (Navia, 2001: 199)

Como se ve, aquellos componentes de la comunicación se complej izan más cuando se habla de acciones e interacciones comunicativas entre seres humanos. Todo esto en una dimensión hermenéutica, que es la que permite profundizar en la interioridad del ser humano. Y ante todo, es muy fructífero explorar esas profundidades para entender la propuesta educativa.

Después, Navia acudirá a Apel para hablar de la comunidad de comunicación: *"La comunidad de comunicación es el presupuesto trascendental del conocer y del obrar con sentido en el mundo"* (Navia, 2001: 222). No hay más realidad y presupuesto indefectible, es decir, trascendental, que la comunicación entre los hombres. Además, dice: "Sólo puede concebirse *como comunidad de comunicación, si la unidad de la misma radica en el acuerdo sobre algo"* (Navia, 2001: 223). Este presupuesto es ideal, normativo para toda comunicación posible en el mundo. De aquí su trascendencia. Es un presupuesto comunitario de la comunicación que abarca la misma esencia del hombre puesto en el mundo como ente comunicante. El acuerdo enfatiza la comunicación, la realidad del hombre puesto a favor de un mundo con otros hombres. Como dice Navia, este presupuesto es universal. En este sentido, tal presupuesto de la comunidad de comunicación es una norma universal para el mundo habitado por hombres. Este mundo que es la mundanidad del lenguaje en donde vive el hombre.

Después, Navia acotará acerca del acuerdo de la comunicación, diciendo:

> Si el hombre "está condenado a concordar", si esto le exige su condición humana, el ser humano posee una máxima de conducta "última, irrebasable", es que ha de poder argumentar sobre la validez de sus enunciados. Sólo así ese acuerdo no es la complicidad de los complotadores ni la empatía irracional de los impulsivos, es una concordancia fundada en el acuerdo racional... (Navia, 2001: 225)

La idea de argumento es muy decisiva para la comunicación entre hombres. El argumento debe estar racionalmente fundado, debe tener una validez tal que pueda ser útil para la comunicación entre hombres. De aquí que dicha comunicación lleve al hombre siempre a entrar en acuerdo o, también, a refutar dichos argumentos, porque, justamente, son comprendidos, porque han entrado a una atmósfera del acuerdo entre hombres, de la comprensión mutua e intersubjetiva.

Posteriormente, Navia recurrirá a Habermas para exponer los "universales pragmáticos". Antes de ir a ellos dice acerca del mutuo entendimiento: que es el responsable del acuerdo de la acción comunicativa. Y bien, estos son los universales pragmáticos:

> Ahora bien, el postulado es que cualquiera que obre comunicativamente debe erigir inevitablemente las pretensiones de validez universal que se enumeran a continuación, "precisamente estas y no otras":
>
> - la de estarse *expresando* inteligiblemente,
> - la de estar dando a entender *algo,*
> - la de estar dándose a entender,
> - y la de entenderse *con los demás.* (Navia, 2001: 227)

Estos universales son el fundamento de las acciones comunicativas. Son los presupuestos de la acción comunicativa. El primero se refiere a las expresiones comunicativas mediante el uso adecuado y responsable de un código lingüístico común para todos los hombres de una comunidad. A esto llama Navia la *gramaticalidad* (+/- Gr.). Lo segundo se refiere a la *verdad* (+/- V) de la expresión del hablante. Por eso existe una correspondencia entre lo que se dice, el contenido de lo expresado, y las cosas, o estado de cosas, a las que se hace referencia. El tercero se refiere, en términos de *veracidad* (+/- Vz), a la correspondencia entre lo expresado y lo pensado o sentido por el hablante. Y el último, entendido como *legitimidad* (+/- Lg), se refiere a la legalidad del acuerdo intersubjetivo y al hecho de compartir las normas y valores entre los agentes. Pero estos universales sólo son "pretensiones de validez", lo que significa que dichos universales pueden tener variaciones positivas o negativas. No son, desde luego, universales perfectos para cada sujeto.

Ya en el capítulo siete se habla de "La orientación de la acción comunicativa". En esta parte hay una diferencia entre acción racionalizada orientada al éxito personal y la comunicación orientada al consenso, la que define de la siguiente manera:

> En este sentido, postulamos que la comunicación propiamente humana es la orientada al consenso y, por ello, la nueva definición de la misma ha de ser:
> La comunicación es la acción orientada fundamentalmente al mutuo entendimiento, ejecutada por un hablante, quien dice algo a un oyente sobre objetos y relaciones.
> Esta definición implica los universales pragmáticos (gramaticalidad, verdad, veracidad y legitimidad), pues la orientación al consenso exige que el hablante sólo erija pretensiones de validez que puedan ser cuestionadas, y clarifica el principio de que el *telos* del lenguaje es el mutuo entendimiento. (Navia, 2001: 271)

Aquí está, pues, la gran propuesta teórica de la acción comunicativa orientada al mutuo entendimiento, al consenso entre los seres humanos. Este es pues un aspecto que complementa al fundamento teórico que sustenta la propuesta educativa de Navia.

Navia dirá, después, que existe un fundamento ontológico comunicativo, el cual se refiere a la capacidad comunicativa orientada al mutuo consenso, la cual se llama *competencia comunicativa.* Retomando a Habermas, Navia la define así: "La competencia comunicativa significa la maestría de una situación ideal de habla" (Navia, 2001: 284). Esta competencia sólo da cuenta del ser humano que vive en el medio del lenguaje. El hombre, en definitiva, posee como principio ontológico la *competencia comunicativa.* Esta idea supone, también, otro supuesto, el de la *situación ideal de diálogo.* Esta es universal como principio fundamental de la comunicación entre seres humanos. No es una idealidad. Es un universal concreto aplicable a todas las situaciones comunicativas del ser humano. Es una norma irrefutable. Esto porque obedece a la esencia ontológica del ser humano. El mutuo consenso implica una situación de diálogo.

Ahora, están las consecuencias sociales como aportes finales del libro. Navia propone una "Comunicación y acción revolucionaria":

> Implica, por consiguiente, una concepción normativa del hacer y del obrar humano tanto individual como colectivamente. Esto significa que esta reconstrucción apunta al núcleo antropológico del existente humano, en el sentido de que su competencia fundamental incluye dentro de sí un componente emancipativo. La competencia comunicativa revelaría, desde esta perspectiva, que el ser humano como tal está orientado a la acción dialógica, la cual, en consecuencia, ha de ser emancipativa. Sólo en este sentido, la misma puede ser reconstrucción del constituyente esencial que posibilita la acción humana. (Navia, 2001: 314)

La consecuencia es muy valiosa. El hombre es libre de acción. El hombre está orientado al diálogo con los demás. Por eso puede proclamar diversos tipos de acción e interacción humanas. Pues el hombre es fundamentalmente comunicativo. Se acerca a los demás. Se interrelaciona con los demás, logra que el acto comunicativo sea verdaderamente una acción que se oriente a algo. El mutuo consenso es una forma de emancipación, en cuanto defiende un acuerdo intersubjetivo entre hombres. Y el acuerdo rebasa la individualidad de unos pocos e instituye un estado emancipatorio de riqueza colectiva, revolucionaria. Este estado implica solamente acción comunicativa, conciencia dialógica. El estado emancipatorio da cuenta de un ser humano que experimenta los poderes del

lenguaje, en cuanto le posibilitan la acción humana colectiva. No se trata de una anarquía; todo lo contrario, es, más bien, el mutuo consenso, que es así como una fuerza irresistible de emancipación entre los seres humanos que se comunican para fines comunes.

Ahora, las consecuencias educativas están más centradas en la escritura:

> ...la escritura como la oralidad puede ser un medio fundamental para la liberación de las conciencias y de los pueblos. No es necesario enumerar la inmensa cantidad de textos que ejercieron y ejercen en la humanidad un poder liberador en los ámbitos teórico, político, económico, social, religioso, estético, etc. (Navia, 2001: 321-322)

Por este lado, la escritura forma parte fundamental en la autoformación del hombre. La escritura le permite al hombre ser consciente de su propia formación. Es decir, que la escritura es un medio para la consciencia del hombre con respecto a sí mismo y a los demás. El hombre que vive en el medio del lenguaje es siempre un hombre abierto a las posibilidades comunicativas; en este caso, desde una posibilidad escrituraria.

Con esto de las consecuencias educativas del texto escrito, Navia apunta estas características del texto: "...su descontextualización y su extrañamiento o distanciamiento" (Navia, 2001: 327). Pues el texto vale por sí mismo. Y es necesario que el texto consiga una completud; pues no es lo mismo que en una situación oral de comunicación, en donde se pueden suponer varios detalles referenciales que hacen a la comunicación entre personas concretas. Ahora bien, el autor del texto es un sujeto ausente. Es el lector el que se enfrenta con solamente el texto y la voz de este que se reaviva con la lectura. La voz y el texto son dos elementos distanciados exclusivos para la experiencia de lectura. La experiencia de la lectura conduce a ese extrañamiento de un mundo nuevo en el texto.

Y, finalmente, el hombre puede ser una obra que se construya a sí misma, que es parte de su autoformación. Para terminar con la conclusión del libro, esta parte bastante fundamental para la educación en el lenguaje y la literatura:

> Por último, de las anteriores reflexiones se deriva la importancia capital que para la educación *en* el lenguaje tienen el modelo de comunicación propuesto y su fundamento teórico. Si la autoformación humana se realiza en el medio del lenguaje, tanto en la aventura de la vida personal como en la social, el

> perfeccionamiento del uso éticamente responsable del lenguaje adquiere una importancia capital en la educación sistemática, como se trató de demostrar. Se refiere a *uno de los medios más poderosos* (no el único) para que los hombres de una sociedad aprendan a *ser más.* Se trata asimismo del compromiso existencial de constituirse en su propia *obra,* en hacer surgir a la existencia un ser que nunca antes existía. (Navia, 2001: 336)

El lenguaje de la acción comunicativa, indudablemente, mueve al hombre a *ser más.* Este aprendizaje es fundamental. Es el aprendizaje que se necesita aplicar a la educación secundaria. Las últimas afirmaciones de Navia apuntan a su propuesta educativa. Indican que la propuesta tiene un sustento muy fuerte, es un sustento esencial para el ser humano. El lenguaje como acción comunicativa orienta la propuesta por caminos indispensables para cualquier estudiante: el camino autoformativo personal que implica el camino comunicativo social.

2.2. Estudio aditivo: formalismo y poética (lingüística y literatura)

Algunas cuestiones lingüísticas parecieran innecesarias. Sin embargo, gran parte de ellas forman lo que se llama una teoría literaria del formalismo, muy importante en literatura. Por esto mismo es necesario, siquiera, considerar algunas ideas generales de esta corriente teórico-crítica.

Sin ir mucho sobre los datos históricos principales del formalismo ruso, Todorov da una idea general sobre su aporte para, de alguna manera, predecir grandes problemas teórico-críticos de la literatura, que es también del interés de la tesis:

> Los formalistas han distinguido, justamente, en el interior de la obra, la presencia de varios planos superpuestos que, aunque poseen sustancia diferente, poseen funciones correlativas: los fonemas, la prosodia, el ritmo, la entonación, etc. Pero el análisis literario no puede detenerse aquí: esta estratificación no corresponde a la verdadera multiplicidad de significaciones inherentes a la obra. En realidad, el nivel del relato constituido por los elementos lingüísticos sirve de significante al mundo virtual, a los caracteres de los personajes y a los valores metafísicos. (Todorov, 1995: 17)

Todo el movimiento formalista constituye un espacio muy singular de la lingüística y la literatura. Y tal vez podría decirse que demuestra uno de los mayores deseos por hacer de la labor teórico-crítica de la literatura un estudio que contenga tanto análisis científico como interpretación subjetiva. Y todo esto lleva a establecer sistemas imbricados del análisis objetivo y la interpretación.

Todos los conceptos que provienen de la lingüística y de la gran empresa saussuriana del estructuralismo le dan más objetividad al análisis literario. Pero esto no descuida el otro lado de la moneda, que es el de la interpretación. Que tampoco no se enemista con una hermenéutica estructuralista del discurso, como se lo veía con Heidegger, en parte. Tanto el aspecto objetivo, y hasta científico, como el interpretativo subjetivo están presentes en el análisis formalista. Y esta combinación es muy necesaria para satisfacer todos los requerimientos de una empresa analítica, teórica y crítica. Por ello, el valor del lenguaje es estudiado como objeto lingüístico, que es muy válido para conseguir, por ese mismo camino, una profundidad interpretativa del rol que tiene el mismo en el acontecer humano verbal y creativo de la literatura.

Una de las cuestiones de la lingüística de la enunciación es su valor subjetivo. Al respecto Kerbrat prefiere comenzar por los auxiliares deícticos. Con ellos se precisa una parte de la intencionalidad subjetiva en la situación real del lenguaje, como referentes dinámicos e interpretativos: "...los deícticos son *las unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial (selección en la codificación, interpretación en la decodificación) implica tomar en consideración algunos de los elementos constitutivos de la situación de comunicación..."* (Kerbrat: 48). Ya sean los pronombres, los demostrativos o los adverbios, el caso es que el lenguaje, con la lingüística, llega a estructurarse en un sistema de elementos esclarecedores responsables de la enunciación. La noción de referencia a los objetos específicos de la actividad o situación enunciativa limita, en cierto sentido, el flujo del poder creativo de un lenguaje-experiencia. Por otro lado, es también imprescindible el acto mismo de la referencia, ya que sin ella muy probablemente no se llegaría a establecer referentes ficcionales. Esto es así porque los elementos lingüísticos no hacen otra cosa que describir el material objetivo del lenguaje. Material que la literatura transforma al máximo. Y sobre todas estas cosas, la literatura plantea una nueva manera de entender el lenguaje, puesto que lo re-significa. Y esto equivale, incluso, a dudar del propio lenguaje, lo que conduce a dudas hiperbólicas sobre la apariencia de los objetos nombrados por el lenguaje. Pero no es tanto escepticismo como interpretación estructuralista de los fenómenos literarios, puestos así como alteraciones del lenguaje meramente instrumental-verbal en productos del arte verbal, como lo enuncia Jakobson.

Y a propósito de él, el aporte más importante que hace se refiere a la función poética del mensaje. Función que está asociada a la actividad verbal artística. Dice: *"La función poética*

proyecta el principio de la equivalencia del eje de la selección sobre el eje de la combinación" (Jakobson, 1981: 40). Expresado así, parece muy sistemático y hasta mecánico. Sin embargo, lo que dice recuerda aquella función de la metáfora de re-significar las formas-palabras con un nuevo sentido pertinente que, además, re-describe la referencia, según lo expresaba Ricoeur. Es decir, los dos ejes se asemejan en una totalidad metafórica del que se re-significa el sentido y la forma: el sentido de las palabras y la formalidad que tienen en el eje de combinaciones sintácticas. Estos dos ejes se hacen uno, ya que la función poética dispone del orden como del sentido de una sola vez.

Beristáin, dice al respecto: "La función poética es "la tendencia hacia el mensaje como tal", pues en ella el signo artístico se refiere a sí mismo..." (Beristáin, 1997: 225). Además de esto aclara:

> Para contestar acerca de su pregunta acerca de la naturaleza de los rasgos inherentes a la poesía, es decir, acerca de la *literariedad,* que es el objeto de estudio de la poética, Jakobson afirma que es necesario recurrir a los "modelos básicos que se utilizan en una conducta verbal: la *selección* y la *combinación"...* (Beristáin, 1997: 226)

Por esto mismo la poética requiere de una objetividad sobre la conducta verbal. Esta actitud es, de principio, estructural, puesto que se inclina a un análisis de las partes en la funcionalidad del todo como un sistema que contuviera sub-sistemas. Es decir, un sistema del lenguaje en el que las particularidades de su funcionamiento se expresan en productos específicos. Noción que, al parecer, puede dar cuenta de gran parte de los fenómenos del lenguaje: por ejemplo, de su función poética.

Sobre la cuestión de la poética, que es el de la literariedad de la obra literaria, conviene revisar a Todorov, otra vez. En su libro *¿Qué es el estructuralismo? Poética* da a conocer la singularidad del trabajo de la poética sobre la literatura. Y esta aclaración vuelve sobre el estructuralismo formalista del cual emerge:

> La *poética* viene a quebrar la simetría establecida así entre interpretación y ciencia del campo de los estudios literarios.
> Por oposición a la interpretación de obras particulares, no se propone nombrar el sentido sino que apunta al conocimiento de las leyes generales que presiden el nacimiento de cada obra. Pero por oposición a ciencias como la psicología, la sociología, etc., busca tales leyes dentro de la literatura misma. Por consiguiente, la poética es un enfoque de la literatura a la vez "abstracto" e "interno". (Todorov, 1975: 18-19)

El enfoque de la poética, por lo mismo, satisface en gran medida los estudios literarios. Pues de no ser así, tales estudios supondrían dos extremos antagónicos: el del extremo subjetivista y el de la ciencia objetiva. Frente a este problema, la poética estructuralista carga con la iniciativa de un enfoque objetivo de las leyes de la literatura o de la literariedad del texto literario, para hacer de ello un valor interno de la propia obra literaria. Es, sin duda, una combinación de sistemas, leyes e interioridad del texto literario.

Es justo prevenir que, probablemente, desde aquí es que se insinúa una nueva crítica literaria. Aparte de la estructuralista o formalista, puede decirse que la crítica pos-estructuralista toma consuetudinariamente el hecho combinatorio de la ciencia con la interpretación como un hecho metafórico en virtud de una escritura-crítica. Es decir, que la escritura-crítica se convierte en otro objeto literario, el cual se explica mediante la misma literatura como leyéndose a sí misma. Tal parece que se trataría de otro género literario. Pero este ya es otro asunto.

Un diccionario al alcance de cualquiera de lingüística dice del lenguaje que es la facultad semiótica del hombre, que consta de condiciones biológicas y adaptativas a los canales de transmisión y que abarca la ciencia como el arte. Al respecto, no cabe duda de que el lenguaje literario supere aquellos elementos de la lingüística, que, sin embargo, y, hay que admitirlo con toda sinceridad, le son muy necesarios en tanto material objetivo, que en nada le hace algún mal al lector. Lo mismo puede decirse de una noción de comunicación, que según Beristáin se entiende a partir del lenguaje: "La función central del *lenguaje* es precisamente, la comunicación es decir la *función* referencial, que nunca desaparece aunque predomine en un *discurso* dado otra de las funciones (por ejemplo la *poética)* y otro de los *factores* (por ejemplo el *mensaje)"* (Beristáin, 1997: 102) Todo esto quiere decir que la lingüística en nada afecta a la literatura. Al contrario, parece representar un papel introductorio a la literatura. Aunque, y con reiteradas ocasiones, la literatura reformule varias cuestiones del lenguaje-objeto. Cuestiones que a la larga se convierten en una nueva concepción de mundo. Mundo que surge de la literatura.

3. La orientación didáctica de la propuesta de Navia

Ahora, los dos volúmenes de *La palabra viva.* Es evidente que con estos libros ya se trata de estudiar el terreno práctico de la educación. Por eso mismo, es interesante ver la orientación práctica o didáctica de la propuesta de Navia. Sin embargo, lo concerniente a la didáctica como tal se lo verá en la última parte de la tesis. Es en ella en donde se estudiarán algunas guías de trabajo que propone Navia, las cuales se encuentran repartidas en estos volúmenes.

Por otro lado, estos libros muestran todos esos problemas de lectura, escritura y expresión oral por los que atraviesan los estudiantes de literatura. Y Navia ha podido hacer algo al respecto. Los dos volúmenes de *La palabra viva* contienen una antología de lecturas de creciente dificultad académica para un nivel universitario, "normalista". Pues Navia ha visto como conveniente ayudar al "maestro normalista" de literatura para que, en lo posterior, se renueven las clases y la formación de los estudiantes del sistema educativo. Y, entonces, es al maestro a quien está dirigida la antología de lecturas más sus guías de trabajo. Pero no está demás considerar que para los buenos maestros de literatura, esta contribución de *La palabra viva* represente un incentivo, con buenas virtudes literarias, para conseguir en sus clases de literatura un rendimiento mucho mayor de sus estudiantes. En tal sentido, si estos dos volúmenes están dirigidos explícitamente a estudiantes "normalistas" de un nivel superior, no significa que un maestro de literatura no pueda servirse de ellos para mejorar sus clases y conseguir mejores resultados con sus estudiantes. Pues, el problema común de la educación es que no se leen libros que exijan un trabajo profundo y serio. De tal modo, la antología está disponible a todos los maestros que quieran trabajar libros que, en mucho, exigirán esfuerzo.

Lo que más interesa en este momento no son las lecturas ni las guías de trabajo. Es, más bien, el *abrigo* teórico con el que se encuentran estos volúmenes destinados a la práctica. Por eso, es mejor ver cómo esta teoría hace posible que la práctica educativa se guíe por buen camino. La función de la teoría en estos libros, de esta manera, resulta vital. Es la teoría la que interesa más, pero en un contexto ya de práctica educativa. Si la teoría llama la atención es porque no está ligada a instrumentos prácticos de receta, rutinarios, como lo creyera el maestro. Aquí conviene hacer esta aclaración. La práctica educativa no se la entiende como la realidad inmediata e impredecible del aula. Más bien, se la prefiere asociar a una idea más vinculante para su comprensión, la cual es la

experiencia literaria. Esta señala el espacio práctico. Ya que, de otro modo, la realidad práctica de la educación sería inabarcable e incongruente para la tesis y este capítulo, en particular.

En este capítulo se hará, en una primera parte, el estudio de algunos textos importantes para averiguar, desde su fundamento práctico, la propuesta educativa de Navia. Por esto, la primera parte hace una disquisición objetiva de los textos, que ya son los que cierran la primera parte de la tesis, dedicado al estudio exclusivo de la propuesta de Navia. La segunda parte del capítulo, comprende algunas opiniones acerca de la práctica educativa para ir familiarizando todo este terreno. Por eso, se comentará con otros autores, en este caso: Medinaceli y Morín.

3.1. Disquisiciones sobre La palabra viva

Los textos que serán objeto de disquisición e investigación son dos, más la introducción que se hace a los volúmenes a cargo de Navia y Postigo; los que se irán anotando a lo largo de la primera parte. Conviene aclarar que las nuevas ideas que irán surgiendo pertenecen a un sentido amplio de práctica educativa. Por eso, resulta, con esto, completa la lectura de la propuesta de Navia. Este último estudio es, en realidad, una averiguación de la práctica como tal.

3.1.1. "Introducción" (**Navia** y Postigo)

Como dice Navia: "Vivimos en una sociedad que no lee ni escribe" (Navia y Postigo, 2006: 17). Y también: "Nuestros niños, al nacer, no caen en una cultura que ama el inmenso y rico mundo de los textos donde se transmite la cultura superior, la ciencia y la técnica, sino que viven y se forman en un mundo cultural cuasi ágrafo" (Navia y Postigo, 2006: 17). Esto muestra algo de la realidad más profunda. Y si es así, la realidad educativa debe ser catastrófica, seguramente.

Con relación a la teoría tomada estrictamente, la "Introducción" menciona algo de ella. Que se formula con lo siguiente, muy interesante:

> El ser humano, a diferencia de los animales, transcurre su existencia en un proceso de permanente e ilimitada formación. La incompletud y dramática debilidad del bebé humano convierten su vida en un proceso y una aventura de continuo crecimiento en el mundo del lenguaje y de la acción, obligándolo a superar indefinidamente nuevos retos físicos y espirituales. En el caso de la lectura y

> escritura, el acceso al mundo gráfico es uno de los motores más poderosos para ir ampliando permanentemente su horizonte existencial. Cada apertura de un libro importante permite no sólo el ingreso a un nuevo mundo antes desconocido y muchas veces sorprendentemente maravilloso, sino que al mismo tiempo constituye una ampliación de nuestro horizonte existencial, siempre en proceso de cambio, hacia adelante o hacia atrás. (...) El mismo ser del hombre se ha "enriquecido" con esta experiencia, porque no se trata de la adquisición de un bien distinto de él mismo, sino con ella se ha perfeccionado, ha modificado cualitativamente su ser; en una palabra, el mismo ser humano ha mejorado como ser humano. (Navia y Postigo, 2006: 22)

Se saca de todo esto que el ser humano vive en una experiencia existencial infinita. El ser humano se va modificando continuamente. Sólo este detalle da la idea de una práctica de vida humana. El ser humano vive cambiando continuamente a razón de las experiencias que tenga. Esta es, pues, la práctica formativa del ser humano que se entiende como experiencia.

Navia afirma, también, que el ser humano vive en una comunidad de seres humanos que dialogan. Y que, como ya se ha visto, la importancia del diálogo en la educación es fundamental para constituir esa experiencia existencial profunda entre seres humanos. Ya que la experiencia está orientada al ser mismo del hombre. Y más si se atiende a la realidad educativa-social, la experiencia es decisiva para la formación en el diálogo. Pues se trata de entrar en una práctica dialógica, de la que se obtienen infinidad de experiencias. Además, es también importante considerar el mutuo entendimiento y el lugar que ocupan el engaño y la mentira. Navia dice que el engaño y la mentira son formas de lenguaje derivadas de aquel lenguaje que más bien se orienta al mutuo entendimiento. La importancia que se le da al lenguaje primero es muy interesante. Se debe a que dicho lenguaje es el mundo en el que habita el hombre. Este lenguaje, por tanto, debe asegurarle vida al hombre. La mundanidad del hombre se establece en ese lenguaje. Y es ese lenguaje, por consiguiente, el que le permite relacionarse con otros hombres. El lenguaje dialógico, comunicativo es el único para que el hombre siga construyendo su mundo, siga ampliando su horizonte existencial. En definitiva, el lenguaje sólo puede ser dialógico, es decir, que sólo puede orientarse al mutuo consenso. No hay otra manera. El engaño y la mentira, en el fondo, son también lenguajes que necesitan, a su modo, ser vías de comunicación. La diferencia está en que estos lenguajes sólo están al servicio de unos pocos o de un solo individuo. La verdadera cualidad del lenguaje comunicativo y dialógico es que está orientado al mutuo entendimiento, al acuerdo entre seres humanos. El acuerdo es mucho mayor y más fuerte que las individualidades ambiciosas de unos cuantos que sólo viven engañando a los

demás. Por tanto, el acuerdo es universalmente humano, es esencialmente humano. No hay comunicación sin hombre: no hay acuerdo sin un lenguaje humano.

Después, se dice sobre los volúmenes: *"La palabra viva* no pretende ser un texto teórico sobre el lenguaje y sus formas, sino un camino para la experiencia existencial del lenguaje" (Navia y Postigo, 2006: 23). Esta es, pues, su finalidad.

En este fragmento se habla sobre las competencias comunicativas:

> En este sentido, *La palabra viva* no se reduce a una secuencia de lecturas, sino que, dependiendo de los textos, se programan guías de trabajo para el uso del lenguaje oral y escrito. Estas no son meras actividades complementarias, sino acciones indispensables para el perfeccionamiento de las competencias comunicativas, tanto en la comprensión del contenido semántico de los textos como en la práctica del discurso argumentativo orientado al mutuo consenso. (Navia y Postigo, 2006: 23)

Se diría que estas son las dos principales competencias comunicativas: la comprensión y la argumentación. La primera está referida a la lectura y la segunda, tanto a la expresión oral como a la escrita. Estas son las principales actividades que se deben realizar en la materia de literatura: leer y escribir. A estas actividades se las llama *competencias comunicativas.* También se puede entender, brevemente, las competencias a partir de todo lo que se ha dicho del lenguaje con relación al ser humano. El lenguaje es comunicativo, es el mundo en donde habita el hombre. Por esta razón, la *competencia comunicativa* es una necesidad esencial del hombre o el estudiante para que pueda ser un usuario digno del lenguaje, a favor de su ser.

Ahora, hay algo más concerniente a la comprensión del texto, en este caso:

> La comprensión de un texto es una aventura existencial mucho más compleja. Es un diálogo con un conjunto de signos gráficos en cuyo mundo hay que penetrar o, tal vez con más exactitud, hacer que nos hablen. (...) El texto habla, dice algo, y lo dice para mí que lo leo. En este sentido, la comprensión del mismo es también una interpelación que se me dirige, es decir, el requerimiento de mi voz, la respuesta a la interrogación que me formula el texto. En otras palabras, la comprensión plena de un texto se cumple cuando lo dicho por el mismo es aplicado a la existencia del lector, de mí mismo, ya sea aceptando, ya rechazando, ya situándome en una posición de ambivalencia o equilibrio con respecto a lo que me interpela. (Navia y Postigo, 2006: 25)

La comprensión de un texto tiene tanta complejidad que es tan triste ver cómo se la entiende en la educación literaria actual. Siendo tan compleja se la reduce a un simple proceso de adquisición de información, como se hace en la práctica memorística y acumulativa de conocimientos vacíos, que no tienen nada que ver con uno mismo. El lector, en estos casos, es un ser sin vida, un receptáculo vacío, ausente. Pero si el lector fuese un ser existente que tiene experiencias existenciales en el lenguaje, la comprensión de los textos tendría que ir por otros rumbos educativos, buscando esa experiencia suprema del ser. Eso es lo más importante, si se considera al ser humano como tal. De aquí que la comprensión de textos sea una tarea realmente interesante y muy desafiante para un maestro.

Sin duda que la comprensión del texto amerita una atención finísima sobre el estudiante. Dialogar con el texto: es una actividad que hay que agarrarla con pinzas. Dice Navia: "En efecto, el lector debe dejarse hablar por el texto tal como él es, es decir, tal como *es la cosa que nos ofrece"* (Navia y Postigo, 2006: 27). Si uno es consciente de la práctica, esta idea tendría que ampliarse a través del tiempo necesario para poderla emplear con profundidad.

Ahora las reflexiones necesarias. Realmente no se podría entender la compresión del texto si no se toma en cuenta que el hombre es un ser dialógico que vive en el lenguaje. Así pues, la comprensión de un texto significa el diálogo del hombre con el texto, como si fuera un tú, un existente. Pero no es tan existente, porque no se tiene la misma responsabilidad con él que con otro ser humano. Entonces, el texto es un espacio para la proyección del ser: es decir, el texto es el espacio en donde uno proyecta su ser y así le da vida. Por eso el texto es parte de cada uno. El texto puede hablar con una voz (voz lectora) propia que ya le pertenece, pues se le ha dado ser, vida independiente. En este sentido, podría compararse con la escritura. Cuando se escribe un texto, el texto escrito ya pertenece al ámbito de la cultura, al que cualquier ser humano puede ingresar. Este texto ya es independiente. Lo mismo pasa con la lectura. Al leer, al comprender un texto, lo que se hace es darle independencia para que hable como un tú, con una voz propia. En este sentido, la lectura es también una creación del lector.

Otro detalle muy importante es el siguiente: "He aquí la fuente de una de las formas más importantes de autoformación en y con el lenguaje: la formación de un espíritu crítico responsable" (Navia y Postigo, 2006: 26). Esto se refiere a discriminar la basura del oro cultural. La consciencia

de un espíritu crítico ayuda a tener una experiencia de la comprensión más adecuada a la realidad. Pues se sabe que muchos de los medios comunicativos tienen intenciones personales y afectan mucho al consenso entre seres humanos. Es por ello que el espíritu crítico permite tener una experiencia puesta en alerta ante ese bombardeo de los medios comunicativos.

Ha habido, con todo esto, algunas ideas sobre los volúmenes en cuestión y sobre el fondo teórico contextualizado en la práctica que contiene la propuesta educativa. Pues, como dice Navia: ´´…pretende algo más profundo que el necesario dominio del uso del lenguaje, me refiero nuevamente a *la educación en y con el lenguaje"* (Navia y Postigo, 2006: 21). Es esta la doble importancia que se le da al lenguaje: como instrumento poderoso del hombre *(con),* en su sentido lingüístico de uso del lenguaje, y como esencia del hombre *(en),* en el sentido de que el ser humano habita en el lenguaje. Esta doble disposición anula el instrumentalismo obsoleto del lenguaje.

3.1.2. "La lectura de textos: una experiencia existencial" (Navia)

En este texto ya está, desde el título, la idea de experiencia existencial. Y más, ya que interesa su relacionamiento con la práctica educativa, esta idea, en todo caso, se refiere a la lectura de textos. Pues es la idea de una lectura. Y si se habla de textos literarios, lo más correcto sería decir: la experiencia literaria de lectura.

Justamente, Navia, al ser esta temática de la experiencia existencial tan profunda, se lanza la siguiente pregunta: "¿Qué quiere decir *comprensión del texto escrito como experiencia humana existencial?"* (Navia, 2006: 205). Y hay muchas respuestas.

Navia habla de la comprensión en un contexto ágrafo y en otro, donde existe la escritura:

> Este es el punto central: nosotros los seres humanos comprendemos el ser de los entes cada vez de manera diferente *también por lo que otros seres humanos nos dicen.* En el mundo ágrafo, de una manera directa; en el mundo actual, a través de la comprensión e interpretación de *lo que otros nos dicen en textos, y* lo aplicamos positiva o negativamente a nosotros, a partir de nuestras experiencia anteriores. Éstos son también los momentos de la experiencia que denominamos comprensión de la lectura de un texto: anticipación, interpretación y aplicación. (Navia, 2006: 206-207)

En la cita se habla de la comprensión en general, tanto por medios orales o escritos. El caso es que la comprensión, la experiencia de la misma, atraviesa por tres etapas: la anticipación, que significa que una experiencia puede predisponerse, desde las anteriores, con respecto a lo nuevo, de tal modo que se anticipa la nueva experiencia; la interpretación, que se refiere al acto mismo de comprender el sentido de la cosa que se presenta y la aplicación, implica que lo comprendido ya pasa a formar parte del horizonte existencial, junto con otras experiencias, es decir, que se amplía el campo de las experiencias en el interior de cada uno.

Ahora, en particular, Navia afirma lo siguiente sobre el texto, que importa en oposición a aquellas experiencias directas de un mundo ágrafo:

> El texto, en cambio, no es un ser viviente como el lector, sino un conjunto de garabatos sobre el papel. Pero este texto tiene un tipo de consistencia particular. En primer lugar, está en el medio de un universo de textos (...); en segundo lugar, ese texto no es palabra muerta que hay que descifrar, sino que *es un discurso que nos habla y nos interpela. El texto escrito nos habla como un "tú".* Por esta razón, la experiencia existencial con un texto es *un diálogo.* (Navia, 2006: 208)

Sin duda que este diálogo está orientado al mutuo entendimiento con el texto. La lectura y la escritura, por esta razón, son medios de comunicación para el hombre; así como es importante la comunicación oral entre existentes humanos, entre mundos históricos dados en una cultura. La comprensión de un texto también implica un diálogo. La comprensión del texto es, sin lugar a dudas, una experiencia existencial. Esto porque, al igual que con otros seres humanos, el lector busca ampliar su horizonte existencial dialogando con el texto. El diálogo oral tiene la misma importancia que la comprensión de textos. El lector logra, de esta manera, relacionarse profundamente con el texto. La palabra, en este caso, está viva. La palabra habla, dialoga con el lector. El texto, gracias al dialogo comunicativo, se vuelve en un mundo al cual se puede ingresar. El texto da la posibilidad de habitar otros mundos. Aquí radica la importancia del texto: abre a nuevos mundos en los que se puede informar sobre culturas e historias lejanas y hasta imposibles, ficcionales.

Ahora, hay otra parte en donde Navia da más detalles para entender la práctica de la lectura como experiencia existencial, claro está, junto a una comprensión responsable del texto, que es importante: "El comprender un texto no se agota en la captación de la idea principal o secundaria, ni siquiera en el reconocimiento de la estructura del mismo (aspectos importantes del comprender), sino que simultáneamente reconoce lo que el texto dice al lector para aplicarlo a su existencia"

(Navia, 2006: 212). Como se ve, más allá de comprender la estructura de un texto, que es importante, desde luego, es más importante, sin embargo, conseguir que el texto hable, dialogue para así agarrar la confianza de aplicar dicha experiencia de lectura a la existencia personal. La aplicación de la lectura es, sin duda, el sentido de la experiencia. No hay duda de que en la aplicación de una lectura a la existencia se consiga algo más que comprender el texto, pues ya se trata del terreno de la experiencia existencial profunda, que muestra el valor que tiene el hecho de vivir en el lenguaje, de habitar los mundos textuales. Ingresar al mundo textual es otra experiencia humana más. Y ya se sabe que en ahí se puede vivir como en el medio del lenguaje cultural. El texto es también una casa del lenguaje en el que se habita. Además, esa casa muestra mundos posibles, ficticios. Entonces, se trata de una experiencia literaria que está muy acorde a la experiencia existencial más artística y sensible. La experiencia literaria enaltece a los lectores de literatura, de obras ficcionales. Experiencia literaria que aviva mucho más la existencia humana, conjunta a otras experiencias que pudiera tener el hombre. En definitiva, la experiencia existencial es el fundamento para cualquier otro tipo de experiencia, en este caso, para una experiencia literaria.

Y: "Por último, la experiencia de la comprensión, interpretación y aplicación de la lectura como momento existencial humano es, sin lugar a dudas, una de las etapas más importantes de la formación y autoformación del ser humano" (Navia, 2006: 212). Es muy importante el doble de la formación y autoformación del ser humano. Se refiere, pues, a que sólo el hombre puede crecer como hombre en el medio del lenguaje. El crecer se refiere a la formación en un sentido abstracto, general. Y por todas las experiencias de dialogo con otros hombres y con los textos, el ser humano consigue autoformarse, fundamentalmente. La autonomía del ser humano le brinda la posibilidad de autoformarse independientemente. Pero esto no quiere decir que se desligue de todo el grupo de seres existentes que habitan en el mundo. El hecho de afirmar el diálogo entre seres humanos y el que se ejerce entre el lector y el texto da pie a suponer un ser humano que *se* (universal) forma formándo-se (particular) en grupo. La idea de formación es, así, general, porque implica todo el conjunto abstracto, dialógico de seres humanos y textos. La formación muestra el conjunto formativo del cual es parte toda la humanidad. Y la autoformación es más personal, desde luego. Pues ya que se dialoga con otros seres y con otros textos, todas las experiencias se las aplica a la existencia propia. De aquí que todas las experiencias ayuden a crecer en autoformación. Por esto, también, se habla de la amplitud del horizonte existencial. El horizonte es colectivo y a la vez, como se trata de una existencia, particular. Por eso se existe en medio de una formación indeclinable de la

humanidad en donde cada cual puede autoformarse. Y es que la humanidad es una formación constante en la que cada existente puede autoformarse gracias al lenguaje.

Ahora, los requisitos que Navia explícita para una experiencia tan grandiosa y verdadera: "Pero para que ésta sea una verdadera experiencia, sobre todo con los textos eminentes, se ha de cumplir con dos requisitos fundamentales: 1) que el lector proyecte su vida a la lectura de un texto; 2) que el leer consista en un detenerse, habituarse, habitar el texto para permitir que nos hable" (Navia, 2006: 213). La lectura es, ante todo, profundización en el texto; hay que llegar a él, ingresar en él, habitarlo. Ya que se trata de otro medio del lenguaje. Se trata de otro modo de habitar en el lenguaje. El texto permite vivir en él para ganar, justamente, una experiencia literaria. Y para que se cumpla todo esto es menester quedarse en el texto. Si se va a vivir por un tiempo en él, es conveniente habituarse, como buenos invitados. Platicar con el texto por largo tiempo: darle al reposo. Quedarse un tiempo muy grato. No sería justo echarlo a perder.

3.1.3. "Experiencia de la poesía" (Navia)

Se trata de una experiencia realmente ficcional, literaria, al tratarse de la poesía. Con esto se ve que Navia está de acuerdo con la experiencia literaria, que es tan fundamental para el ser humano. Es en la poesía en donde la profundidad de la lectura es posible.

Es importante preguntarse acerca de los propios gustos poéticos. Que, desde luego, están relacionados a los sentimientos más profundos. En este texto, Navia propone una práctica de lectura de poesía, la cual se obvia. Lo que se estudiará, ahora, son algunos postulados teóricos. Sí, es teórico todo lo que se pueda decir de la experiencia de la poesía que no necesariamente se refiere a la práctica, sino a la posibilidad de la práctica, al sentido de la práctica de una experiencia de poesía.

Dice Navia: "El acercamiento al discurso poético que nos interesa es el siguiente: Propongámonos tener una experiencia de la poesía, dispongámonos a recibir el habla de la poesía, oigamos lo que la poesía nos dice desde el fondo de sus palabras" (Navia, 2006: 322-323). Es así que la predisposición del lector es fundamental. Pues esto recuerda la motivación que debiera tener dicho lector, tan importante, desde luego. Pero siguiendo con lo que se decía anteriormente, se refiere también al hecho de proyectarse a la lectura de la poesía. Este proyectarse no es simplemente

el hecho de tener ganas, como es indudable tener. El proyectarse al texto es, en realidad, vivir en la poesía, darle existencia a la poesía mediante la lectura. Que dicha poesía sea, finalmente, parte constitutiva del ser. Esto implica, pues, leer verdaderamente un texto poético o, mejor, el de tener una experiencia literaria en la poesía. Porque las ganas van como vienen, pero la experiencia se queda en el ser, marcadamente. La experiencia del ser o existencial, para el caso de la poesía, se llama experiencia literaria en la poesía. Podría ser también una experiencia literaria en el cuento. Lo importante es siempre aplicarlo a la existencia.

Ahora, para el caso de la experiencia poética, Navia también propone algunos requisitos a considerarse: "El primer requisito para lograr esta experiencia es que nos detengamos en la poesía, que la vivamos, que penetremos en ella, que caminemos por sus meandros, que la confrontemos con nuestra existencia" (Navia, 2006: 323). El segundo requisito es: "...que asumas que estás ante el texto del poema como si estuvieras ante un cuadro. Estás frente al poema, tú y él, nadie más" (Navia, 2006: 323). Justamente, el diálogo cara a cara.

Sin duda que la última idea genera mucha susceptibilidad. ¿Se tratará de una individualidad sensible? Sí, claro. Pero el asunto está en que dicho poema pueda brindar una experiencia que parta de sí mismo. Y el poema es tan particular para cada uno, que lo adecuado sería, primero, tener una experiencia individual, para luego compartirla con los demás. También es muy cierto que cualquier experiencia individual, en el sentido de autoformación, necesita siempre de un contexto mayor de seres humanos con los que se pueda dialogar acerca de la experiencia obtenida. Si uno careciera de las experiencias individuales, ¿con qué grado de historicidad y de mundanidad se enfrentaría con los demás seres humanos dados en un diálogo intersubjetivo? Es necesaria una experiencia individual así, porque fortalece y ayuda a la autoformación. La autoformación, como se dijo, pertenece a un contexto mayor de formación humana. Es así indudable que dicha experiencia individual se tenga que compartir con otros seres humanos o, en todo caso, tendría que estar expresada en un texto académico o ficcional, con el cual se establecería una comunicación. Si la experiencia individual se queda como tal no tendría ningún sentido. No sería humana dicha experiencia. La soledad no existe. El ser humano está siempre como existente en un mundo del lenguaje, en un mundo compartido con otros seres humanos. Sería ridículo pensar en un solipsismo. Aún el más radical se pondrá siempre a escribir o a garabatear. El hombre está condenado a vivir en comunidad en el medio del lenguaje. El lenguaje no le da otra opción: ya que se trata de la esencia humana.

Y, finalmente, el tercer requisito es: "...haz de cuenta que estás en la punta de un trampolín, frente al agua transparente del mundo poético. Da ahora unos pequeños saltos flexionando la madera y lánzate, con los ojos bien abiertos, a las aguas profundas del mundo poético..." (Navia, 2006: 323). Aquí ya se recurre a una imagen motivadora para leer o tener una experiencia poética. Justamente se trata de llegar hasta las profundidades de la espesa diafanidad de un poema. Llegar hasta el fondo de la piscina. Pero abriendo bien los ojos. No se puede dejar de ver todo lo que ocurre en el fondo de tan clara atmósfera. Y bueno, esta es pues la gran experiencia poética.

Para terminar el texto, he aquí una idea más que ofrece Navia sobre el arte:

> La obra de arte, en este caso un poema, no es un objeto estático, sino un evento, un acontecimiento. La experiencia de la poesía no es, por consiguiente, la confrontación con un objeto dado, concluso, perfectamente determinado, como lo es una montaña o una roca. La experiencia de la poesía nos enfrenta con algo dinámico, un acontecimiento, un evento que consiste en que nos revela un mundo. Posee además la característica que no tiene ningún otro producto del ser humano: al mismo tiempo que nos revela algo, nos está también ocultando algo. A esto denominamos su profunda enigmaticidad. Pero la obra de arte no es un mero enigma que sólo hay que descifrar, sino que, como apunta Gadamer, se puede descifrarla de varias maneras que coexistan como verdaderas revelaciones. (Navia, 2006: 333-334)

Es una idea general para tener una experiencia artística. El enigma que tiene toda obra de arte lleva, justamente, a experimentarla. Y cuando se habla de revelaciones, estas tienen que ver más con el sentido de aplicar dicha experiencia con la obra de arte a la existencia personal. La revelación es, así, una fusión del poema y la existencia. Esta fusión da como resultado una revelación que involucra tanto al poema como al ser mismo del que lo experimenta. La revelación es, así, un producto de la experiencia poética única que sale del poema en sí como una totalidad del ser.

3.2. Aproximaciones prácticas (comentarios)

Para estas últimas líneas del capítulo tres, se realizará un comentario sobre algunas ideas de Carlos Medinaceli y Édgar Morín. Las cuales vienen a formar parte de un motivo peculiar de enriquecer la educación literaria. El primero es más preciso, mientras que el otro invita a la reflexión, indirectamente, sobre la literatura.

La obra *La educación del gusto estético* de Carlos Medinaceli constituye, verdaderamente, el mejor referente para estudiar el complejo panorama de la educación literaria y el arte. Justamente y, a propósito de esto, es que se verá algunos singulares detalles al respecto, aunque sean pocos.

En la "Introducción" Medinaceli afirma que la vocación es garantía del óptimo desempeño formativo. Y que para la literatura es necesario seleccionar a los más *aptos*. Por otro lado, se sabe que el ejercicio de la memoria y el dictado son dos factores que empobrecen la formación. Es la crítica que hace Medinaceli a los métodos de enseñanza tradicionales.

Para Medinaceli lo que se debe perseguir mediante la literatura, en términos educativos, se sintetiza en esta cita:

> Si se persigue —y ya es tiempo— el objetivo de ir superiorizando el ambiente espiritual del país, dignificándolo y purificándolo; si lo que se requiere ante todo son rectores de la cultura, hay que proceder en esa forma: practicar una selección rigurosa, de suerte que sólo los verdaderamente aptos y no los simuladores ingresen al santuario del arte para honrarlo y no para profanarlo. (Medinaceli, 1968: 51)

Y es correcto relacionar la literatura con el arte puesto que representa "un lujo de la cultura" (Medinaceli, 1968: 49). Asimismo, ella está a favor de la cultura y del espíritu intelectual, artístico. Uno estudia literatura "porque le gusta, porque siente placer, porque a eso le impulsa su temperamento. Esa es la moral del Arte. Y esa la del artista" (Medinaceli, 1968: 50). Gracias a todo esto se puede percibir, como revelación, que la literatura tiene *su propia metodología* de enseñanza y aprendizaje en tanto moral autosuficiente a favor de una cultura imperecedera. El arte literario se alimenta a sí mismo como un paradigma fundacional de la cultura. De aquí que Medinaceli defienda una literatura nacional.

Por otro lado, como dice Carlos Castañón en el prólogo a *Estudios Críticos:* "Este crítico quiso para Bolivia una literatura que fuese no un ente desarraigado y condenado a pronta muerte por falta de savia vital, sino una entidad sólidamente cimentada, capaz de resistir cualquier temporal" (Barrientos, 1969: 18). Y complementando este asunto Leonardo García Pabón dice: "Medinaceli ve que la novela boliviana es pobre en tanto arte y pobre como reflejo de la sociedad" (García, 1985: 121). Y esto debido a que la literatura nacional tiene poca técnica y la sociedad, poca madurez y escaso desarrollo. Entonces, los problemas de la literatura se emparejan con los de la sociedad.

Todo esto refuerza la idea de una educación literaria con una finalidad específica: "es un instrumento de cultura por la cultura" (Medinaceli, 1968, 49). Esta es la idea más esencial y obsesiva de Medinaceli. Significa que la literatura no está lejos de la cultura y que, más bien, representa un arte de la cultura. Un arte que tiene un principio y un final culturales. La literatura no puede salir del ámbito cultural: se *auto-representa* en ese espacio.

Otro aspecto importante es aquel de la expresión verbal:

> Cuando más dominio de la palabra tiene una persona, cuanto más de recursos expresivos dispone, da una más exacta medida de sus necesidades y de sus más entrañadas vivencias; amplía su personalidad enriqueciendo su espíritu y el de los demás, y, por consiguiente, es tanto menos un egoísta egocéntrico y asocial para llegar a ser —si tanto fuera y ese sería el ideal— un **hombre.** (Medinaceli, 1968: 69)

Esto explica que la enseñanza de la literatura deba contemplar la competencia lingüística. La idea será retomada por varios autores que ven en la literatura un componente subordinado a la comunicación y que, por ende, la literatura debería formar al estudiante para el dominio adecuado de la lengua con el ejercicio de las expresiones literarias más complejas.

El conjunto de estas ideas lleva a pensar en la cultura y la sociedad como dos entes producidos por el arte literario. La producción es tal que la literatura recupera ese poder recíproco entre sociedad y arte.

Partiendo de la idea de una revolución cultural se puede decir que Medinaceli ve en lo cultural un producto del arte. Y en tanto así, la literatura es la principal en fomentar esa revolución cultural, puesto que ella persigue ese único fin. La literatura "es un instrumento de cultura por la cultura" (Medinaceli, 1968, 49).

La literatura es la responsable de crear una cultura, de proponer una cultura. Ya que, según Medinaceli, literatura y cultura forman un conjunto que se sintetiza en lo que se llama Humanidades. Y es característico de las Humanidades el "educar el gusto estético, no sólo porque el buen gusto nos capacita para la percepción de la belleza, sino también porque el buen gusto es la más sólida garantía de la buena moral" (Medinaceli, 1968: 16). Aquí se observa, otra vez, la complementariedad entre arte y cultura social.

Por otro lado, las ideas de Morín son igualmente sustanciales. Se estudiará la que viene:

> Contrariamente a la opinión común en el día de hoy, el desarrollo de aptitudes generales del espíritu permite un mejor desarrollo de competencias particulares o especializadas. Cuando más poderosa es la inteligencia general, más grande es su facultad de tratar los problemas particulares. La educación debe favorecer la aptitud natural del espíritu para plantear y resolver los problemas y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia. (Morín, 2001: 26)

Las ideas del autor llevan a considerar un pensamiento complejo para una educación integral y, por qué no, para la vida. Sin embargo, pensamiento complejo y aptitud general no son iguales a la aptitud vocacional de Medinaceli. Esto porque Medinaceli defiende la selección de estudiantes aptos para una especialidad determinada, ya sea del ámbito científico o de las humanidades.

Morín, en cambio, propone una aptitud general de la inteligencia en beneficio de un espíritu que pueda hacer todo lo que se proponga. Más o menos así se deja entender la idea de un desarrollo para las competencias particulares y especializadas. Además, la aptitud refuerza el hecho de una educación integral que reúne a una mayoría de disciplinas, lo que formaría un espacio de la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad. Esto con el fin de atender los problemas humanos diversos. Pues la lógica es: a más recursos disciplinarios mayor posibilidad de solución a los problemas de la vida. Aunque, en realidad, parece más conveniente quedarse en ese espacio del pensamiento complejo como un espacio de la creatividad y, se diría, de la competencia cultural.

A todo esto están, justamente, los imperativos prácticos de la educación. Lo cuales son los que, en última instancia, conducen el proceso educativo. Pero es muy obsoleto pensar en recetas o instrucciones para conducir tal proceso educativo. Por lo que es necesario que la práctica se convierta en objeto de investigación, como lo aclara Josefina Prado a través de la disciplina de *La Didáctica de la lengua y la literatura.* Disciplina que tiene como base *la competencia literaria.* La cual pretende en los estudiantes, principalmente: "...el desarrollo (...) de habilidades y estrategias comprensivas y expresivas que les permitan, a través de la formación de su propio intertexto, familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias..." (Prado, 2004: 337).

Así como en el Marco de acción de Dakar y en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien, la práctica educativa no puede hacer otra cosa que cumplir con la demanda social de la misma población educativa. Entonces, la práctica educativa, para la tesis, tiene dos

polos. El primero, que es el más negativo, el cual se refiere a la imposibilidad de darle solución inmediata al proceso real de la educación; el cual, como se sabe, goza de un poder impredecible en correspondencia a una sociedad compleja. Y la segunda, por la que se opta en esta tesis, que es la de una educación práctica motivada por la lectura de textos literarios u obras de arte. En particular, esta opción por las obras artísticas remarca el hecho de que la práctica deba guiarse por un impulso imaginativo y creativo del desarrollo educativo. En este sentido, se defiende una educación práctica a partir del arte, de un lenguaje artístico, en un sentido general y común a la literatura, y no de teorías o modelos pedagógicos. Esta decisión solventa el hecho requerido de una práctica educativa como objeto de estudio pertinente a la literatura. Pero es muy pronto discutir sobre esto. Quédese para la última parte de la tesis.

Segunda parte:

La experiencia literaria con las Artes y la Música

4. Experiencia I: Literatura y Artes Plásticas

En este capítulo de la segunda parte se mostrará, mediante lectura y escritura, un primer componente de la propuesta de tesis: la experiencia literaria con las artes plásticas.

Es útil mencionar que el modelo de Literatura y Artes Plásticas funciona como un plano de aplicación teórica mediante una lectura crítica y como un motivo de escritura crítica. Es decir, que dicho modelo estará sujeto a crítica a lo largo de todo el capítulo mediante lectura y escritura.

Se recordará que la teoría anteriormente estudiada significaba el principio de una experiencia literaria, que, ya en toda la segunda parte, se complementa (esta es la propuesta de tesis más allá de la teoría) con las artes y la música. La teoría es necesaria y útil en tanto permite hacer la propuesta de complementación de la literatura con otras artes. En un sentido específico, desde aquí comienza la propuesta de tesis, la cual comprendía, necesariamente, una sustentación teórica y, ahora, una superación (en este caso aplicativa y crítica) de la teoría o, más que teoría, de la propuesta de la educación en el lenguaje y la literatura.

Ahora bien, el modelo será adoptado como un primer campo de experiencia. Es decir, será la segunda instancia, esta vez más práctica, del aparato teórico que se estudió. Lo que se busca, ahora, es aplicar todo lo aprendido, leído e interiorizado como experiencia de lectura teórica. Por esto mismo su aplicación será más crítica, pues se ocupará de poner en práctica las ideas, reflexiones, etc., en la lectura del modelo. Después, se hará escritura crítica de todo lo leído.

A todo esto se debe que el capítulo presente se divida en dos partes. La primera, que contiene la aplicación teórica mediante una legítima actividad crítica de lectura. Cabe destacar que la lectura se ocupará sólo de un texto. Esto porque se quiere profundizar sólo en un modelo (baste decir que hay poco material sobre este asunto y, más, con fines educativos). Y gracias al trabajo crítico de lectura resulta, además, que se entiende, para esta primera parte, que la lectura, importante elemento de relación de la literatura con las artes, es *una proyección al ser literario.* Es decir, que *la lectura posibilita habitar en el ser de la literatura con otras artes.* Por otro lado, la segunda parte es una consecuencia de la primera, ya como ejercicio de una escritura crítica. Esto se da como una transformación de la aplicación y la lectura crítica mediante una escritura crítica. Pues, dicha

escritura ya implica un campo de ejercicio literario. Lo cual, para la tesis, es fundamental, debido a que *sólo con el ejercicio, la práctica de escritura literaria es que se puede plantear una experiencia literaria,* dirigido tanto al maestro como al estudiante de manera objetiva. Y, justamente, gracias a la experiencia literaria en sí misma como escritura es que se puede llegar hasta las artes plásticas. Ya que la actividad práctica de la literatura remite a una cualidad artística del mismo hacer literario. Por todo esto es que la escritura crítica de la segunda parte del capítulo es un *gesto* motivacional de consecución al ejercicio escriturario de la literatura como efectiva superación de la teoría y aplicación de la experiencia literaria. Ahora, en esta segunda parte se observará, también, que la teoría de Navia acabará siendo nutrida con material teórico y crítico de la literatura, lo que no significa la renuncia a la propuesta. Es, más bien, la riqueza de la propuesta de Navia en sí misma.

4.1. *Literatura y Artes Plásticas* **(D.** González)

El libro de David González está dirigido a estudiantes de educación superior o futuros maestros de literatura. Pero esto no es problema, como ya se habrá entendido con *La palabra viva.*

Lo que hay en el libro son relaciones directas, es decir, expresamente reconocibles entre las artes plásticas y la literatura. Estas relaciones directas son muy académicas. Y este academicismo considera, subrepticiamente, a las artes en su complejidad. De todos modos, las relaciones que propone el libro dejan ver que las dos artes son complejas. Pero lo que interesa ver no es la complejidad de las artes, que ya se las reconoce de ante mano, sino las experiencias que se obtengan de las relaciones, lo que más bien hace de la experiencia literaria algo más complejo y rico para la práctica educativa.

Su objetivo general es: "Presentar un repertorio de obras y reflexiones teóricas, en el cual el estudiante pueda distinguir adecuadamente las diversas posibilidades creativas que ofrece el ejercicio de las artes plásticas e identificar las relaciones existentes entre ésta y la literatura" (González, 2008: 5). Desde este objetivo se ve que esas "posibilidades creativas" de las artes plásticas se deben a la complejidad del arte. Es decir, si se ve a las artes plásticas como a un arte complejo, se afirmará, obviamente, que esa complejidad es la responsable para que pueda relacionarse, de algún modo, con la literatura; se diría: partiendo de un grado neutro e incierto. En tal caso, las relaciones son de complejidades artísticas. No por nada el autor afirma la belleza de las

artes como algo común entre ellas. La belleza es la que estaría relacionando a las artes, de algún modo, más bien, impreciso. La complejidad de las artes, sin duda, radica más en la sensibilidad de quien las experimenta. Por esto mismo, parece muy fácil decir que las dos artes en cuestión sean bellas y que, por eso, puedan relacionarse, ante todo, más como artes profundas para los sentimientos. Buscar el relacionamiento entre las artes de esta manera imprecisa tiene la ventaja de que brinda mayor problematicidad, ante todo, sensible; pero carece de un rigor objetivo que pueda explicar el asunto. Lo que significa ausencia de precisión y claridad.

La idea de las artes complejas está de comodín en el fondo del asunto. Lo que se ve en la superficie son relaciones directas, evidentes, entre las artes. Esto implica que la relación se reduce a unas citas explícitas entre la literatura y las artes plásticas. La complejidad sólo sirve, en última instancia, para reconocer la profundidad de cada arte, independientemente, pero no para relacionar las artes tan objetivamente como en el plano superficial. Ya que la relación en la superficie se reduce a una mención directa entre las artes. Como si fueran objetos de relación, nada más. Aquí carece, entonces, el libro, de una profundidad objetiva hacia el centro mismo de la relación compleja de una experiencia de las artes. En tal caso, parece que lo conveniente sería profundizar o complejizar más este lado de la superficie en la relación entre las artes que propone el autor.

Ahora, la idea de interdisciplinariedad viene a ser el foco por el cual se justifica la relación: "La tendencia interdisciplinaria, que tan mella ha causado en la manera en que entendemos el acercamiento a las ciencias humanas y a las artes de nuestros días, ha entrado en el panorama de la literatura y ha permitido vínculos interesantísimos con otros saberes y perspectivas" (González, 2008: 7). Esta tendencia está más del lado de la disciplina que del arte. Por otro lado, es dificil definir el arte como disciplina. Y si la literatura es entendida como disciplina es obvio que dejará de lado la experiencia literaria (considérese la inconsistencia que tendría al ser proyectada a las artes). En todo caso, interdisciplinariedad no es un buen término para la experiencia literaria con las artes.

Una disciplina podría ser una técnica, en todo caso, artesanal. Estaría más cerca de la manualidad, lo que no niega, estrictamente, la creatividad. Finalmente, la sensibilidad estaría en quien experimenta la manualidad, no importa que sea una técnica: ante la sensibilidad del sujeto no hay objeción. Aunque, también, aquel que aprecia la técnica de un arte está más cerca de entender un manual para realizar una obra o para materializarla. Esto limita, en alguna medida, la experiencia

que es más abierta, crítica y creativa. La disciplina refiere más a una información académica o técnica, mientras que la experiencia muestra el sentido verdadero de la sensibilidad y, aún más, el sentido de la práctica educativa.

Ahora, la idea que tiene del arte el autor:

> Lo que sí podemos decir es que para que una obra sea considerada arte, debe causar cierta sensación de trascendencia que la eleve de su inicial condición de objeto o acto concreto. De la obra artística se suele decir que contiene una presencia real de algún tipo de existencia indeterminada que, no obstante, resulta descifrable a través de ciertas convenciones o mensajes inherentes a la obra misma. Ese sobrepasar de los planos de existencia material es lo que le da el toque final a la obra, al extenderla hasta una región esencial del ser. Sólo se puede acceder a esta región cuando el artista logra una creación específica, concluida gracias a una intención particular que promueve la actividad de los sentidos, acude a la explosión de sentimientos y alcanza un encuentro con cierta verdad. (González, 2008: 14)

La obra de arte se compone de dos elementos: el material y el subjetivo. No se puede negar esa cualidad material de una obra de arte, porque, de ser así, no se sabría de qué tipo de obras se está hablando. Luego, el autor afirma ese segundo elemento final y definitivo para una obra como tal: es el elemento subjetivo. Esto se debe a que da la sensación de algo. O como Navia decía, da el sentido del ser; de cierta verdad, como lo dice González. Dicho esto, queda en acuerdo esta definición provisional del arte en general.

Ahora se analizará esta situación interesante de la obra de arte en sus dos elementos intrínsecos e inseparables: el material y el subjetivo. Se ha visto a *lo material* más como una ética de responsabilidad con el lenguaje. Recuérdese aquellas señales, el acto mismo de significación de la utilidad de las cosas, las reglas lingüísticas, los universales pragmáticos, etc. Y la ética en el uso del lenguaje parecía posterior a la experiencia en el lenguaje. Y, sin duda que la ética es muy importante para un plano social-comunicativo. El lenguaje refiere a un contexto mayor de mundo entre seres humanos iguales. Por tanto, *la ética del lenguaje implica una responsabilidad con el lenguaje y un compromiso con los demás seres humanos.* Esto era como una autoformación o experiencia en el lenguaje. Es decir, que la experiencia personal, sensible no debiera excluir una responsabilidad y compromiso con el lenguaje y con los demás. Ahora, la pregunta es: ¿la materia del arte, su lado ético hace que una obra de arte en específico empiece por ser objeto antes que experiencia? Sin duda que la respuesta sería combinatoria. Es decir, que es admisible la materialidad y la subjetividad del

arte, simultáneamente. Entonces, la experiencia en el lenguaje amerita, al mismo tiempo, una ética del lenguaje. Las cosas van juntas: *se relacionan intrínsecamente.*

Pero hay otro detalle: la experiencia como tal. La experiencia se da en un espacio práctico, además, que se da indudablemente en el lenguaje. Entonces, la experiencia en el lenguaje implica una experiencia viva, es decir, práctica. El terreno de la práctica muestra, más bien, un espacio sensible. Este espacio sensible es más afectivo en cuanto tiene una gama inmensa de experiencias humanas. Se podría decir que en la experiencia práctica el estudiante se siente más en casa, es decir, habita en el lenguaje. De esta manera, el espacio de la experiencia práctica es más fundacional o, como lo decía Navia, más ontológico, en tanto comprendía una relación intrínseca de hombre y lenguaje. En consecuencia, el habitar en el lenguaje o la experiencia en el lenguaje es más esencial como *hecho subjetivo* que como *materia* (idea abstracta) *de un objeto* existente. Los objetos pueden ser entendidos como parte del lenguaje: sólo como parte. En cambio, el ser humano se constituye en el lenguaje: este es un *hecho subjetivo.* Los objetos no tienen vida en el lenguaje: no son su materia prima. Es el hombre, quien al habitar en el lenguaje les da vida a los objetos.

El afán consiste en llegar hasta la práctica de una manera más profunda, compleja y no instructiva. La experiencia en el lenguaje revela que la práctica puede ser muy profunda. Entonces, confianza en lo siguiente: el aspecto material (el concepto objeto-arte) del arte no debiera ser un impedimento para profundizar en una experiencia literaria en el lenguaje.

El aspecto metodológico ayuda un poco a separar estos componentes de la materia y la experiencia. La separación es metodológica, es decir, que ayuda a la tesis a estudiar la práctica educativa como experiencia literaria, en tanto objeto de estudio y a la vez posibilidad de la escritura de la tesis motivacionalmente, es decir, en tanto que la tesis nace de ella y con ella. De esta manera, la experiencia literaria en el lenguaje es un principio práctico para profundizar en el aspecto sensible-afectivo del estudiante y el maestro sin recurrir más que a la literatura y no así, por decir algo, a la psicología o la pedagogía (materias conceptuales). Este aspecto sensible ayuda a que, posteriormente, el estudiante sienta la necesidad de ponerle rigor y academicismo a su experiencia. Antes, por razones metodológicas y de orden, es necesario ahondar en la experiencia literaria con las artes y la música, que es la propuesta específica en toda su magnitud.

Lo literario puede ser abordado académicamente (¿?), materialmente. Es más, el maestro no tendría ningún problema en plantear una clase objetiva, como se debe. Es decir, que si un maestro de literatura tuviera que plantear una clase instructiva, esto no sería problema, porque sería lo más fácil. Basta sólo con instruirse, memorizar y dictar. El problema está en que se trata de jóvenes de secundaria a quienes está dirigida la experiencia literaria. Los jóvenes le tienen aversión a una clase de literatura que se plantee académica (aburrida) o de manera directa. Aunque lo académico puede tener un ingrediente didáctico, lo que lo vuelve más accesible. Este ingrediente didáctico tiene una esencia sensible: visual, auditiva, etc. Este ingrediente didáctico puede ser utilizado por cualquier materia que quiera enseñar alguna teoría. ¿Si esto sirve para amenizar lo académico, cómo será la didáctica para lo que ya es en sí ameno, como la literatura? Una intensidad didáctica, si se quiere, es la que posibilita la literatura. De acuerdo, es necesaria la reflexión rigurosa, académica. ¿Pero acaso se tendría que relegar la importancia de la literatura como tal? Lo que importa es empezar por la literatura, por la experiencia literaria. En la literatura: ahí está lo esencial.

Ya se dijo que la proyección del lector al sentido, al ser de la obra literaria es tan importante para su conciencia sensible. La consciencia comprende, en primera instancia, la revelación del ser de la obra de arte, (navega por la poesía con un sentido humano de la sensibilidad, habita en el texto, proyéctate al mensaje comunicativo de otra persona, aplica la experiencia de lectura a tu propia existencia, etc., como decía Navia). Todos estos detalles ahondan en el *hecho* de que el estudiante *debe* tener una experiencia literaria en el lenguaje: sin embargo, *hecho y deber* son antagónicos. Los deberes son sólo eso, por eso es necesario ir un poco más allá: al *hecho práctico.*

La experiencia literaria en el lenguaje hace artística la ética, en cuanto le exige al estudiante una responsabilidad y consciencia de su propia sensibilidad, le hace ser dueño de sus sentimientos. Esto se consigue porque se habita en un lenguaje como experiencia literaria con las artes. El hecho de habitar en el lenguaje se hace más sensible, por esta razón. Y la sensibilidad gana en mucho, ya que la responsabilidad en el uso del lenguaje y la comunicación con otros seres tendría un sostenimiento no político ni obligatorio, sino esencial. Porque muchas veces se cree que el ser un buen usuario del lenguaje o el estar comprometido con otras personas pasa por una cuestión política, más por intereses personales que otra cosa. Esto se vuelca si se comienza por lo esencial.

Retomando al autor, ahora se promueve esta definición de arte a partir de Souriau:

> Basados en esto, vamos a tomar una definición de Étienne Souriau que, aunque parezca obvia, hace referencia a este propósito de trascendencia de la obra de arte: "el arte es lo que existe de común entre una sinfonía y una catedral, una estatua y un ánfora; es lo que hace equiparables entre sí la pintura y la poesía, la arquitectura o la danza" (González, 2008: 14)

Esta definición, justamente, relaciona las artes a partir de una idea del arte en general como algo meramente subjetivo, sensible. Así pues, es cierto que el arte promueva una sensibilidad más conjuntiva. Es esta sensibilidad la que se proyecta a otras artes como si se tratara de un solo arte mayor. Por otro lado, es un error el considerar a la experiencia sensible como una actividad ligera y azarosa. Si se trata de una consciencia sensible por el hecho de habitar en el lenguaje, este arte mayor es, en realidad, un hecho del lenguaje. No se trata, por lo mismo, de que al sentir en mayor se siente sin responsabilidad ni compromiso, a la deriva de incógnitas sensibles.

Siguiendo con el libro, el autor entiende por artes plásticas a "...la pintura, la escultura, la arquitectura, el dibujo, el grabado y la fotografía..." (González, 2008: 23). También da a entender el significado de la interpretación: "La interpretación es una actividad en la que intervienen la sensibilidad, los sentimientos y el intelecto del espectador respecto a una obra de arte" (González, 2008: 23). Si este intelecto es *básico,* aquel por el cual se piensa la experiencia o se la hace consciente, es indudable que va de la mano de ella.

En la unidad dos el autor habla de la tradición poética occidental griega. Esta tradición motiva al autor a creer en la relación de las artes:

> Como se ve, muchas han sido las anécdotas que se han captado simultáneamente por la literatura y las demás artes. Dado que estas historias eran parte de la tradición oral griega, no se puede afirmar que las representaciones plásticas sean motivadas por los versos homéricos o que Hornero se haya valido de lo que vio de los artistas de la época para "completar" o especificar sus versiones. Sin embargo, es importante anotar que, sea de una manera u otra, o que no haya existido ningún tipo de influencia entre ambas manifestaciones, el hecho de que los motivos se repitan en la creación plástica y en la literaria ya crea un lazo dificil de obviar entre ambas disciplinas. (González, 2008: 38)

La cita explica, más que la relación entre las artes, la tradición en un plano histórico del arte occidental. Esto no tiene nada que ver, en efecto, con la profundidad que relaciona a ambas artes en particular. La particularidad que explica es la de tradición que es externa a las artes, ya que es asunto de la historia del arte como tal. Y si se va a interpretar las artes poco importa, en primera instancia,

si éstas pertenecen a una tradición. Lo que más importa es: cómo la experiencia literaria puede proyectarse a una necesidad de relacionamiento con las artes. Con la tradición se recurre a lo más fácil, debido a las determinaciones externas que relacionarían a las artes, como pueden relacionarse cualquiera de las cosas del mundo real por dichas determinaciones convencionales.

Por otro lado, la primera forma de relacionamiento que plantea el autor se da cuando las artes plásticas recurren a las historias de la literatura. Un ejemplo es el de Da Vinci con el mito de Leda, si se entiende al mito como literatura. En otras palabras: los pintores tuvieron que recurrir a las letras para conocer el mito y pintarlo:

> Como podemos ver, de nuevo se vinculan los motivos comunes de la literatura y las artes plásticas. En este caso, los pintores recogieron un motivo, que para los literatos podía representar una joya valiosa de la tradición poética griega y, por tanto, una narración importante de ser rescatada, de la que se extrajo una esencia profundamente erótica, que más allá de representar las particularidades de la mitología clásica podía ser el medio para representar la conexión profunda que existe entre el hombre y la naturaleza. Además de ello, las cualidades plásticas del mito mismo son aprovechadas por los artistas y puestas al servicio de un discurso pictórico que podía abarcar, además del significado más directo, un sinnúmero de cuestiones que siguen, aún en nuestros días, inquietando a todos los públicos. (González, 2008: 43)

¿Este "sinnúmero de cuestiones" que provoca la pintura (o el mito) será una cuestión de experiencia de la lectura? ¿El mito pertenece, sin embargo, a una tradición histórica específica? ¿Si la literatura puede dar una versión del mito, la pintura es también una versión? ¿Cuál es el motivo fundamental que sería el medio por el cual están relacionadas las dos artes? ¿Es la tradición o la versión artística, en todo caso, el medio? Aquí se ve que, en realidad, la posibilidad de la relación plantea una cuestión subjetiva difícil de precisar.

En efecto, el pintor tuvo que tener una experiencia de la lectura con el mito de Leda. El pintor tuvo que habitar en el texto. Tuvo que hacer del sentido, del ser del texto algo aplicable a su propia existencia de pintor. El sentido de la apropiación del mito revela que la experiencia de un lector amplía más el horizonte de la existencia, en este caso, artística. Se puede decir que el pintor ha leído el mito profundamente, porque lo ha aplicado a la existencia de otro arte: su arte. El sentido de apropiación, de penetración, de habitar en el lenguaje del mito muestra un modo de relacionamiento entre las artes. El modo se da sólo por apropiación profunda. Gracias a este habitar se amplían las posibilidades expresivas del mito. El mito puede ser aplicado a la existencia personal como a una

existencia particular de las artes plásticas. Esto revela que la profundidad del arte es equiparable a la profundidad de la existencia del ser humano. Visto así, se tiene que, al habitar en el mito el relacionamiento de las artes plásticas con la literatura se da de un modo tal que la experiencia se ve traducida en una pintura. De este modo, una obra de arte vale por una experiencia en el lenguaje. En este caso, se trata de una experiencia literaria en el lenguaje, lo que implica una relación profunda de amplitud. Pues la lectura misma se hace artística: se realiza una experiencia literaria. Una lectura cualquiera no podría traducirse a una pintura con todo lo que implica, aún tratándose de un pintor que supiera leer, que supiera ver en la literatura el objeto (lenguaje) de la lectura.

Otro ejemplo de relacionamiento entre mito y pintura es el de Picasso:

> La figura del minotauro ha aparecido tantas veces en la obra de Picasso que muchos aseguran que este personaje se constituye como alter ego del artista. Más allá de volver a presentar la historia de la mitología clásica, al pintor le resulta interesante evocar a este monstruo como representación de las pasiones más fuertes, de ese hombre-animal que hay en cada uno de nosotros y que experimenta las más extremas emociones. (González, 2008: 44)

Con esta figura del minotauro se observa que el arte plástico se basa en la mitología como un recurso para la imaginación. Pues el monstruo le posibilita a Picasso interpretar algunas sensaciones extremas de la relación del hombre con el animal. El pintor aplica su experiencia a su obra. Esto revela otra experiencia de lectura o experiencia literaria.

Por otro lado, se recurre a la corriente romántica de los pintores. El autor dice al respecto:

> Así, y promoviendo los ideales sentimentales en los que el individuo se enfrenta con el mundo de lo trascendente y la fuerza del medio en el que se sitúa, los románticos privilegiaron pasajes literarios en los que se hiciera alusión a conceptos como el tiempo, la vida, la muerte, la eternidad, la naturaleza, el amor, el odio, la alegría, la tristeza, la locura, el espacio físico, el intimismo y la patria. (González, 2008: 47)

Con esta cita se observa que la pintura romántica se basa en aspectos de la misma corriente romántica que privilegia la subjetividad humana. Es decir, que se puede ver el arte dentro de una corriente artística en la que la literatura y la plástica necesariamente están relacionadas. La escuela romántica abriga a una mayoría de artes. Este modo de ver la relación de las artes es muy convencional. Implica, más que historia del arte, ahora, algo más de crítica del arte. Tanto la historia

como la crítica del arte son necesarias y posteriores. Primero se necesita una experiencia más inteligente con la obra de arte y no una erudición enciclopédica o crítica especializada.

Por otro lado, el autor afirma algo sobre la idea de imagen que relaciona a ambas artes:

> Al igual que cuando mencionamos la imagen plástica en la primera unidad, las imágenes literarias también pueden ser visuales, gustativas, olfativas o táctiles. Que la belleza a la que se refiere Baudelaire sea como el vino, un hada de ojos aterciopelados o un perfume, da cuenta de lo que se acaba de afirmar. No obstante, lo que se llama imagen literaria es la introducción de un segundo sentido, ya no literal sino analógico, simbólico, metafórico en un texto. (González, 2008: 56)

En la cita se ve que el autor afirma que la literatura utiliza las figuras del discurso para que, en su apariencia, se relacionen con la plástica en términos de imagen. Pero estos recursos son literarios. Su efecto está en que producen ciertas imágenes. Entonces, los recursos de la literatura estarían relacionados con la pintura sólo porque ambas artes producen imágenes: la primera, con las palabras y la segunda, con las líneas y el color. Ambas artes producen en el lector una sensación de imagen. Obviamente la segunda más fuerte que la primera. Pero en todo caso, se ha dicho siempre de la literatura que puede ser descriptiva y podría pintar retratos, cuadros con cierta plasticidad verbal. Este es un dato muy importante. Revela, más bien, un recurso literario técnico. Es decir, que la descripción es una técnica narrativa. Y que dicha técnica posee ciertos recursos lingüísticos de expresividad. Pero para tener una experiencia de estos recursos es conveniente preguntarse: ¿cómo producen imágenes las palabras? Se sabe que algunas palabras pueden tener un grado mayor de plasticidad que otras. Pero la experiencia no se reduce a un repertorio de palabras plásticas. Lo que hace la experiencia es más bien ahondar en las palabras para sacarles de sí su plasticidad. No es que ellas estén sujetas a la mano del escritor que las hace plásticas de antemano. Es más bien el lector el que las vuelve plásticas. En este sentido, es la experiencia literaria la que siente la plasticidad de cualquier palabra y ya no de un número especial.

La experiencia literaria en el lenguaje hace del texto una casa con imágenes que sirven para decorarla. Las imágenes ayudan a que la experiencia sea más placentera. Por esto la experiencia no está lejos de volver plásticas las palabras. Navia decía acerca de la servibilidad de las palabras o de su utilidad mundana. Las palabras significan algo, porque están iluminadas, poseen un color del significado. La experiencia vuelve a las palabras más familiares, ya que pasan a formar parte de la mundanidad. Y en la mundanidad todo es familiar, porque es una casa, la casa del lenguaje. Por esta

razón, las palabras se vuelven en imágenes ligadas a uno, más cercanas al que las habita. El hecho de habitar en el texto hace que las palabras sean más reconocibles. Que hagan un mundo vivible y visible. Por eso las palabras se vuelcan sobre una vida vivible en ellas, porque se hacen imágenes significativas. Pues el mundo del lenguaje es una gran imagen.

Las palabras pueden ser metafóricas o de cualquier figura. El hecho es que se habita en ellas. Por eso le corresponden al lector con sus imágenes. Abren las puertas de su mundo y muestran algo, efectivamente. Dialogan. Por una parte, hablan como un tú. Por eso su voz es más de imagen y puede ser sonora. La imagen da más confianza de algo. Se hace imagen y confía su voz al diálogo con el lector. Por eso se hace placentero ingresar al texto, porque se siente cómo las imágenes transportan al lector a otros mundos, a otras realidades. Por la imagen de las palabras el mundo se hace más reconocible. Un mundo afectivo y real. Por eso de este hecho de ser parte de algo evidente, nace la necesidad de habitar una cultura con seres humanos igualmente cálidos como la imagen. El mundo humano de la cultura no es equiparable a una ficción, desde luego. Pero acerca más a un fundamento del lenguaje sensible. Es decir, la realidad cultural es ella misma sólo que con un fundamento guardado como experiencia, que, sin embargo, da la voluntad humana.

Por otro lado, el autor afirma algo sobre la particularidad de cada arte:

> Esta diferencia entre la imagen literaria y la imagen plástica resulta determinante para entender la particularidad de cada discurso. Mientras que en una pintura estamos viendo cada elemento de manera simultánea —y eso nos permite entender la totalidad del mensaje—, en la literatura esa totalidad se construye paso a paso. (González, 2008: 56)

Esta diferencia se debe a un sentido estricto que separa las palabras de la imagen plástica. La diferencia atiende más a los recursos externos: a lo que se ve. Aunque anteriormente se haya comprendido la comunidad de la imagen, que es, en realidad, una cuestión afectiva, un tanto obvia. La diferencia aclara un poco aquella igualdad de la imagen, ya que se explica, desde lo que se ve, como dos recursos artísticos diferentes. La palabra se construye poco a poco, mediante la sintaxis. En cambio la pintura se muestra de una sola vez en su totalidad. Simplemente son dos procedimientos distintos. Bien se sabe que en el fondo ambos procedimientos están relacionados porque se habita en sus lenguajes. O mejor dicho: gracias a la experiencia literaria en el lenguaje es que se puede habitar en las imágenes que son, así, palabras más familiares, más atractivas.

Por lo que se venía diciendo de la descripción literaria, esta puede ser una razón por la cual la literatura tenga una intención plástica. Ahora, el autor del libro dice algo de la literatura descriptiva: "La manera en la que se describen los paisajes en algunas obras literarias, por ejemplo, se asemejan a la manera cómo observamos un cuadro o una fotografía. Muchos críticos han llamado a esa técnica de descripción pintoresquismo..." (González, 2008: 57). La literatura está entendida como una falsa disciplina con sus propios recursos, antes de ser apreciada desde una experiencia más sensible. La literatura puede, desde luego, describir como lo hace un cuadro. Aunque esto esté explicado sólo por la técnica. Como se ve, el autor recurre mucho a los recursos literarios. Estos recursos son válidos, pero muy improbables para un estudiante de secundaria que pueda admitirlos con entusiasmo. Cuando se habla de descripción más se refiere a un concepto. Y este mismo se mantiene en un espacio abstracto, lo que imposibilita su aprehensión. Más vale ir a lo práctico y ganar experiencias con la literatura de imágenes como cuadros de pintura. Pues la revelación se da en la experiencia y ni tiene caso hablar sobre ella con conceptos.

Después, González afirma algo relacionado con la literatura costumbrista o realista:

> Precisamente, el ejemplo citado resulta acertado, dada su ubicación en el relato de costumbres, ya que los escritores de esta corriente se propusieron hacer de sus obras narrativas "frescos" de su época. Tampoco resulta casual que se les llame a estos relatos "cuadros de costumbres". De hecho, la de los costumbristas es una técnica que intenta copiar la realidad de la misma manera que lo harían los pintores realistas. (González, 2008: 58)

Estrictamente la técnica no puede ser la misma para las dos artes. Lo que tienen de común, en este caso, es que ambas se dirigen a la realidad. Y no habría problema en aceptar eso: cualquier arte lo hace, en cierta medida. Lo que sucede es que se habla, ahora, del valor mimético del arte. La mímesis es la que posibilita que un arte pueda reflejar la realidad. Y otra vez, este es sólo un recurso del arte. Dicho recurso mimético que es objeto de la crítica literaria. En efecto, se puede estudiar el valor mimético de una obra de arte, pero esto requiere de una preparación teórica. De todas maneras, se puede reconocer que en el arte la mímesis funciona como medio de relacionamiento. Es evidente que algunas artes se relacionan porque hacen mímesis de la realidad. Aunque, tan vaga puede ser la relación mimética entre las artes como la misma realidad.

Ahora, el autor plantea un ejemplo distinto ayudándose de Balzac: el que una obra literaria pueda acoger para sí a las artes plásticas:

> De una u otra manera, queriéndolo o no, Balzac ha fusionado la ficción novelesca con la teoría y la crítica del arte. Esta es una relación que se considera bastante relevante en la medida en que esta obra ahonda en la concepción de la novela como género literario que acoge a los demás, que los vincula y los transgrede. Desde esta perspectiva, la obra de Balzac fusiona los estilos de la narración de ficción con los postulados del ensayo científico o artístico. (González, 2008: 60)

Con esta cita se ve que en la novela de Balzac, *La obra de arte desconocida,* existe una disquisición teórica y crítica sobre el arte plástico. Esto puede ser admitido si se lo considera, justamente, como novela, que entre otras cosas, hace crítica de arte. En realidad se puede hacer crítica de arte con cualquier otra modalidad textual. Lo importante es que en la novela se ofrece una experiencia de las artes plástica. Como novela, ahonda en las artes plásticas para producir en el lector un efecto de sensibilidad compleja y especializada (teórico-crítica) del arte. Es decir, que el lector entiende que el arte puede ser muy gratificante para la sensibilidad y el conocimiento amplio de sus cualidades. Pero no está demás considerar que cualquier texto puede acoger a las artes plásticas, siendo su objeto el estudiarla críticamente y hasta experimentalmente. En este sentido, se *decide* hablar sobre el arte. Y este es un tipo de relacionamiento posible o realizable, tal vez, sin necesidad de una sensibilidad estética más que de una amplitud culturizada sobre el arte en general. Pero estas cuestiones ya son inciertas y lo que vale más es, desde luego, la potestad del lector sobre dicha novela.

Por otro lado, con todo esto, lo más interesante sería ver la relación de las artes en ejemplos en donde, aparentemente, no hay ningún tipo de relación. Tal vez con estos otros ejemplos se explique mejor el sentido de relacionamiento que es más el sentido de tener una experiencia literaria en el lenguaje. Pero ese trabajo es exclusivo de la última parte, en especial en su capítulo siete. Lo importante, en este momento, es que no siempre la relación puede darse entre artes que se dirigen explícitamente, también puede darse entre artes que no se mencionan o se citan. Esta no relación aparente se profundiza cuando es la experiencia la que, en realidad, relaciona las artes. Es decir, las artes no tienen que estar relacionadas estrictamente. El hecho de la experiencia literaria en el lenguaje es la que las relaciona, en especial, su lectura proyectiva.

Después, el autor afirma, más bien, que es la sensibilidad del escritor la que asume la plástica como un motivo de creación literaria. En efecto, cualquier escritor tendría mínimamente una experiencia con las artes plásticas para hacer una obra literaria que pueda unir a ambas artes. Pero no interesa, para el caso, que el escritor de una obra literaria haya tenido o no una experiencia con las artes plásticas. Interesa más que el estudiante o el maestro tengan una experiencia literaria en el

lenguaje, de tal modo que ésta misma les pueda hacer habitar también en las artes plásticas; entendiendo, así, al lenguaje como a la casa de las sensibilidades y experiencias más profundas. Si puede el estudiante habitar las artes plásticas en la literatura, ¿qué cosas más podría hacer? En efecto, lo puede hacer todo. La sensibilidad lo puede todo. Y es pues que el hombre vive en el lenguaje porque vive en un mundo sensible y complejo. Por eso hace su mundanidad en el lenguaje, porque, además, es su casa.

Por otro lado, el hombre es un existente concreto; por tal motivo, el hecho de que viva en el lenguaje hace que el mismo lenguaje sea verdaderamente una casa habitable. También, el hombre posee una historicidad o mundanidad. Es decir que vive en una cultura determinada, ya sean las culturas: aymara, quechua, guaraní, bahure, etc. Por tanto, no se trata de un ser ficticio del lenguaje. El lector no es un ser ficcional. El lector es concreto porque sus experiencias son concretas, en tanto amplían su horizonte existencial. Y más si se entiende que el hombre vive en comunidad, en una comunidad de comunicación. Su mundanidad se establece en el mundo compartido con otros hombres. De aquí nace la ética del lenguaje, que es fundamentalmente mutuo entendimiento con los otros. El mutuo entendimiento de la comunicación o el diálogo entre personas refuerza el hecho de que el hombre habita en un mundo de seres humanos y no en un mundo inventado sólo por uno. La ética del lenguaje y el compromiso con las demás personas hace del ser humano auténtico, es decir, que se proyecta a la esencia del lenguaje como casa del hombre social. Porque es la casa del hombre, el ser humano no tiene otra opción más que el de comunicarse con otros para entrar en un mutuo entendimiento. Y esto ya se lo vio con los universales pragmáticos de Habermas. Estos universales sólo orientan la acción comunicativa hacia el mutuo entendimiento, porque no hay otra orientación posible. El hombre existe porque es comunicativo y vive en el lenguaje. Valgan estas aclaraciones para aquellos que piensan que estas cuestiones no tienen un arraigo concreto. Ahora bien, el tratar con sujetos reales implica un estudio (práctica educativa) posterior a las cuestiones fundamentales aquí presentes y no por eso realidad y esencia son adversas: esta da consecución a aquella.

Por otro lado, el autor sostiene que Balzac está creando una complementación de artes muy riquísima:

> Balzac también nos está invitando a acercarnos a la obra de estos artistas. Además, ir hasta esas obras nos va a servir también para completar el sentido de la novela: por una parte, nos va a permitir entender la complejidad del mundo al que está haciendo referencia la obra y, por otra, fortalecerá la caracterización que se ha

> hecho de los personajes a partir de sus sensibilidades y conocimientos artísticos. (González, 2008: 62)

En esta parte se dice que la novela se complementa con la plástica por un sentido de complejidad artística. Además, la novela hace constantes alusiones a obras pictóricas, lo que promueve que se consulten las mismas para aumentar la riqueza de la sensibilidad y el conocimiento sobre el arte como experiencia, justamente. Después de todo, si una obra literaria señala a otra obra pictórica lo más correcto sería ir en busca de esa alusión. Con obras literarias que citan a otras obras artísticas lo correcto sería ampliar más la lectura de la misma obra con el fin de alimentar la riqueza artística que contiene dicha obra literaria: a este hecho se lo puede llamar intertextualidad o influencias literarias-artísticas. Esto también es parte de una experiencia. Aquí se ve que el leer una obra literaria también demanda trabajo, cuando dicha obra hace alusión a otras obras artísticas. El trabajo consiste en investigar más sobre el complejo artístico que siempre relaciona a las artes en cuestión. Finalmente, la complejidad artística revela que las artes se relacionan mutuamente, dialogan unas con otras. Parece que la experiencia de las alusiones entre las obras es muy válida. El horizonte está ya marcado por la experiencia. Y si una obra cita a otra es porque la misma experiencia demanda seguir avanzando por otros rumbos. El recorrido de la experiencia es fundamental. Obviamente que hay que trabajar consiguiendo-buscando obras de arte que sirvan de material para ampliar la misma experiencia literaria en el lenguaje. El maestro debe tener como material mínimo una gama de obras artísticas. Esto es indiscutible.

Después, hay otra relación entre las artes a partir del punto de vista: "Es obvio que la mirada de Balzac guarda una estrecha relación con el punto de vista del artista plástico" (González, 2008: 65). Esto quiere decir que el escritor mira como el pintor. De aquí que la escritura de Balzac tenga una cualidad pictórica que aprecia las cosas mediante el punto de vista de un artista plástico. Este detalle es muy interesante. La literatura no sólo puede mencionar a otras obras. La literatura puede darse el trabajo de crear otras obras artísticas. Esto muestra el poder de la literatura. Es pues este poder el que debe comprender un estudiante mediante sus experiencias.

El ejemplo anterior hay que tomarlo con mucho cuidado. En efecto, la experiencia de la lectura puede reconocer en los personajes de la obra literaria cualidades artísticas. Este reconocimiento se da casi siempre. De esta manera, la literatura habla sobre sí misma o, en todo caso, sobre el arte. Este es un dato esencial. La literatura se vuelca sobre sí misma, entonces,

evidentemente, hace parte a cada uno de una experiencia artístico-literaria. El hecho de que la literatura hable sobre sí misma indica que la obra invita a tener una experiencia mucho más que con una obra literaria, en un sentido reducido. En este caso, la literatura se destruye, se niega a sí misma, porque busca trascenderse. Y esta trascendencia muestra una posibilidad de experiencia literaria en un lenguaje artístico que albergaría a otras artes. En efecto, la trascendencia de la literatura muestra al arte en general. El poder de la ficción literaria muestra al arte en general. La literatura que se saca el jugo a sí misma muestra al arte que se mira a sí mismo. La autoconciencia artística es la misma autoformación en el lenguaje. La literatura es consciente de sí misma, por eso se trasciende a sí misma. Cuando se mira a sí misma es más familiar, porque se muestra como haciéndose. Es decir, se muestra realmente como una obra que se hace a sí misma. La autosuficiencia revela que el arte es una forma de tomar consciencia sobre el procedimiento artístico más fundado en una consciencia amplísima de creación y sensibilidad en el lenguaje. La literatura, por eso, habla del arte en general. La literatura hace consciencia del arte. La literatura se niega a sí misma y afirma el arte en general, como una gloria de la experiencia que llega a la misma esencia o ser del lenguaje.

Por otro lado, la literatura es justamente lenguaje. Es el mismo lenguaje el que se muestra como siendo lenguaje. Se hace lenguaje: es el lenguaje. Este hecho autosuficiente revela que la literatura es un arte. Más bien un arte de las artes: lo que se juega es el lenguaje. La literatura hace vivir en el lenguaje, más que ningún arte. Y sin embargo, en este lenguaje están todas las artes. Ahora resulta que el lenguaje en la literatura se hace más poderoso. Este poder se debe a que dicho lenguaje se hace a sí mismo y puede revelar sensaciones artísticas. Por eso se habla de experiencia literaria en el lenguaje. Las sensaciones artísticas en el lenguaje son la esencia misma del arte. Es decir, que la experiencia del lenguaje del arte se da en la lectura de una obra literaria. El lenguaje del arte es autosuficiente, se hace a sí mismo. Puede hacerlo todo. Puede ser música, artes plásticas, cine, teatro, danza, fotografía, etc. Lo puede hacer todo, porque es el lenguaje del arte. Puede hacer lo que las otras artes pueden. La única diferencia son los recursos materiales. Pero esencialmente el lenguaje de la literatura es el lenguaje del arte.

Y si se habla de materiales hay algo muy interesante. Las palabras son el material de la literatura y esto implica lenguaje. Así, entonces, el material de la literatura revela un lenguaje reconocible por todo aquel que sabe leer y escribir. Además, el hombre vive en el lenguaje, ya sea oral o escrito. En pocas palabras, las palabras son un medio para humanizar al hombre. El hecho es

que el hombre vive en el lenguaje. Ahora bien, este lenguaje es el lenguaje que se ve materialmente en la literatura. Un analfabeto puede pedirle a alguien que le lea una obra literaria e igual seguirá viendo al lenguaje. Este analfabeto vive en el lenguaje. Y alguien que sabe leer reconocerá las palabras en el texto. La literatura muestra materialmente al lenguaje.

Cuando la literatura muestra al lenguaje tan familiar al hombre lo hace agregándole algo más. Este agregado es el arte que posee dicho lenguaje. Lo que le agrega es sensibilidad artística. Con esto no altera al lenguaje, más bien lo hace más vivo. Es decir, la literatura hace del lenguaje la esencia-instrumental del arte. Pero este instrumento no es igual que las acuarelas o el violín. Es un instrumento que se lo utiliza todos los días. Bueno, en realidad, es el instrumento que hace a los hombres. Entonces, dicho instrumento se da de dos maneras: como algo propio a cualquier hombre y como un instrumento artístico. Es decir, la literatura hace arte con un instrumento esencialmente humano. Por eso la literatura es el arte de las artes. La literatura es la posibilidad para cualquier arte, porque se funda en el lenguaje. Este lenguaje es esencialmente humano. Por tal motivo, la humanidad está siendo sensibilizada como arte. Si la humanidad está siendo sensibilizada por el lenguaje literario, entonces, dicha humanidad ya está posibilitada para producir todo (y hasta cualquier arte), porque el arte literario lo puede todo. La humanidad se ha hecho arte. El hombre, desde la literatura, ya puede ser más hombre porque es más consciente del lenguaje. Este lenguaje es una casa artística. Esta casa es productiva: crea. La casa del hombre nunca es estática. El hombre amplia su horizonte existencial porque es consciente de un lenguaje que es el fundamento de todas las creaciones, de todas las artes. La experiencia literaria en el lenguaje es sensiblemente esencial.

En definitiva, cualquier arte es lenguaje. Pero ahí está el lenguaje, en la literatura. Por eso se sabe, más que nunca, el habitar en el lenguaje. La literatura hace habitar en el lenguaje. Y esto ya es una experiencia artística.

Volviendo al hilo, otro ejemplo que da González es el de Eliseo Diego y Fernando Molano que se basan, para escribir sus obras, en la obra de Da Vinci, que es *La Virgen de las rocas*. El ejemplo se da en el poema de Diego: "Lippi, Angélico, Leonardo". Como dice González, en este poema se encuentran los mismos elementos de la pintura, que son: "las rocas, las aguas a la espalda de las imágenes o "el aire libérrimo en el oro", acaso una referencia a los rayos de sol que se perciben en el cuadro" (González, 2008: 71). Se podría decir, como lo afirma González, que gracias

a este poema, el cuadro sigue vigente, en cuanto que sigue estimulando sentimientos artísticos cada vez más ricos. En esta confluencia de artes, el autor afirma: "... la literatura y las artes plásticas se encuentran para generar una nueva obra que debe mucho a ambas tradiciones y que nos replantea una nueva manera de acercarnos al arte en general" (González, 2008: 72). La nueva obra, producto de las anteriores, es en realidad un producto de la sensibilidad a la hora de apreciar un arte más complementado, como es el caso de este poema. ¿Por qué reducirlo todo a la sensibilidad? Pues porque en la experiencia no hay algo más que pueda, siquiera, dar cuenta de eso que pasa en ella.

Claro que se da el hecho de que cuando las artes se combinan o se relacionan se da lugar a un replanteamiento de la obra a la cual se cita. En este sentido, cuando la literatura se relaciona con otro arte resulta que se lo re-significa en su alusión. En tal caso, habría que preguntarse: ¿por qué la literatura rescata a ciertas artes? Y la respuesta no es tan sencilla. Sabe Dios por qué la literatura juega con otras artes y con ella misma. Lo importante es que posibilita tener una experiencia literaria en el lenguaje: tal vez este por qué se lo explique mediante la práctica misma de escritura. En cambio, los homenajes ya pertenecen a otro nivel. Lo que se ve es el arte literario como tal. En la literatura el homenaje a otras obras puede ser, incluso, paródico. Por eso no conviene hablar de homenajes en literatura, ya que se relativiza, se complejiza. Por lo mismo, la complejidad del arte sólo posibilita tener experiencias y no otra cosa.

Ahora, en la novela de Molano, *Un beso de Dick,* se ve otro tipo de relacionamiento, ya que se da una relación de esta obra con el poema anterior y con el cuadro de Da Vinci:

> Pues bien, en uno de los episodios de la primera parte de la novela, el autor ya nos cuenta cuál es la función que cumple la pintura de Da Vinci: uno de los protagonistas ha leído el poema de Eliseo Diego y esa experiencia lo llevó a conocer el cuadro renacentista. La experiencia de la lectura del poema, unida a la de la revelación de la pintura, se convierte en una metáfora sentimental de lo que ocurre en la acción principal narrada por Molano. (González, 2008: 73)

¿Acaso la literatura no hace arte en sí misma? En esta novela el poema y el cuadro son algo más que otras obras de otros artistas. En la cita se ve que el poema influye mucho para apreciar la pintura. Es decir, que desde el poema se puede extender la lectura hasta la pintura. Pero dicho poema también se basa en la pintura: es una nueva creación. Y todo esto está en la novela. En todo caso, lo que ocurre con todo esto es que el arte se complementa y lo que prevalece son las experiencias.

La novela de Molano se lee a sí misma, porque lee el poema de Diego. La novela tiene una experiencia literaria en el lenguaje de un poema. Por eso mismo se explica, ella misma, que tiene que ir en busca del dichoso cuadro de Da Vinci en la novela y sólo en ella. Todo ya está en la obra literaria, por eso es autosuficiente y es consciente de su propio arte. Ante este hecho, la experiencia literaria en el lenguaje es, pues, lo más extraordinario que se pueda imaginar en este dichoso mundo de seres humanos. Ella misma hace la experiencia que cada uno debería hacerla: lo hace por el lector. La literatura se adelanta a todo. Ante este hecho la experiencia en ella es más suprema de lo que creyera alguien que simplemente reconoce en la literatura las invenciones más improbables. La literatura es lo más probable que se pueda imaginar. Muy bien, son inventos raros. Pero estos inventos están siendo alimentados por el lenguaje. Y este lenguaje se adelanta (ya lo hace todo) porque es mundo: se escapa a la realidad. El lenguaje ya se ha hecho mundo antes que el lector lo lea. El lenguaje ya es un mundo. Que digan que es un invento improbable: no causa ningún efecto en algo que ya está dado. ¡Cómo se quisiera creerle a aquél que no cree en la literatura! Ese sí es un deseo extremo, aunque también probable a otro nivel, que ya sobrepasa la tesis. En cambio, lo único posible es tener experiencias literarias en el lenguaje.

Por otro lado, el autor afirma que el arte contemporáneo acoge a la literatura de otra manera:

> El arte contemporáneo ha visto en la palabra entendida como "expresión gráfica" un sinnúmero de potencialidades que se ha permitido explorar. Es común encontrar en la pintura de nuestros días palabras o frases que, al igual que otras manchas de color, componen la estructura gráfica del cuadro. La palabra ha sido, entonces, acogida por el arte de los últimos años como elemento plástico. (González, 2008: 79)

De esta manera, la literatura ya es un motivo de plasticidad. Es decir, que la literatura está siendo asumida como elemento gráfico. La literatura es vista como palabra material, como se decía. La pintura contemporánea mira a la literatura en su cualidad de arte en potencia. Este hecho confirma que la literatura vuelve a la palabra en un mundo autónomo. La palabra ya está creada por la literatura. Por eso, la misma palabra debe formar, invariablemente, parte de un cuadro que quiere pintar sobre una obra literaria. La experiencia literaria de una pintura muestra que en el cuadro lo más propio es leer la literatura, porque se lo puede leer en el cuadro. Ahí están las palabras en el cuadro, como en una obra literaria. Este es un relacionamiento profundo de experiencia artística.

También, el autor da un ejemplo de una artista plástica:

> En sus instalaciones, Kruger recoge los mensajes verbales que la sociedad de consumo y los medios de comunicación fomentan para captar y cautivar a las masas, y los tergiversa de tal manera que los convierte en premisas de cruda resistencia contra las imposiciones del sistema capitalista. Es notorio que la artista convierte la palabra en imagen en sus instalaciones, al combinarla con el uso de la fotografía y recursos acústicos. (González, 2008: 79)

Es evidente que la nueva plástica es más transgresiva. Ante todo, busca nuevas formas de expresión mediante imágenes alteradas. El hecho de que se sirva de la palabra o de la literatura muestra que la plástica tiene nuevos fines artísticos. Pero este ejemplo de instalación plástica tiene un objetivo político, por lo que se refiere a los mensajes públicos. Los mensajes provienen de los medios de comunicación. Entonces, la elección muestra que la obra plástica quiere denunciar el uso de estos medios comunicativos de masa. En este caso, el arte sólo sirve para concientizar al ciudadano. Es necesario, debes en cuando hay que estar en disconformidad con la sociedad. El ser humano que habita en el lenguaje no es contrario a su entorno. Todo lo contrario, es crítico con su entorno. Por eso, esta obra plástica muestra una faceta necesaria del hombre que quiere hacer denuncia. El compromiso con la sociedad radica en ser parte de ella. Acaso también valgan las autocríticas. En tal sentido, existen los verdaderos críticos de la sociedad.

Otro ejemplo es el de la artista Johanna Calle: "En su exposición titulada *Laconia,* la artista presenta una serie bastante amplia de dibujos y objetos que hacen réplica de periódicos, cuadernos escolares y libretas de apuntes, en los que se presentan líneas de textos superpuestos, casi siempre ilegibles" (González, 2008: 82). Se explica que esta obra muestra una transcripción caligráfica de *El proceso* de Kafka como un trabajo escolar en un cuaderno o, también, interpretado como un castigo escolar. Dice el autor:

> Al detenerse a observar este cuaderno, se nota que la obra de Kafka está transcrita dos veces. La segunda transcripción ha sido hecha sobre la primera, y esto lo que hace es que la lectura resulte imposible. No obstante, hay algunas frases que sí pueden ser leídas, dado que el trabajo manual de la artista así lo permite en algunas líneas. Se nota, además, que las transcripciones se han hecho en los dos sentidos de las páginas, por lo que se pueden ver algunos signos caligráficos, como las diéresis y las tildes, arriba y abajo del región, indistintamente. (González, 2008: 83)

Con esta obra plástica la literatura ya pasa a formar parte de una obra más compleja y aglutinante. Este hecho prueba que la literatura al estar relacionada con las artes plásticas resulta que adquiere nuevas dimensiones interpretativas. Esto muestra la riqueza del arte tomado en conjunto.

La transcripción de la obra de Kafka hace ver muchas palabras. No se la puede leer cómodamente. En tal sentido, la obra está siendo alterada. La literatura pasa a desfigurarse en esta obra plástica. Sólo se ve la transcripción como imagen plástica. Esta transcripción revela que la literatura siempre se oculta o se transforma, porque tiene independencia. Incluso, puede decidir no decir nada. Por eso, las transcripciones muestran que la literatura se destruye a sí misma. Y el detalle está, como se explica, en que es un estudiante el que hace ese trabajo de transcripción. En tal caso, el estudiante, se puede decir, lee la obra y tiene la experiencia de cambiarla constantemente, porque tiene muchas experiencias. Pero puede que, también, simplemente, lo repita como un estudiante obediente. En tal caso, la literatura sola se borra. En los dos casos (transcripción plástica y copia a modo de dictado), la literatura es autosuficiente.

También, González dice que esa obra plástica estaría promoviendo una recepción afectiva:

> Pero, ¿qué se propone en particular la artista con esa exhaustiva, delicada y esmerada labor de copista? Este ejercicio, que involucra la lectura y la reescritura de la obra original, realizado dos veces, se convierte en una metáfora directa del proceso que se desarrolla entre el lector y la obra literaria: ¿cuántas veces al transcribir o releer un texto aparecen sentidos afines, ocultos o hasta opuestos a los que imponía una primera lectura? Esos sentidos son los que el espectador de la obra de Calle debe buscar. Aquí no se está hablando de la obra literaria en sí, sino de la recepción de dicha obra. (González, 2008: 83)

Con esto la literatura está siendo abordada desde su complejidad más rica: la lectura. Justamente el hecho de la lectura es lo que muestra esa obra plástica. Y con este ejemplo ya es bastante para ambas artes complementadas. Las dos artes forman un nuevo producto artístico más complejo, por todo lo que implica experimentar una obra de esas características.

La lectura es una experiencia que puede traducirse en una obra plástica como la que se vio. La experiencia de la lectura puede ser motivo suficiente para que una obra plástica la complejice, de tal modo que la termine por volver, tal vez, en la actividad más viva del ser humano. Esas copias de la obra de Kafka muestran que la lectura es una actividad muy compleja, incluso para un estudiante. Más interesante, incluso, si se trata de un castigo para el estudiante.

En esa obra plástica se ve que la literatura se va alterando por algo que ella misma contiene: la lectura. Por eso la literatura es un arte de la lectura que va transformándose cada vez más. Cada

transformación implica una relectura, una nueva experiencia de lectura. Estas muchas experiencias de lectura muestran que la literatura se hace cada vez más. La literatura es un constante hacerse.

Por otro lado, la literatura esconde sus secretos por todos esos garabatos que se ven en esas copias de la obra plástica. La literatura esconde y revela sus secretos. Por eso es un juego con el lector. Parece que es alguien que es consciente de que juega con el lector. Parece un tú. La literatura habla, conversa y calla. La experiencia de la lectura permite reconocer este hecho de amistad. La literatura abriga y entretiene. No se puede pedir más. Al fin se ve que la experiencia literaria en el lenguaje es algo más que una simple actividad de la materia de literatura. Esta simple actividad tiene una carga fortísima de arte. Como ya se dijo, en la literatura está la casa del arte. Y al tener una experiencia con ella se ingresa a un mundo impensado jamás. Este mundo había sido el mundo tal cual, el mundo de todos los hombres que habitan en el lenguaje.

4.2. Escritura crítica I (teoría y crítica literaria)

En un momento dado, casi de súbito, parece que la experiencia literaria se define tautológicamente. Parece que escapa a las líneas de un capítulo crítico. Por lo que, ahora, la tarea consiste en tratar de retenerla en un espacio de la escritura crítica con ciertas ideas provenientes de la teoría y crítica literarias. Esta intención no lleva a desechar la propuesta de Navia, más al contrario, pretende llevarla a un nivel de escritura crítica para su mayor enriquecimiento.

Las artes plásticas junto con la literatura no terminan nunca de conocerse, pero se aceptan: "La vinculación entre cine, literatura e historia y, en general, con todas las artes sociales, parece clara, y la prueba es que existen muchas obras, desde pequeños manuales con propuestas concretas hasta volúmenes de envergadura intelectual, sobre estas relaciones" (Ambrós y Breu, 2007: 101). Vínculos muchas veces programáticos, en razón de manuales para el ejercicio didáctico. Apertura mental e imaginativa: reducción educativa al comercio de anécdotas culturales. Y a todo esto se afirma que: "La juventud de hoy experimenta la necesidad del Arte, que lo busca espontáneamente, sin recurrir casi nunca a la mediación de un pedagogo. Este impulso espontáneo de los jóvenes hacia el Arte se traduce en una búsqueda apasionada de modelos de vida..." (Arango y Triana, 2008: 17). Habría entonces que concluir con una semejante espontaneidad: arte y educación no pueden relacionarse. Y sin embargo queda la esperanza de que la literatura y las artes plásticas se

relacionen. ¿Y acaso no es posible por todo lo avanzado hasta ahora? El gran problema es que la educación no parece legitimar la relación de las artes. La educación es el problema.

Aunque ya se había visto que la experiencia literaria por más que sea sinónima de práctica educativa, se autodefine sin transformación alguna de su estatuto interno o intrínseco. De esto parece que la experiencia literaria con las artes plásticas no es más que un estímulo literario hacia la educación literaria. Hasta la educación en el lenguaje y la literatura queda como un trasfondo muy válido pero que no alcanza sus mismos límites. A esto se debe, en parte, que la experiencia literaria se haya constituido como producto y no como solución a un problema educativo específico, de los tantos que tiene la educación. En este sentido, no está lejos de pensarse como una motivación (literaria) educativa en vez de un remedio o solución al problema. Por consiguiente, cabe reafirmar una decisión: la experiencia literaria es un producto de la literatura o de la experiencia de la literatura, en primer término. Este hecho sólo puede motivar tanto al maestro como al estudiante.

Como dice Borges: "...el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación" (Borges, 1979: 13). ¿Y si a esta experiencia del libro se le agrega, por decir, una experiencia plástica de la imagen (sólo la imagen en este caso)? Memoria acumulada de las experiencias pasadas e imaginación que las cambia. Esta es, por cierto, la imagen que el libro depara a cada lector. Imagen:

> ...toda imagen acerca o acopla realidades opuestas, indiferentes o alejadas entre sí. Esto es, somete a unidad la pluralidad de lo real. Conceptos y leyes científicas no pretenden otra cosa. Gracias a una misma reducción racional, individuos y objetos —plumas ligeras y piedras pesadas— se convierten en unidades homogéneas. (Paz, 1956: 98)

Y todo esto por la palabra: "Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra-llave que nos brindará las puertas del saber" (Paz, 1956: 30). Palabra que tiene el deseo profundo de enseñarle al lector. ¿Pero qué va a enseñarle? ¿Cuáles son los contenidos? Por ejemplo, podría enseñarle a asociar su memoria con la imaginación, como lo atestiguaba Borges. Pero, su enseñanza no se puede traducir en estas líneas, puesto que es absorbida por la experiencia literaria: afuera, ahí, en el quién del lector. Por eso, en verdad, la enseñanza debe invertirse: el libro ya no puede ser una extensión de uno, sino el dispositivo que haga retornar la memoria e imaginación al lector. En otras palabras, para plantear una educación literaria es preciso hacer del libro algo autónomo: él es el verdadero maestro.

Por otro lado, esta escritura crítica se traduce, en efecto, en una fotografía:

> Diríase que, aterrado, el Fotógrafo debe luchar tremendamente para que la Fotografía no sea la Muerte. Pero yo, objeto ya, no lucho. Presiento que de esta pesadilla habré de ser despertado más duramente aún; pues no sé lo que la sociedad hace de mi foto, lo que lee en ella (de todos modos hay tantas lecturas de un mismo rostro); pero, cuando me descubro en el producto de esta operación, lo que veo es que me he convertido en Todo-Imagen, es decir, en la Muerte en persona... (Barthes, 2005: 43)

La tesis conserva una intención vigente sobre cualquier amenaza. Pero esta vigencia tiene que pasar por vía de la fotografía (imagen de la tesis). La escritura imagen que el lector podrá hacer revivir como a un muerto: "La Fotografía no rememora el pasado... El efecto que produce en mí no es la restitución de lo abolido (por el tiempo, por la distancia), sino el testimonio de que lo que veo ha sido" (Barthes, 2005: 128). Aunque podría ocurrir que esta fotografía sea olvidada, justamente por el peso que tiene y la responsabilidad que conlleva:

> Con la pérdida de la memoria perdemos asimismo las continuidades del significado y del juicio. La cámara nos libra del peso de la memoria. Nos vigila como lo hace Dios, y vigila por nosotros. Sin embargo, no ha habido dios más cínico, pues la cámara recoge los acontecimientos para olvidarlos. (Berger, 1998: 75)

Puede que tras la lectura de este escrito suceda en el lector (maestro o estudiante) una sensación de lejanía o de olvido y, sin embargo, recordaría algo imaginado por la condensación de la misma escritura que es imagen. Sea de cualquier modo, la motivación no se hará esperar.

Motivación literaria del lector que hará del libro su maestro y no tardará en aprender de él más que estando en un aula o centro educativo. Tal vez, este es el único sentido posible. Al fin y al cabo, posible. Ya que si se entiende que la lengua, el habla, la comunicación son habilidades humanas mediante instintos del lenguaje se caerá en la cuenta de que la literatura (como escritura material) poco o nada haría al respecto. Y por ello, la literatura no sería la más ideal en la educación de ella misma. El peso quedaría en la crítica. Es decir, en la estructura conceptual, coherente de fundamentos que posee el crítico (saberes del maestro) como conocimientos organizados que tiene de la literatura:

> El arte, al igual que la naturaleza, debe diferenciarse de su estudio sistemático, el cual constituye la crítica. Es, por lo tanto, imposible "aprender literatura"; uno

> aprende acerca de ella, en cierto modo; pero lo que sí se aprende, transitivamente, es la crítica de la literatura. De modo similar, la dificultad que a menudo se experimenta en "enseñar literatura" proviene del hecho de que esto es imposible: la crítica de la literatura es lo único que puede enseñarse directamente. (Frye, 1957: 26)

Aunque esta crítica, actualmente, no esté muy bien constituida, con aquello de que se pretende hacer del crítico un escritor. Frye, en cambio, afirma que los críticos retienen un aire misterioso y de absoluta reserva entre ellos. Esto de la crítica es también otro problema del problema literario. Es decir, no se pueden separar saberes literarios (crítica, saber educativo) sin leer ni escribir literatura.

Pues parece, siguiendo a Todorov, que el lenguaje tiene sus dobles. Es decir, que en tanto signo y símbolo, lo que muestra es un intercambio entre ambas partes. Un ovillo del cual no hay por dónde agarrarle la punta. Pues como signo, señal o materia concreta propia, el lenguaje se llena de símbolos tras símbolos en un acto de fuga; como también, teóricamente, se hace del signo la única cosa existente mediante afirmaciones meta-simbólicas auto-reductivas. El lenguaje puede ser comprendido unívocamente como equívocamente: de modo original y salvaje a la vez.

Visto así, el problema de la educación literaria pasa por un temor hacia el lenguaje. En la literatura todo está nombrado, mas el código de su enseñanza todavía queda oculto. Si ese código es el mismo lenguaje de la literatura, entonces, su enseñanza se exacerba o se reduce a simples postulados de la crítica o teoría literaria con tal de salvar semejante descontrol. De aquí se genera un miedo hacia el lenguaje literario. Un miedo parecido a una sensación neobarroca de que el vacío del lenguaje o la escritura literaria terminen por colmar la educación: "...entiendo por "neobarroco" la puesta en escena de una sensibilidad compuesta de mil sensibilidades...." (Monsiváis, 1994: 301). Aquel *horror vacui* que lleva a colmarlo todo: es la sensación de la educación literaria por remediar el vacío, más bien, por llenar el vacío. Y en ello es víctima de imprecisiones: de improvisaciones. Tal parece que cualquiera puede ser maestro de literatura con tal de que *llene* el vacío de la literatura. Así, la literatura no tiene la importancia que debiera tener en la sociedad. Otra vez, este es un problema de la educación literaria, ahora, con un miedo hacia la literatura.

El crítico se sienta a escribir sobre educación. Y piensa en una sola cosa: la escritura:

> …lo que se intercambia, se penetra y se unifica es la doble función, poética y crítica, de la escritura; no basta con decir que los escritores mismos hacen crítica: su

> obra, a menudo, enuncia las condiciones de su nacimiento (Proust) o incluso de su ausencia (Blanchot); un mismo lenguaje tiende a circular por doquier en la literatura, y hasta detrás de sí mismo; el libro es así atacado de flanco y por la retaguardia por el que lo hizo; no hay ya poetas, ni novelistas: no hay más que una escritura. (Barthes, 1998: 47)

Una sola escritura que tienen que compartir el poeta y el crítico. Una sola escritura que predice el nacimiento de una obra o la ausencia de la misma. Esta única escritura, ahora, se torna en problema educativo. Pues el crítico tratará de injertar la educación literaria a su escritura y esta labor probablemente enseñe. Crítica y literatura se han hecho un solo problema en la escritura. Ahora se puede decir que la educación literaria tiene que vérselas con la escritura. De otro modo se desconoce el rol de la crítica y la literatura. Ahora, ya no hay opción de una educación crítica sistémica o una educación tradicional de la literatura. El problema parte, pues, de la escritura como modelo de trabajo educativo. Es decir, mediante la escritura es que se puede plantear una enseñanza tanto de la crítica (saber) como de la literatura (arte). Escritura en tanto labor crítica y literaria del estudiante.

Se trata de la escritura de las relaciones remanentes entre escrituras y, por ende, entre lenguajes plásticos, musicales, etc.:

> Sin duda puedo hoy elegirme tal o cual escritura, y con ese gesto afirmar mi libertad, pretender un frescor o una tradición; pero no puedo ya desarrollarla en una duración sin volverme poco a poco prisionero de las palabras del otro e incluso de mis propias palabras. Una obstinada remanencia, que llega de todas las escrituras precedentes y del pasado mismo de mi propia escritura, cubre la voz presente de mis palabras. Toda huella escrita se precipita como un elemento químico, primero transparente, inocente y neutro, en el que la simple duración hace aparecer poco a poco un pasado en suspensión, una criptografía cada vez más densa. (Barthes, 1987: 25)

Huellas del pasado: de las experiencias. Se trata de una escritura densa: una escritura de las escrituras. Es la experiencia del pasado, de la memoria en una imagen presente de la escritura como instauración del nuevo régimen escriturario que hace de la libertad y la imaginación la más densa de las opresiones metafóricas. En especial cuando tal libertad e imaginación quedan atrapadas en la escritura como en un ser con voluntad propia: es el quién de la escritura: el lector.

La lectura. Pero antes que nada, el lector vive en la escritura, ha quedado atrapado en ella, por eso su lectura no es más que escritura vuelta a leer por otro: "Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura (...), me ha sido necesario,

evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno "levanta la cabeza" (Barthes, 1987: 35). A pesar de todo (de la escritura), el lector puede levantar la cabeza por fuera del libro. ¿Y esto le habrá resultado para salir o escapar? Desde luego que no. Pues la mirada esquiva interrumpe la escritura, mas no la abandona. Y aún más, las interrupciones son pruebas de una escritura densa, de una escritura que va a componerse de muchas relaciones. Por ello, el lector escribe su lectura mediante todas esas interrupciones. La conglomeración hará que su escritura se componga de solo eso: interrupciones, quiebres, sensibilidades, experiencias, etc.

Y para ver la supremacía de la escritura:

> Abrir el texto, exponer el sistema de su lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (desde el psicoanálisis sabemos que ese cuerpo sobrepasa ampliamente a nuestra memoria y nuestra conciencia) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase. (Barthes, 1987: 37-38)

La actividad lúdica es, sencillamente, el procedimiento educativo de un lector-estudiante-escritor. De un estudiante que solo sabe leer y escribir. En suma, de una educación que solo se da en el texto o, con más precisión, en la escritura del que lee y escribe al mismo tiempo.

Ahora bien: ¿por qué hablar únicamente de literatura (lectura y escritura) y no de educación? Es la pregunta que haría un maestro, por ejemplo. Al cual habría que recordarle que la educación literaria no tiene más razón de ser que el de una escritura (crítico-literaria). Es decir, el *qué* de los contenidos literarios se reducen a la escritura y ella implica, de igual modo, lectura. En otras palabras, no hay otra cosa que enseñar. Aunque es probable que no esté de acuerdo, el maestro, con eso de que cualquiera puede enseñar literatura; más, si sabe muchas cosas interesantes.

Por otro lado, Todorov afirma algo sobre Barthes, algo de su crítica:

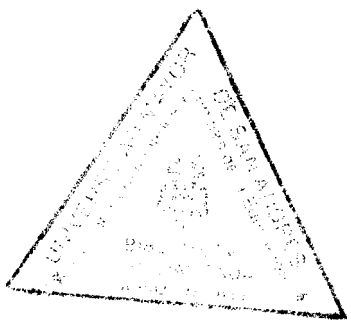
> Por una parte, basándose en una asimilación falaz entre crítica y lógica (falaz ya que una tiene un objeto empírico, la otra no), Barthes afirma que la crítica debe contentarse con la sola "validez", con la coherencia interna sin referencia al sentido.

> El modelo explícito de la crítica, para Barthes, es el lenguaje; pero si el lenguaje, tomado como un todo, no es ni verdadero ni falso, cada enunciado puede serlo; y de igual modo respecto a la crítica; el modelo innominado es, de hecho, el juego, no el lenguaje: un sistema de reglas desprovisto de sentido. (Todorov, 1984)

El juego de la escritura es el modelo de la crítica. No tiene verdad objetiva ni subjetiva: es una escritura sin más. Y si a esto hay que añadirle un sentido pedagógico, la cosa cambia, pues las reglas (¿saberes?) de este juego serían lo más próximo a un aprendizaje en el estudiante.

Bueno, todo esto representa la escritura pedagógica de una educación literaria con fundamento en una experiencia literaria todavía vacía, aunque necesaria. Pues no se negará que la experiencia literaria es la verdad de toda la tesis. Es la práctica educativa como tal. Y todo lo hasta aquí expuesto no es más que el andamiaje de ese suelo práctico. Además, se entenderá que el suelo aún permanece desprovisto de sentido, pero no de certeza. Es como si se lo supusiera verdaderamente, aunque no se lo pueda explicar como tal, según San Agustín en su exaltación del tiempo. Y ante esta carencia, el andamiaje crítico de esta segunda parte le sigue construyendo un lugar más visible. Aunque todo esto, igualmente, se quede en un sin sentido. Pero un sin sentido más agradable que el de unas instrucciones prácticas condenadas a la inaplicabilidad como referentes del continuo fracaso educativo.

Por otro lado, la educación en el lenguaje y la literatura comienza a tener cuerpo. Pues la experiencia literaria con las artes plásticas ha podido producir una escritura crítica. Por tal motivo, toda la crítica (en sus dos partes) ha tenido, gracias a la literatura y a las artes plásticas, una experiencia sin igual. La experiencia de escritura crítica como cierta *visión* de la experiencia literaria. Cabe indicar que la lectura proyectiva y la escritura como tal son los dos procedimientos para la practicidad de la experiencia literaria. Y con esta experiencia con las artes, se ha podido notar que, aparte de la lectura, es en la escritura en donde se deben encontrar las respuestas o impulsos creativos de aplicación de la experiencia literaria.



5. Experiencia II: Literatura y Música

Así como suena es, en efecto, una "experiencia II" la que abarca, esta vez, otro modelo: el de Literatura y Música. Con esta segunda experiencia se pretende completar el panorama propositivo de la tesis al tomar en consideración las artes y la música a partir de la experiencia literaria. Aunque, en este caso, hay que puntualizar una pequeña diferencia: que la experiencia literaria se proyecta a un punto de *encuentro* con la música, a diferencia de la experiencia literaria con las artes que en su ser literario mantenía una *relación plástica* gracias a la lectura y escritura.

A diferencia de la primera experiencia de la segunda parte de la tesis, en este segundo capítulo se observará que, evidentemente, la música se asienta como un recurso originalmente innovador. Pues, quién no reconoce en la experiencia literaria misma cierta plasticidad. Sobre todo en aquellas cuestiones visuales o poéticas que, tanto la prosa como el verso, empiezan a pintar la palabra. En cambio, la música, incluso en la relación misma con la literatura, se mantiene autónoma, se vuelve verdaderamente en un espacio atemporal (si cabe el término) del que nada se puede saber, excepto quedar atrapado en la experiencia casi trascendental e infinita del tiempo.

Debido a esto es que, en primera instancia, parece que la música no pierde nada de sí en la relación con la literatura. *La literatura, sólo con una pieza musical, se proyecta al lenguaje de la música a partir de una experiencia de lectura en soledad.* En este modelo de Literatura y Música lo importante es que ambas se encuentran de un modo paralelo: como si se tratara de leer escuchando música o viceversa. Entonces, literatura y música se relacionan, inicialmente, en un encuentro paralelo en el que ambas se reconocen, definitivamente, en el lenguaje. Pues lo que prevalece es el lenguaje como punto de encuentro entre ambas artes. En esta última instancia, el lenguaje admite una duplicidad de artes paralelas. De artes que no pierden su particularidad esencial pero que se vinculan profundamente. Inicialmente se rescata *la experiencia literaria proyectándose a un punto de encuentro con la música* (es preferible llamarle encuentro), *pues literatura y música deben acercarse.* Cabe decir, también, que sin la experiencia literaria la música sería simplemente escuchada como de cotidiano. La experiencia literaria, en cambio, puede escuchar en el lenguaje gracias al acercamiento-encuentro de una pieza musical a sus oídos.

Entonces, en este capítulo se verá otro tipo de relación: una relación paralela, duplicada. Es decir, una relación que definitivamente no proyecta la literatura hacia la música, sino que la literatura se enriquece en su misma experiencia literaria con la música. En tal sentido, la música resulta ser prestada. La música se ubica en un fondo instrumental respecto de la literatura. Por ello, la experiencia literaria con la música se refiere a una relación de encuentro. A un momento de carácter espacial y temporal que junta la experiencia literaria con la música. A ese espacio y tiempo del encuentro que se le llamará, posteriormente, lenguaje.

En fin, todo esto se lo verá con más calma y amplitud en el presente capítulo que, también, está compuesto de dos partes. La primera, de aplicaciones teóricas y lecturas críticas. En donde la **lectura** se proyecta al punto de encuentro del lenguaje artístico. Y la segunda, de una nueva escritura crítica, ya consciente del valor *significante* como deseo de la **escritura** para la experiencia literaria. Las dos partes, esta vez, tienen por objeto la experiencia literaria con la música.

5.1. *Literatura y Música* **(A. Rendón)**

El presente libro de *Literatura y música* de María A. Rendón contiene una propuesta muy significativa de relacionamiento entre las artes. Al igual que el anterior, de González, éste tiene, en particular, casi las mismas intenciones, en razón de que busca nuevos enlaces de la literatura con otras artes. Para comenzar, la autora de este libro sostiene el siguiente objetivo general:

> Con este curso se pretende iniciar una introducción a los estudios literarios desde una perspectiva interdisciplinaria. Por tanto, el estudiante tendrá acceso a información empírica y crítica que le permitirá vincular y posicionar la literatura con otro tipo de arte como la música. Asimismo, se busca capacitar al estudiante para formular juicios críticos a partir de un análisis comparativo interdisciplinar. (Rendón, 2008: 7)

Con ese objetivo general la propuesta académica está dirigida a estudiantes universitarios. En todo caso, serán futuros maestros de literatura. Y la referencia a estos materiales prácticos y críticos hace notar que el modelo interdisciplinar parte de un sostenimiento académico y casi desprovisto de experiencias. Se puede asegurar que la relación que se propone se sirve de las *informaciones.*

Con ese objetivo el libro marca la importancia de los estudios interdisciplinarios entre la música y la literatura. Y como se ve, la comparación es otro método para abordar las artes. El

método de las comparaciones es muy útil para tener, fundamentalmente, la predisposición de agarrar dos obras y estudiarlas. El hecho de comparar es el primer impulso para tratar dos obras al mismo tiempo, simultáneamente. La experiencia gana mucho, porque la actividad comparativa ofrece la posibilidad de agarrar muchos materiales. La amplitud de los materiales muestra que la actividad comparativa se orienta a una investigación más conjunta. Asimismo, la amplitud muestra que es posible tomar las cosas en conjunto. Y este mismo conjunto es muy valioso, ya que muestra la complejidad del campo de estudio. Con esto quedan fuera los encierros memorísticos o enciclopédicos de la educación tradicional.

La autora presenta la información necesaria del marco histórico:

> De acuerdo con lo anterior, el marco histórico-literario-musical que aquí será presentado buscará dar una introducción a la historia del surgimiento del rock y su posicionamiento durante la segunda mitad del siglo XX. En este marco histórico se encuentra el surgimiento de Pink Floyd, y específicamente la publicación de su álbum *Animals*; además, en este mismo apartado se busca establecer el discurso musical como político y estético. (Rendón, 2008: 9)

Ya se puede ver el espacio cotidiano de los gustos musicales de los estudiantes. Esto posibilita que los mismos trabajen con lo que más les gusta. Esta es una de las importancias para trabajar con la música. Y como la experiencia literaria se la aplica a las existencias es lógico combinarla con gustos más personales, por ejemplo, el musical. Es la música un arte que tiene una gama inmensa de expresiones. Por eso se puede decir que todo ser humano tiene un gusto musical particular. La música está en la vida diaria, es parte de las experiencias prácticas. Acompaña en todo momento. Y aún más, que gracias a la música el ser humano tiene sus primeras experiencias subjetivas e imaginativas. Es decir, que gracias a la música el ser humano es consciente de sus gustos más sensibles y cercanos. La música entrena la sensibilidad toda la vida. Por eso el hecho de tener un gusto musical muestra un registro de sensibilidad personal. La música es una de las primeras en sensibilizar artísticamente al hombre en el cotidiano vivir.

De aquí la importancia de relacionar la literatura con la música. La música es parte de la mundanidad, de la historicidad, de la cultura. Por eso las nuevas experiencias parten de ese mundo ya formado por la música. Es necesario considerar del estudiante todo lo que ya tiene internalizado como parte de su cultura. Y la música es parte de esa cultura como un componente fundamental de la sensibilidad. La música le ha hecho sensible al estudiante. Es por eso que al leer una obra literaria

se redescubre ese mundo: se vuelve en una experiencia literaria con la música. La música es parte de la mundanidad que se agranda cada vez más mediante la literatura.

Ahora bien, al leer una obra literaria lo que se hace es aplicarla a la mundanidad. Primero, se la podría anticipar con el escuchar-recuerdo de una sensibilidad musical. Segundo, se comprende, porque la lectura se proyecta al ser de la obra, al sentido de toda su significatividad. En este punto ingresa la música íntegramente: en el encuentro de lectura y música la comprensión del ser de la literatura se agranda hasta una dimensión del lenguaje mundano. El lenguaje termina por abarcar la experiencia de lectura con la música en un acto sublime de experiencia literaria en el lenguaje. Y, finalmente, toda esa experiencia se la aplica a la existencia propia para ampliar el mundo. Esta aplicación hace, necesariamente, relacionar la literatura con la música en un universo del lenguaje.

En algún lugar del mundo se esconde una pieza musical. El trabajo consiste en que la literatura descubra ese escondite. Por eso la literatura lleva a reavivar la mundanidad, la cultura. Porque la literatura tiene ese valor: el de proyectarse al ser de cada lector. Cuando hace eso se relaciona con todo lo que es el lector. Y al hacer eso vuelve consciente al ser. Y esa consciencia es sensible, porque la literatura no obliga al querer, más bien hace sensible la experiencia misma del querer. La literatura admite la música del lector y la vuelve en parte constitutiva de la experiencia literaria como vía a la sensibilidad del ser. Esto es: literatura-música en la experiencia literaria.

Y ahora, con respecto a la literatura, la autora dice:

> Por otra parte, se presentará una visión de los estudios literarios, que en su carácter de ciencia social, se encuentran reposicionados en la cultura de la globalización, que aboga necesariamente por nuevos saberes que se construyan a partir de su complementación. Siendo la literatura el agente activo que convoca en principio esta electiva, se propone una visión de ella por su carácter estético, pero, sobre todo, por su capacidad de prestarse como herramienta a la hora de dar una reinterpretación a la realidad, y de otorgar la oportunidad de narrar nuevamente una historia manipulada por los círculos de poder. (Rendón, 2008: 9)

Como se ve, las dos artes en cuestión están entendidas de dos modos: como estéticas y como políticas que critican la realidad capitalista actual.

Se analizará un poco sobre estos dos modos de entender las obras artísticas. Primero, se sabe que cada arte posee una complejidad estética que le permite, como se vio, trascender toda su materialidad. Y es esta trascendencia la que posibilita tener una experiencia con la obra de arte valorando la subjetividad que sale a flote. Pero también la obra de arte no está libre de criticar la sociedad globalizada o actual. El hecho político hace de una obra de arte comprometida con su entorno social. Como se decía, la obra de arte es consciente del entorno social. La literatura brinda la posibilidad de ser responsables con el uso del lenguaje y de compromiso con los otros seres humanos de la sociedad. Pero aquí hay un detalle: los lectores son los que sienten esa responsabilidad y compromiso; la obra, como tal, no obliga a nada.

Ahora, el otro detalle que sale a discusión. El valor de la experiencia está en que cada uno, en sí mismo, descubra la responsabilidad y el compromiso. Casi siempre se da que cuando alguien explicita bien los deberes sociales, el que lo escucha no lo toma a consciencia. Esto es así porque la educación se torna directa. Es decir, que alguien o el texto dice explícitamente al otro lo que pasa con la sociedad y el deber de todo ciudadano. Lo que más bien se tiene que hacer es que esos deberes se consideren de una manera indirecta para que los estudiantes tengan el trabajo de descubrirlos por ellos mismos. Que nazca de ellos, así tiene más valor el compromiso social. Vale decir, que los valores sociales se los comunique indirectamente. La manera más eficaz de hacer esto es con una obra de arte con todo su valor estético. Es en el valor estético en donde se descubre el valor social. Por eso no hay que separar la estética de la política. Porque, entonces, se cae en el error de diferenciar ambas y de privilegiar, sospechosamente, una: la política. Porque si la estética se encierra en sí misma (cosa muy improbable), no tendría ninguna importancia ni valor para el ser humano que vive en sociedad. Lo que más bien sucede es que la estética esconde su valor social para luego ser redescubierto. El valor social no es ajeno a la estética. Está en ella, por eso la estética es un gran medio para ganar experiencias con los valores sociales, porque, ante todo, es parte de un mundo del lenguaje humano con otros seres humanos.

Así pues, la literatura brinda la posibilidad de tener experiencias con la sociedad. La literatura no es ajena a la sociedad, porque no es ajena al lector. Es decir, la literatura llega hasta la sensibilidad de las personas que viven en sociedad. Personas que tienen una responsabilidad con el lenguaje y un compromiso con las demás personas. Seres que viven en el lenguaje. Por tal motivo, la literatura no es ajena a cualquier modelo de vida. La literatura ahonda mucho más en el mundo. Lo

que pasa es que muchos ven en la literatura la frivolidad, la diversión despreocupada, el juego imaginativo. Y esto revela una carencia de autoformación. Ya que esas opiniones vienen de otros y se las repiten. En cambio, la autoformación auténtica del ser se da en el lenguaje y en la literatura.

Hay dos áreas de relacionamiento de las artes, como lo explica la autora:

> Las perspectivas a partir de las cuales pueden ser analizadas se registran principalmente en dos áreas: primero —la más evidente— es la construcción de un discurso literario, en el cual la potenciación de la función emotiva del receptor se halla en el acto musical. Se trata de palabras y versos que en sí se manifiestan en una nueva área, de estímulo auditivo, en la cual el receptor asiste a la experiencia estética completa, tanto imaginativa (respecto a lo musical) como en lo verbal (en cuanto al lenguaje). La segunda perspectiva es la que concierne al producto musical como tal y su "lectura". (Rendón, 2008: 11)

Con esto la literatura se potencia más en la música gracias a la emotividad que carga esta última. La música le ofrece a la literatura un espacio más imaginativo y trascendental. Por otro lado, la música también posee unas letras que, justamente, están estilizadas de significados. Estos dos espacios relacionan la literatura con la música. Ese detalle vuelve a la literatura más imaginativa, sin desechar el valor de las palabras ni su musicalidad. En segundo lugar, la otra área se refiere a la pieza musical y a su lectura. Es decir, al análisis musical estructurado. Por eso la autora presentará, más adelante, unos elementos de análisis de una pieza musical. Pero esto no interesa mucho. Es más importante considerar que ambas, letras y música, van parejas.

Analizar la música de una manera más técnica no tiene muchos frutos para una clase de literatura. Bien se sabe que con estas relaciones no se busca hacer del estudiante un músico. Y hacer un análisis muy técnico de la música hasta sería impertinente. Esto le correspondería, sin duda, a la materia de música. Lo que sí es más fructífero es informase, posteriormente, de las obras musicales respectivas. Es decir, revisar la historia de las bandas, de los géneros musicales, de los músicos, en particular, etc. Este ya es un trabajo posterior, más por voluntad del estudiante por quererse informar sobre las piezas musicales que más le gustan.

De esta manera, se rescata el valor de las letras y la música como un todo. Ese todo sería justamente la relación de las artes. Por un lado, las letras acercan más a un lenguaje literario, metafórico, rítmico; en sí, a todo lo que tiene que ver con la poesía. Y la música, es decir, los

sonidos, las melodías, los ritmos, las armonías, etc., brindan una experiencia más imaginativa. En una pieza musical se combinan los significados verbales de las letras de la canción y las emociones imaginarias que causan los sonidos como tales. Y de esto resulta una relación más recíproca. Es decir, la literatura gana en musicalización y la música, en significaciones verbales que le brindan una manera de orientación comunicativa. Literatura y música se potencian juntas. La literatura se carga de sonoridades y la música de palabras que comunican algo.

En el caso de una pieza instrumental es natural sentir que el título de la canción ya representa una síntesis verbal de toda la pieza musical. Es decir, que una frase ya cumple un rol grande para toda la canción. Se tiene así que las palabras y los sonidos están siempre juntos. La música estiliza a las palabras y las palabras iluminan, le dan significado a los sonidos. Esto es necesario, porque un sonido, como tal, es simplemente un fenómeno físico. No tiene un significado. Pero si estos sonidos se materializan en una intención emotiva, que es fundamentalmente una intención humana de significar algo con los sonidos, se tiene que la música, antes, se hace lenguaje en la mente para, después, ser una obra musical con un significado emotivo, aunque la palabra esté implícita. Este significado emotivo nace del lenguaje humano, del hecho de que el hombre habita en el lenguaje. Por eso todo arte es un lenguaje. El lenguaje está en la base, por eso el ser humano siente y expresa sus emociones. Porque sin lenguaje la música o las artes plásticas serían simples materias del fenómeno natural. Es el hombre el que les da un significado a las materias que se hacen artes. Es el lenguaje el que soporta a todas las artes. Por eso la música no es ajena al lenguaje. Por eso, en este caso, lenguaje y música están juntos. El lenguaje artístico de la música se redescubre en la experiencia literaria en el lenguaje. Pues el lenguaje literario es lenguaje, más sensiblemente. Es un lenguaje que crea arte y hace la humanidad en el medio del lenguaje. A todo esto, creación artística y humanidad se hacen una experiencia literaria en el lenguaje.

Por todo esto la literatura y la música se necesitan mutuamente. Un ejemplo. Cuando se aprende un segundo idioma lo primero que llega a la mente no son los significados, porque a estos ya se los conoce con la lengua materna. Lo primero que se percibe son los sonidos de la otra lengua. Es decir, lo que se aprende, finalmente, es la musicalidad de la segunda lengua. Con la consciencia de este hecho musical los significados de las palabras caen por su propio peso. Es decir, que la intuición decreta que con estos sonidos se puede comunicar. Entonces, el que aprende una segunda lengua lo que hace es musicalizar los significados de las palabras. Y hasta puede darse que, gracias a

los mismos sonidos de la segunda lengua, se aprendan nuevas posibilidades de significación. Sucede que varias palabras son intraducibles, porque los sonidos de esas palabras cargan una emotividad comunicativa que es dificil hallarle un parangón semántico, ya que se trata de una experiencia musical única. Esta experiencia es artística. Se aprende una segunda lengua musicalizándola.

Después, la autora dice acerca de la versatilidad de la literatura:

> La genialidad de la literatura consiste en su versatilidad, en sus propiedades lúdicas, en su carácter misterioso, en su carácter de ubicuidad, que nos permite encontrarla en los lugares más recónditos. Esto no quiere decir que todo lo que está escrito es literatura, sino que lo literario es reconocible también en otros discursos, los cuales pasan desapercibidos ante el lector acostumbrado a una experiencia estética definida, que no puede salirse de sus convencionalismos, como es el caso aquél que piensa que sólo es literatura un poema, por ejemplo. (Rendón, 2008: 15)

De esta manera se puede encontrar a la literatura en otras artes, pues ya se afirma que estas pueden tener una cualidad literaria. Esta cualidad o literariedad permite que se puedan relacionar la música con la literatura. Hasta un paisaje puede tener cualidades literarias. Una cualidad literaria se debe a que se comunica algo con un lenguaje más profundo, literario; ese algo, entonces, hace tener una experiencia literaria en el lenguaje. Por eso la experiencia es la que puede determinar que algo comunique como si fuera literatura, es decir, que haría habitar un lenguaje más profundo. Ese lenguaje es profundo porque es la casa del arte, la casa en donde el hombre es parte de la creación.

Es cierto, también, que la literatura es ubicua. Porque si es lenguaje y el lenguaje lo es todo, por qué la literatura no había de estar en todas partes. Por eso hablaba Navia de la educación o la autoformación en el lenguaje y en la literatura. Esas dobles preposiciones (en) remarcan que el lenguaje es más profundo, que es más que un sistema de códigos lingüísticos. Del lenguaje, se puede decir común, se pasa al lenguaje literario que es el más profundo, porque sigue siendo ese mismo lenguaje, sólo que con arte. Pero no significa desechar a ese lenguaje común. El lenguaje literario es la ética más auténtica de ese lenguaje común. Un lenguaje común se reduciría a un sistema de signos lingüísticos. La sistematicidad anula una experiencia en el lenguaje, porque se muestra como un instrumento material sin vida, como una máquina. Pero la literatura es la que vuelve a ese lenguaje como una casa más habitable. Por eso, desde ella, el hombre habita en el lenguaje. Y por eso existe la ética con el lenguaje, porque se reconoce que es un instrumento poderoso de comunicación. Claro que es un instrumento, pero es el más poderoso, el único que tiene el hombre para ser hombre. El

único que le ayuda a ampliar su mundo. Si es un instrumento así, qué mejor que cuidarlo y ser responsables con él. La literatura hace seres humanos en el lenguaje, en el sentido de creación humana de sí misma y de lo demás. Por eso es necesariamente ubicua. Ella lo es todo.

La autora afirma algo más sobre la relación estético-política de las artes en cuestión:

> De este modo, *La rebelión de la granja* es una historia legible en cualquier plano de la realidad, en cualquier ciclo histórico corriente. Se trata de analizar una obra de estilo sencillo, una sátira que evidencia una crítica a los sistemas de poder totalitarios, haciendo evidente así un rechazo al autoritarismo político. De esto se trata el análisis literario, que se hace evidente en la interpretación de la obra. En relación con lo anterior, el vínculo que se busca establecer con lo musical radica principalmente en las letras de *Animals*: el estudiante tendrá oportunidad de ver con las letras, cómo lo político es parte no sólo de la postura estética sino vital de cualquier compositor o autor. Es decir, el discurso o mensaje que tanto Orwell como Waters se permiten con sus obras se puede analizar desde un plano estético, como discursos artísticos particulares, pero también necesaria e indiscutiblemente están ligados a un plano político. (Rendón, 2008: 17)

Como se decía, la obra de arte no es ajena a los problemas políticos de una sociedad. Ese tipo de análisis y relacionamiento entre las dos artes revela una actitud integral a la hora de considerar una obra en esos dos planos necesarios. La crítica a la sociedad muestra que la literatura está comprometida con la misma. Pero esa crítica no tiene que estar explícita, como se lo decía. La crítica tiene que estar revestida de ficción para que resulte más indirecta. Ya que si se hacen críticas directas da la impresión de que se habla desde una posición alta o alejada de la realidad. Lo que automáticamente le quita la importancia a una crítica. La única crítica directa admisible es la autocrítica. Más bien la crítica a la sociedad tiene que ser indirecta.

Y una crítica indirecta lo posibilita la literatura. La literatura es la que critica la sociedad de una manera indirecta, porque, ante todo, es una obra de arte. El arte literario coloca al lenguaje en primera instancia. De este modo se tiene que la literatura puede criticar a la sociedad indirectamente, porque habita en el lenguaje. Esto quiere decir que la literatura hace arte en el lenguaje y consigue algunos efectos indirectos sobre la sociedad. Esos efectos se dan porque la literatura está trabajando el lenguaje. Por consiguiente, se está refiriendo a la realidad, al mundo. Pero lo hace con sensibilidad, con arte, ya que su crítica es más profunda que ofensiva. Por eso una crítica literaria es, en realidad, una experiencia profunda de la realidad en el lenguaje. Ese es el único hecho que debe importarle a una crítica. No hay crítica ofensiva a la realidad, porque automáticamente el crítico

estaría cayendo en lo mismo que crítica. En cambio, la autocrítica es válida. En ahí el crítico se muestra como tal. Ahí es en donde gana la consciencia de que habita en el lenguaje. Por eso la autocrítica se da en el lenguaje. En ese sentido, sólo se puede hablar de autocrítica en el lenguaje. La literatura hace autocrítica porque habla de sí misma. Y aquella persona que se autocrítica es consciente de que habita en el lenguaje. Por tanto, se está autoformando criticándose.

Por otro lado, también la autora afirma acerca del reposicionamiento de lo literario de acuerdo a las funciones que tendría: "Para este propósito, la nueva forma de localizar lo literario que se expondrá tendrá que ver, en primera instancia, con la literatura como una ciencia social, y cómo ésta expone una reformulación de los saberes y la interpretación de la realidad" (Rendón, 2008: 19). Por esto, la autora afirma que la literatura tiene una función social y política. De todas maneras, puede valer como lectura sociológica, pero es más importante considerar su valor estético.

Una reflexión corta. La literatura definitivamente no puede ser una ciencia social. Para eso están la sociología, la antropología, la etnografía, la historia, las ciencias de la comunicación, etc., que hacen de la literatura un objeto social; la literatura en sí misma no puede hacer lo mismo. La literatura es un arte. Esto no tiene discusión aquí, porque se da por hecho el punto de vista de lo literario como experiencia literaria con las artes y la música. Por tanto, es impertinente abordar problemas sociológicos. Aquí se cree que la autora exagera mucho con el reconociendo de que la literatura sí habla de la sociedad, de la cultura y de todo sus problemas, científicamente. El hecho de entender la literatura como ciencia social ya es mucho. Es un problema interpretativo de otra índole.

Se dice, también, que la literatura es parte de la realidad: "La literatura supera esta confrontación al hacer de la realidad tanto su objeto de estudio como su motivación literaria..." (Rendón, 2008: 21). La confrontación se refiere a dos modos de conocer la realidad: como objeto estático o como objeto inabarcable debido a su amplitud. De esta manera, la literatura aporta con una solución a ese conflicto de puntos de vista. Pues la literatura parte del lenguaje y reconoce la realidad dinámica. Mejor dicho, el lenguaje es el mundo en el cual la literatura crea nuevas formas de ser. Por eso la literatura parte del lenguaje y de su motivación creativa, como se lo dijo antes.

También la autora reconoce el carácter humano y contextualizado de la literatura:

> Así, mientras se mantiene el placer de la literatura en su carácter estético y poético como tal, es decir, como creación artística que se fundamenta en el lenguaje, las metáforas, los símbolos, los argumentos, entre otros, el tiempo y las nuevas corrientes se han dedicado a proporcionar un concepto más *amplio* de la literatura, que le reconozca su carácter humano y, además, como una herramienta disciplinaria que colabora a hacer efectiva una percepción clara de los fenómenos sociales. En otras palabras, la literatura no es sólo un arte aislado que existe por sí mismo, sino se crea en contextos definidos, por personas que viven esos tiempos, y el texto que resulta, además de un producto artístico, también es un reflejo de una sociedad, hecho que propicia y permite que se deje a un lado el característico hermetismo (en la medida que puede llegar a ser incomprensible a veces por términos, metáforas enigmáticas, referencias incomprensibles, lo cual causa de inmediato en el lector convencional, creyendo que las letras son cuestiones eruditas). (Rendón, 2008: 23)

Con la cita se entiende, otra vez, ese carácter social de la literatura y también, por eso mismo, de la música. Es sobre todo por el carácter humano que posee la literatura y todo producto artístico que la relación con una realidad inmediata es válida. En efecto, tiene un carácter humano, pero esto no significa que sea una herramienta disciplinaria para entender los fenómenos sociales y humanos. No se debe confiar que la literatura aporte a las ciencias sociales. Es muy peligroso.

A propósito del carácter humano: es muy cierto. La literatura se fundamenta en el lenguaje. El lenguaje es siempre humano. Es la esencia del ser humano. El recién nacido se hominiza en el medio del lenguaje. El hombre se hace hombre en el lenguaje. En tal caso, el lenguaje no es humano, sino que hace a lo humano. Esto es más que un carácter humano: es la esencia de lo humano.

Se entiende, entonces, que el lenguaje es la esencia de lo humano. El hombre habita en el lenguaje por eso se hace hombre. El hombre se hominiza en el lenguaje por dos cosas: porque nace al lenguaje y se comunica en el lenguaje. En definitiva, el lenguaje muestra la esencia del hombre como hombre a la vez que manifiesta la comunicación humana como acción de vida. Combinando sería: el hombre vive en el lenguaje porque es hombre y se comunica en ese mismo medio porque es libre de sus acciones orientadas al mutuo consenso. Es decir, el hombre se comunica porque sólo obedece a una orientación del mutuo entendimiento. Por eso es hombre en el medio del lenguaje, porque se comunica con otros hombres. Su modelo comunicativo es de acciones e interacciones, porque es un existente libre. Entonces, la literatura tiene un carácter humano, obviamente.

También la autora afirma que la literatura debe tener tres componentes de análisis: "el autor (y lo que lo rodea), la obra y el lector" (Rendón, 2008: 23). Estos tres elementos completan la idea

de los dos planos ya mencionados. Pues en la cuestión contextual del autor y, por ende, de la obra, está determinada la realidad a la cual pertenece dicha obra. Y en el lector se muestra la subjetividad de la obra como estética. Los dos primeros puntos son únicamente informantes, el tercero es el ¡mportante, porque implica la experiencia.

También, sería muy grato que la música fuera parte ya de una consciencia de investigadores. Ya se había dicho que la música está en el cotidiano vivir. En este sentido, el hecho de estudiarla y de informarse más sobre una obra musical vuelve a la investigación más personal. Es decir, que dicha investigación toma en serio los gustos musicales. Y esto llena de dicha por el hecho de saber más sobre los artistas favoritos. Estas averiguaciones o investigaciones sobre las obras musicales favoritas alientan al estudiante a tener un espíritu investigativo e informativo.

Posteriormente, la autora dice algo sobre el aspecto subjetivo de la literatura:

> La experiencia literaria como tal es un concepto que trae a la vista complejidades intrínsecas a la literatura, correspondientes a lo formalmente académico (...), como también a su parte "romantizada", "idealizada" (...) Así, pensar en el goce de la experiencia literaria propicia en estos dos aspectos fundamentales que se mancomunan en un acto creativo que proviene de los mismos dos puntos de vista —autor y lector— fusionados en la obra literaria. (Rendón, 2008: 23)

Con esto, la literatura tiene dos aspectos indispensables para su enseñanza: el objetivo y el subjetivo. Por esta razón también se la entiende desde los planos estético y social. Lo objetivo, académico tiene, justamente, una función definida, ya que implica un producto social comprendido mediante una estructura coherente. Para el caso objetivo es importante considerar al autor, mientras que para el subjetivo, el lector es el protagonista. La enseñanza se entendería así.

Además, como también se decía, lo académico es muy importante para la formación del estudiante. Es más, por lo académico se muestra objetivamente la educación. Es decir, es la prueba fehaciente de todo aquel que se ha formado en alguna disciplina. Sin ese aspecto académico no se podría saber a ciencia cierta qué es lo que ha aprendido el estudiante. En síntesis, cuando un estudiante ha sido parte de alguna formación en alguna disciplina, éste responderá, académicamente, en qué disciplina se ha formado. No se trata de que con la experiencia subjetiva el estudiante pierda el sentido de la orientación, es decir, que no sepa en dónde está metido o qué está aprendiendo. Más bien, por el lado académico se le brinda más seguridad y confianza para lo que está haciendo.

Por otro lado, la autora dice algo sobre la idea de complementar la literatura con la música gracias a esa función social muy fuerte en las obras:

> Se admite, por tanto, que la experiencia literaria, a la que accede (o debería hacerlo) el estudiante o cualquier lector en general, es la de un reconocimiento único de las realidades que la componen, ya no siendo sólo la literatura un objeto de estudio, sino lo literario un modo de acceso a la lectura de las sociedades (realidades) contemporáneas y su lectura como constituyentes de la misma y sus producciones heterogéneas (es decir, no sólo tiene que ver con la letra). Es aquí donde se añade lo musical y se admite irrevocablemente que éste es un discurso poderoso (porque tiene el poder, y está en el poder), y que, asimismo, tiene grabada una carga política, económica, social, cultural e interdisciplinaria que no puede ni debe ser ignorada. (Rendón, 2008: 24)

Aquí se ve, finalmente, la cualidad del análisis de la autora sobre las dos artes. Es importante considerar la función social del arte. Ante todo, se lo debe entender como complemento posible a su carácter estético. El complemento social es muy importante para el estudiante que recién está ingresando al campo de su sociedad, desde luego, problemático. Pero estas cuestiones no son decisivas para una experiencia literaria con la música, aunque no sean perjudiciales, igualmente.

La autora dice, también, algo acerca de la experiencia musical unida con la literaria:

> En algunos casos la experiencia musical se conecta necesariamente con las letras, es decir, escuchar una canción cuyas palabras logran hacer sentir identificado al oyente con lo que se está diciendo y el acompañamiento musical, resulta ser una potenciación de lo que el intérprete está diciendo. No se trata simplemente de lo que se escucha (la imagen sonora de la melodía) se trata también de la entonación, del sentimiento que el cantante le pone a su arte, y eso, como la literatura, es lo que penetra en el oyente. (Rendón, 2008: 26)

De esa manera la música tiene un componente emotivo muy fuerte junto con la literatura, la que le ayuda a expresar palabras que adquieren un carácter musical mucho más complejo y rico. La combinación de las letras y la música resulta muy importante. La música le da a la literatura una sensibilidad que, incluso, la vuelve a su origen sonoro. La música regresa a la literatura al origen sonoro, del cual es parte. La música juega con las palabras como si fueran otros instrumentos musicales. De esta manera, las palabras terminan significando algo más que las simples palabras. Este detalle refuerza el hecho de que la experiencia musical trasciende las palabras de un texto. La trascendencia llega hasta unos niveles puramente imaginativos. Es decir, la música transporta de

inmediato a otros mundos. Por eso es muy importante considerar el elemento musical en la literatura. Gracias a ese elemento la literatura se hace más extraordinaria.

En una obra musical se ve a la literatura más celestial. La música juega, incluso, con el espacio. De esa manera, se le hace fácil mostrar otros mundos. La literatura, en este caso, se hace más efectiva, en cuanto que crea otros mundos. Por eso una canción puede enriquecer la experiencia literaria en el lenguaje. Esto por un lado.

Pero la lectura de la literatura es más principal. La experiencia literaria debe estar acompañada de una pieza musical para que, de esa manera, dicha experiencia logre habitar en el lenguaje. Aunque las palabras de la lectura sean, igualmente, sonoras. Por tal motivo, el ir en busca de una canción privilegiada es, más bien, complementario y necesario. Ya se dijo que las palabras son musicales, esencialmente. En este sentido, una canción sólo refuerza más esa cualidad de las palabras. Y aún más, brinda una experiencia existencial en el lenguaje. Una experiencia en la que se ve a la literatura junto con la música. Y como la música forma parte de la sensibilidad cotidiana, lo que se hace es, simplemente, aplicar la lectura de una obra literaria a la existencia cotidiana. En tal sentido, la literatura y la música se relacionan, indefectiblemente. Las palabras por sí mismas envuelven en una musicalidad de la imaginación. La lectura ya es una orquestación de las palabras sonoras. Por tal motivo, la lectura requiere complementarse con una obra musical como tal. En esa relación se refuerza el hecho de que la literatura sea igualmente musical. La música es otro lenguaje que afecta a la lectura. Por eso los gustos musicales personales no pueden estar ajenos a la experiencia de la lectura. La música es la que ingresa con más fuerza a la literatura. La música permite imaginar con más intensidad. La literatura es música. La literatura brinda un ensueño con la sonoridad de sus palabras y reclama una experiencia musical para que, al fin, se consiga entender y ser conscientes de habitar en un lenguaje que suena en todo momento.

La literatura habita en el lenguaje. Y ahora se sabe que ese lenguaje es musical. Porque la literatura necesita de la música. Así como la música necesitaba de la literatura para poseer una intención emotiva o para nombrar o componer las letras de una canción. Al final, la literatura y la música son dos artes inseparables. La una y la otra se fundamentan entre sí. Con la música ya no se necesita mucho tecnicismo gracias a la literatura. La literatura tiene sonoridad en todo momento y la

música tiene esas intenciones emotivas gracias al lenguaje que la significa. Son una para la otra. Son inseparables. Son lenguajes. Habitan en el lenguaje.

Después, la autora afirma sobre el contexto de los estudios interdisciplinarios:

> Desde 1945, las barreras disciplinares en las ciencias sociales comenzaron a corroerse, dando paso a los estudios interdisciplinarios que se derivaron de las frecuentes superposiciones entre las diferentes disciplinas, objetos de estudio y metodologías. Este proceso terminó por convertir a cada una de las disciplinas en campos heterogéneos de estudio enriqueciendo y fertilizando formas más fructíferas de conocimiento. (Rendón, 2008: 31)

Esto muestra, justamente, el panorama de las ciencias sociales. La realidad se ha hecho más compleja, por cuanto resulta necesario unir fuerzas disciplinares. Esa es la razón de la interdisciplinariedad. Ese hecho es muy importante, porque, otra vez, reclama compromiso con las complejidades de la realidad social. Y, por tanto, dichas complejidades son parte del lenguaje. Justamente, las ciencias sociales están en crisis por esa cuestión del lenguaje. Cuestión que es real, es decir, que es el mundo. Por eso la sociedad se ha venido complejizando cada vez más.

Las cuestiones que le competen a la sociedad son cuestiones del lenguaje. El lenguaje es el último en determinar los compromisos sociales o las reglas de la humanidad. En tal sentido, los problemas de la sociedad deben hallar solución en el lenguaje. A veces la realidad reclama nuevas interpretaciones, nuevos sentidos de proyección al ser. La comprensión de los problemas reales modifica el ser de la realidad. En tanto esta es la única manera de compromiso con la realidad que es igual a una responsabilidad con el lenguaje.

Ahora, la autora recurrirá a unos conceptos teóricos para explicar más el relacionamiento de las artes. Por eso la autora afirma sobre el concepto de motivación acudiendo a los formalistas:

> Los formalistas dan el término "motivación", que tiende a ser la idea o el reemplazo del contenido. Sin embargo, esa motivación es solamente un pretexto para mostrar lo interno, lo real: el texto ya no tiene el sentido de lo mimético, porque el arte ya no es una reconstrucción sino una construcción, es decir, el mismo artificio. Desde la teoría formalista, por ejemplo, se podría reconocer que aunque las dos artes (música y literatura) tienen una naturaleza diferente, como sistemas de signos se configuran a su vez como construcciones, "constructos" humanos con una "motivación". (Rendón, 2008: 34)

La cita muestra que la literatura y la música pueden ser entendidas como dos sistemas de signos artísticos. Como constructos independientes. La "motivación" acerca más al texto, al sistema como artificio. Tal vez la autora se contradice acudiendo a esta idea de "constructo" independiente y artificioso. La realidad del texto ya sería sólo eso: texto. La realidad se la construye en el texto. La motivación sería, entonces, la predisposición para aceptar ese mundo artificioso del texto.

La autora hablará de ese sistema de signos a lo largo del libro. Es pues que su análisis es estructuralista. Entiende la obra musical y la literatura como estructuras, como dos sistemas de signos independientes. De aquí, también, que la autora haga un análisis estructural del disco de Pink Floyd con elementos técnicos. Como tal, parece que se contradice con lo que decía del compromiso social o la crítica social, inclusive. Si se analiza una obra desde su estructura lo que se privilegia es, justamente, el constructo como tal. En ese sentido, todo lo que decía la autora de la realidad social es un simple discurso cívico. Es decir, que la autora, en efecto, separa lo que es el constructo de la obra como tal de la realidad social. Esto se lo comprueba porque su análisis, al final, es una estructura que sólo se detiene en encuadrar bien la obra en todas sus divisiones y subdivisiones. Esa es la contradicción que genera un análisis estructuralista, formalista. Ya que uno no se puede apartar de lo que se entiende como habitar en el lenguaje y, por tanto, de la realidad del lenguaje, que implica una ética responsable y un compromiso social. Además, su análisis es muy técnico, por tanto, sólo concibe la obra como un sistema objetivo autosuficiente. Es decir, es una máquina del arte. Este punto de vista técnico le quita mucho a ese plano subjetivo del arte y, también, al plano social del arte, que es muy importante para los estudiantes de secundaria.

Ahora, la autora explica un poco más sobre ese su punto de vista estructuralista. La autora dice, completando, algo acerca de la semiología:

> La semiología como ciencia debe, entonces, abarcar los signos verbales y los no verbales, hacer la convergencia entre literatura y música como dos sistemas que son construcciones mediadas culturalmente, sin olvidar que como creaciones también son sistemas formales. Es decir, en ellos se puede evidenciar una forma, una estructura. (Rendón, 2008: 35)

De esa manera, la autora concibe las dos artes desde su aspecto formal, como dos sistemas de signos que poseen una estructura determinada. De aquí que la autora haga unos análisis formalistas de los componentes musicales de la pieza como tal. Lo que hace de las letras como algo al servicio de la

estructura musical que potencia más el sentido del mensaje artístico. Los análisis de la autora presentan, justamente, esquemas estructurales que dividen y seccionan la obra musical. Además: ¿para qué sirven hacer tantos análisis pétreos? No se consigue nada con esos análisis, más que una sucinta descripción de la estructura de la obra. Descripción estructural sin duda que debió apasionarles a los estructuralistas. Pero ya la realidad ha cambiado, como lo afirmaba, también, Rendón. El lenguaje ya es más complejo como para poderlo encasillar a unos esquemas estructurales rígidos. Por eso se contradice la autora. Justamente apelaba, por lo menos, a la flexibilidad interdisciplinaria y, ahora, resulta que es la más disciplinaria. Aunque, parece lógico.

Posteriormente, la autora profundiza un poco más en ese aspecto de los sistemas de signos. Hablará de significantes y significados y a la vez de representaciones metafóricas. Afirma Rendón de la complejidad de los signos en literatura y música:

> En literatura se privilegia el significante, porque es a través de él y de las asociaciones que se realizan con otros significantes que se puede establecer su significado. A partir de esta asociación es que se logra hacer las interpretaciones de las obras literarias; la música, en cambio, privilegia el significado, porque su significante no es claro. Música y literatura convergen como sistemas de signos, como discursos de representación y tienen un proceso referencial similar al de la metáfora, la cual se mueve a través de una conciencia emocional nombrando realidades y significando. (Rendón, 2008: 37)

Así es que literatura y música pueden relacionarse como significante y significado: signos. Esa unión demostraría una complejidad artística entre las dos. Y todo ese componente emocional y metafórico de dar significado a nuevas realidades potenciaría mucho más las artes complementadas. Primero, hay que diferenciar lo que son los signos de lo que implica una representación metafórica más emocional. Los sistemas de signos están más al servicio de la estructura de la obra. Mientras que la representación es un caso más emotivo, subjetivo. Como se ve, es muy fácil decir que la música privilegia más el significado, mientras que la literatura, el significante. Esto es fácil, porque la estructura del signo se la está aplicando muy arbitrariamente, lo que es consecuencia de los conceptos vacíos y pétreos de la estructura semiótica. ¿Acaso no se podría decir que la música tiene como significante al sonido o los golpes de percusión? ¿Y, también, no se podría decir que la literatura tiene un significado, justamente, más metafórico, emotivo e interpretativo? Es la literatura la que nombra realidades y las va construyendo. Por eso es bien fácil decir que entre las dos artes se

formaría el signo más completo y artístico. La autora hace esto sólo por aplicar el signo a las dos artes en cuestión sin tomar los reparos necesarios en los límites del mismo.

En conclusión, se tiene que la autora no hace un uso eficiente de sus conceptos teóricos. Por un lado privilegia el signo y después defiende la metáfora emotiva. Puede ser que para un estructuralista sea posible medir el grado de emotividad de una obra de arte. De aquí su afán por desarmar la obra en su totalidad para llegar hasta su poética constitutiva. Lo que hace Rendón es pretender llegar hasta esa emotividad mediante la estructura, pero se resigna diciendo que las obras artísticas tienen una función representativa como el de la metáfora emotiva, lo que deja reducido al signo en un concepto que no explica nada sobre el hecho artístico de las dos artes en cuestión.

Rendón dice, por otro lado, que el lenguaje puede ser musicalizado por todo lo que tiene que ver con la poesía. Pero también hay otro modo: "Otra forma de ejemplificar la musicalización del lenguaje es encontrando en las canciones referencias breves y adaptaciones de obras literarias" (Rendón, 2008: 40). Estas son maneras de musicalizar el lenguaje. Y, por el otro lado, la literatura también puede hablar de música, como lo dice la autora:

> Asimismo, en los cuentos del uruguayo Felisberto Hernández el personaje músico logra en sus narraciones en primera persona transmitir la visión de un mundo que parte desde lo musical y se evidencia en cada secuencia y situación en la que se encuentran, desde personificaciones animistas hasta metáforas que se refieren a instrumentos, lo cual se materializa en una composición sinfónica de la escritura. (Rendón, 2008: 43)

Así, se tiene que la escritura literaria igual puede referirse a la música, como se vio con Balzac respecto de las artes plásticas. Pero, sobre todo, esos ejemplos muestran, otra vez, que las relaciones artísticas se establecen solamente porque hay determinadas obras en donde se habla de un arte u otro o de una obra particular. En tal sentido, una propuesta de relación sólo necesitaría de algunas obras en específico. Esto, sin duda, resulta una falacia para la propuesta de la tesis. Por tanto, se rechaza toda pretensión comparativa o de relación entre las artes que parta de un repertorio único de obras.

A continuación se pensará las posibilidades de los modos de relacionamiento. Por un lado, la poesía es, en efecto, una literatura musicalizada. Porque tiene rima, ritmo, métrica, etc. Es un ejemplo. Por otro lado, se puede dar que en una canción se cite a una obra literaria o se haga alusión a la misma. Y en esto hay varios ejemplos. Pero mejor es saber que no sólo se tratan de alusiones

explícitas. Cuando una canción habla de una obra literaria tiene otra intención. El músico, en este caso, tendría una experiencia literaria en el lenguaje, lo que le posibilita extender, aplicar dicha experiencia a una obra musical de su creación; lo mismo que pasaba con el pintor. Como se ve, esa experiencia es más interesante y profunda que el de una explicación en base a alusiones o citas entre las artes. De esas alusiones y citas se pueden encontrar varios ejemplos. Y, finalmente, está el segundo caso: cuando la literatura habla de música. Es el escritor, o en todo caso, los personajes de ficción los que experimentan con la música. Y esto, justamente, mostraba el poder de la literatura en hacer arte, no sólo literario, sino plástico y, que ahora, es también musical. Con todo eso se ve que la literatura se toma el trabajo de ser una obra musical o pictórica. La literatura contiene en su interior esas experiencias de pintores y músicos sin necesidad de rastrear a tal o cual pintor o músico. La literatura, en tal sentido, también puede crear pinturas y canciones. Y para el caso de la experiencia, la literatura tiene un comportamiento artístico. Para una experiencia con la música, la literatura tiene que escuchar, en la experiencia literaria, una canción. Debido al encuentro entre literatura y música se establece un lenguaje en el que la experiencia literaria puede crear canciones ya sean familiares o imaginarias; familiares porque se redescubren los gustos musicales e imaginarias porque se transforman esos gustos en nuevas expectativas o tiempos imaginarios del sonido.

También, la autora dice acerca de los elementos de la música que estarían al servicio de una lectura formal. Es en aquí en donde la autora del libro se permitirá tecnificar su análisis musical. Estos elementos son: el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre. El ritmo se refiere al movimiento musical, a su duración y velocidad; la melodía es más afectiva, depende de las respuestas emocionales que cause, pero es la expresividad de la música; la armonía se refiere a los acordes que acompañan a la melodía y al ritmo musical y el timbre se refiere a los colores de la voz, como el de los sopranos, tenores, bajos, etc. Esto, según Rendón. Podrían servir para momentos más informativos o aclarativos, momentos que se deben tener muy en cuenta debido a los estudiantes.

Por otro lado, la autora afirma, también, desde Copland, sobre los tres componentes para escuchar una música: el primero es el plano sensual, el cual se refiere a un acercamiento puramente subjetivo, es el placer de escuchar unos sonidos musicales, no implica ningún tipo de reflexión; el segundo es el plano expresivo, este se refiere al significado de lo que se quiere expresar en una obra musical, sin embargo, este plano es relativo, por cuanto es difícil de precisar qué es lo que se está expresando y, finalmente, el plano musical, que se refiere a los elementos estructurales de una pieza

musical, este plano busca complementar a los anteriores, entendidos como más cotidianos, en comparación con este último, que es más formal. Todo esto lo explica Rendón. Y como se ve, también la autora admite una aventura imaginaria con la música. De todos modos, los planos cotidianos son los más importantes para el caso.

Y también se dice acerca de la estética y de la ética de las obras:

> Cuando los autores —Orwell y Waters— buscan la fusión entre estética (la creación literaria y musical) y ética (una postura política), lo estético se funde con lo político, permite al artista (músico o escritor) no sólo mostrar la realidad en la que vive, sino que a través de su crítica logra reconfigurarla y narrar una historia desde lugares donde no había sido narrada antes, ya que la historia es una forma de relatar, y su enunciación proviene de los círculos de poder, manipulando los acontecimientos y dejando a un lado a actores importantes, pero invisibles. (Rendón, 2008: 69)

Otra vez se recalca ese papel del arte que está comprometido con su realidad inmediata y, sobre todo, con los problemas de esta, los cuales hay que descubrirlos. Es muy importante tomar en cuenta esa doble fusión de estética y política. Ya está dicho que no se niega tal hecho. Y más si se trata de estudiantes de secundaria. Resultaría algo patético enfrascar a los estudiantes en el arte por el arte. Es bueno contextualizar el tipo de experiencia que se quiere que tengan los estudiantes de secundaria. Ese tipo de experiencia, como se vio, no tiene que estar al margen de la fusión entre estética y política. Es justamente esa fusión la que vuelve más pertinente una experiencia literaria en el lenguaje para los estudiantes de secundaria.

Volviendo al estructuralismo, Rendón afirma que para analizar una pieza musical se debe tomar en cuenta, retomando a Copland, dos maneras de abordarla: como estructura general, es decir, toda la obra musical en conjunto y como estructura interna, entendida mediante aquellas subdivisiones de las que está compuesta el todo de la obra musical. Se lo menciona para entender, justamente, ciertas desviaciones en el curso del libro.

Como se ve, el libro afirma unas veces algo para pasarse a otras cosas diferentes. Primero se veía una interdisciplinariedad, después, una *sociedad* del arte, aparte de su componente estético, y ahora, se ve un estructuralismo rígido.

Después, Rendón afirma esas estructuras en las dos obras artísticas en cuestión:

> De acuerdo con lo anterior, la estructura de las obras está determinada así: en Orwell se trata de una cuestión del género que está utilizando para narrar, es decir, la fábula. Este género ya en sí determina una configuración literaria específica, en la que se evidencia una narración corta, con un lenguaje simple y con personajes que son animales. Busca además dar un mensaje (moraleja). En lo que tiene que ver con *Animals*, la estructura está dada de forma general y de forma particular, a saber: lo general se establece a partir de la organización de las cinco canciones del disco, teniendo en cuenta que la primera y la última son prácticamente la misma canción, de tal forma que se inicia con un tema musical y se termina el álbum con el mismo. Entre esas dos canciones se encuentran otras tres que contrastan con sus extremos. En los animales de Waters, es decir, en los temas musicales que titulan con nombres de animales cada canción (cerdos, perros y ovejas) se presenta a la vez una división interna tripartita, es decir, en cada una se puede evidenciar dos extremos, una exposición y una reexposición, y entre esas mismas un contraste. (Rendón, 2008: 74)

Esta es pues la estructura que propone Rendón para analizar la pieza musical, más que todo. La estructura interna está dada por esa división tripartita de exposición, contraste y reexposición. Finalmente, es con lo que la autora se queda hasta el final.

En efecto, las estructuras sólo consiguen describir superficialmente las obras en cuestión. Para la literaria, se dice que es una fábula, que tiene a los animales de personajes y que finaliza con una moraleja. Además, esa fábula tiene un componente crítico sobre la Revolución Rusa. Y de la obra musical se hace una descripción que la divide en grupos de tres, por eso se llama una división tripartita. Esa división se refiere a: la exposición, el contraste y la reexposición. En este sentido, lo que se gana con el análisis estructural es, ante todo, un panorama superficial para ambas obras. Es decir, que se las reconoce de un modo primario. La primera como género y la segunda como descripción estructural de las canciones del álbum de manera tripartita. Por eso se nota que la división estructural sólo clasifica a las canciones de una manera ordenada y superficial. En cambio, si el oyente siente que una parte del disco expone, otra contrasta y otra reexpone, se está atendiendo más a una interpretación que a una estructura predeterminada. Pero la estructura sólo tiene el afán de clasificar, ordenar, secuenciar la obra. Y eso es todo, si no es que de paso se impone a los jóvenes.

Por otro lado, se afirma algo sobre la obra de Orwell: *"La rebelión de la granja* se trata de una parodia satírica que crítica la Revolución Rusa y el estalinismo" (Rendón, 2008: 79). Esa es su función política, si se quiere. Esta fábula critica el régimen revolucionario. Se sabe también que, para el caso, la literatura tiene un interés político, por cuanto la moral de dicha fábula apunta a establecer un discurso político a favor de una cierta ideología, como dice la autora. Por otro lado, la

obra musical lo que hace es leer esa propuesta literaria de la fábula para proponer, con sus propios medios, un arte musical más complementado. Además, de que se personifican, de igual manera, a los animales, rasgo común entre las dos artes. En este sentido, la obra literaria es una inspiración para la musical. Ambas tienen un componente político. Nada más dice al respecto la autora.

Por otro lado, Rendón afirma sobre la relación de las dos artes de un modo más enriquecedor para la experiencia del estudiante y que dice:

> La evidencia de esto se halla en la dialéctica que se percibe entre la experiencia musical junto con la letra de la canción, así como lo emotivo y suave de la guitarra y el susurro de la voz de Waters acompañado de unas letras de desesperanza pero a la vez de confianza, las cuales permiten que se haga evidente ese apoyo mancomunado entre el discurso musical y el literario. Lo mismo sucede en cualquier otro tema musical que tenga una letra que el estudiante conozca: la función emotiva que se encuentra intrínseca en el emisor —que es quien está cantando, y en el oyente, que repite las letras y los sonidos— se ve potenciada por la carga musical, ya no sólo son palabras con una entonación arbitraria dependiente de la pronunciación y acentuación de cada individuo; por el contrario, es un discurso narrativo inmerso en un discurso musical, este último determinándole en la forma como se está diciendo. (Rendón, 2008: 93)

He aquí un aspecto interesante de relacionamiento entre las artes. Como se ve, la relación de las artes logra que el nuevo producto íntegro conserve una riqueza mucho más compartida y mayor. Las letras musicalizadas dan un sentido emotivo a la experiencia que no se la puede lograr de ningún otro modo. Esa experiencia complementaria es artística. De este modo, se rescata el aporte de la autora sobre la idea de las letras de las canciones musicalizadas. No importa que esas letras sean de una obra literaria o que tanto literatura como música hagan denuncia pública. Lo esencial está en las letras de las canciones. He ahí un elemento importante de la experiencia literaria.

La dialéctica de la que habla Rendón hace entender que la literatura y la música llegan a formar, gracias a su relacionamiento y complementación, un nuevo producto artístico que supera a las dos como tales. Bueno, lo importante es que gracias a esa relación, el que tiene una experiencia de todo esto consigue una sensibilidad más íntegra. Es el efecto que causa en el que consigue una experiencia del arte. Esas artes complementadas logran en el oyente (que así se llamaría por los sonidos de la literatura y de la música) una sensación más fuerte. Pues su experiencia siente a la literatura como musicalizada. Siente que lo que dicen las letras, que son palabras, ya empiezan a decir otras cosas más sensitivas, más sonoras. Gracias a la música, las palabras comienzan a llevar al

lector-oyente a otros lugares que su imaginación descubre. La música partiría de la literatura para expresar algo más que la literatura. Y la literatura escucha a dicha música para construir un mundo de sonoridades. Un mundo en el que el tiempo ha sido creado: en el que la música comienza a darle vida a los personajes que pueden hablar. De aquí el lenguaje que crea música con las palabras mediante una experiencia literaria. Todo en la literatura. Es ella la que hace ser consciente del lenguaje. De un lenguaje que es la casa del arte. Un lenguaje de literatura y música.

Como ya está explicado. El asunto es que al hablar de relacionamientos se afirma la esencia del lenguaje. El hecho fundamental del habitar en el lenguaje. La literatura es el lenguaje esencial del arte. Es a partir de ese lenguaje más sensible, más artístico que es posible ir a otras artes. En ese sentido, la experiencia literaria en el lenguaje se da, necesariamente, con otras artes más. Esa conjunción es posible sólo porque la experiencia se da en el lenguaje. Finalmente, todo arte es lenguaje. La literatura es el lenguaje de las artes. En el lenguaje pasa todo. En el lenguaje también se necesita de otras artes. Todo se da en el lenguaje. Ese lenguaje produce sensaciones y las sensaciones se traducen a otros lenguajes artísticos. Estos otros lenguajes son las otras artes. Todo está dictaminado por las sensaciones en el medio del lenguaje. Ese dictamen se llama experiencia literaria en el lenguaje. Existe la consciencia de la sensibilidad, por eso se la explota cada vez más y se recurre a otras artes.

Rendón afirma, finalmente, en su conclusión, que la literatura y la música están unidas y complementadas, justamente, por ese sentido de la emoción y experiencia artística:

> Las experiencias artísticas y estéticas se concretan en las sensaciones imaginativas y físicas que pueden producir, y precisamente es allí donde se presenta el vínculo más contundente entre la música y la literatura. Lo desarrollado en el módulo da cuenta de todo lo que conviene a una creación artística en general, tanto musical como literario. Se trata de hacer evidente no sólo la obra sino lo que la rodea, es decir, no sólo el producto sino quién lo realiza y quién lo recibe, y cómo en esta medida al hacer una lectura o interpretación de las dos obras se debe tener en cuenta cada uno de sus componentes. (Rendón, 2008: 107)

Rendón toma en cuenta la biografía de los autores, que no se lo ha mencionado. Pero que esa característica del análisis da cuenta, más bien, de que es necesario investigar sobre el contexto de las obras, principalmente. Los autores pueden ser investigados por el ánimo de los estudiantes, si es que lo desean. Pero en un sentido cabal, la biografía de los autores no ayuda mucho a entender sus obras.

Lo importante es considerar el contexto de la obra, que, de algún modo, ayuda a determinar ese lugar que ocupa con respecto a la realidad.

Y lo que dice Rendón con respecto a la experiencia artística o estética es muy interesante. Es justamente lo último que quedaría por decirse. Las relaciones de las artes sólo se justifican por un motivo subjetivo de la experiencia práctica, sensible. Las artes sólo se relacionan porque todas pertenecen al lenguaje. Todas se hacen en el lenguaje. Y, como se decía, el hombre también vive en el lenguaje. Por tanto, la experiencia en el lenguaje brinda la necesaria experiencia de relacionar las artes en el medio del lenguaje. Se trata del lenguaje de la literatura. Pero no por ello se diría que ese lenguaje no es una casa. Es más una casa. Solamente por la literatura.

Se estaría en un error si se afirmara que la literatura es un lenguaje muy artificial y que no es la casa del hombre, como lo tiene entendido Navia. Un lenguaje que no necesariamente habitamos. Ya se ha explicado sobre esto. La literatura le brinda al lenguaje el calor, la luz, los sonidos, las melodías y la habitabilidad para que cada uno ingrese a él con más seguridad, con más conciencia sensible. En este caso, la literatura permite habitar en el lenguaje con más profundidad y libertad. La literatura muestra la misma experiencia de habitar en el lenguaje. Y después viene el resto. Todo el mundo se hace en ese lenguaje. Pero no es un mundo irreal, imaginario. Ya se dijo que la literatura no es ajena al mundo humano. El mundo habitable de la literatura es más productivo. En ese mundo se siente a los seres humanos, se siente la ampliación del horizonte existencial. En ese lenguaje de la literatura, por razones de creación artística, el hombre puede sentir que existe, que ha sido creado. Ahí se humaniza. Ahí, también, tiene una ética con el lenguaje y un compromiso con los demás seres humanos. Es la casa del ser.

5.2. Escritura crítica II (crítica literaria y algo de psicoanálisis)

Hay, sin lugar a dudas, un punto en el que el lector pierde su razón de ser o identidad. Por cuanto dicho punto le permite asociarse a un objeto de su deseo. Un objeto que él puede crear mediante unas emociones bastante elevadas y nobles. Esas emociones pueden tener varios componentes que no se los pueden precisar. Sin embargo, dichas emociones pueden partir de un encuentro artístico entre literatura y música.

Ahora bien, esa pérdida de razón puede asemejarse a un grado patológico de la mente. Pues, no está distante la creencia de simples sin sentidos del que experimenta emociones que le llevan a expresar ideas y sentimientos fuera de orden:

> Un día se hizo el descubrimiento de que los síntomas patológicos de ciertos neuróticos poseen un sentido. Sobre ello se fundó el procedimiento de la cura psicoanalítica. En este tratamiento aconteció que los enfermos, en vez de sus síntomas, presentaron también sueños. Así nació la sospecha de que también esos sueños poseen un sentido. (Freud, 1997: 75)

Estas ideas son muy relevantes para entender que lo patológico no sólo remite a una enfermedad mental, por decir, sino a un sentido del sin sentido. Al igual que pasa con el piropo, si se entiende por una similar desviación semántica. Entonces, patología del escritor indica cierta productividad del sentido en el sin sentido. En este caso, lo patológico no califica un estado de la psique, sino, más bien, el carácter escriturario del que escribe. Y con esto ya se diría de súbito que el escritor vive en la escritura con un síntoma patológico. Con lo cual ya se relativiza lo dicho. Y que prueba, por ello, que la escritura no es una enfermedad, sino el hábitat de las enfermedades o productos de la escritura. Dichos productos están, sin embargo, desligados de quien las produce, puesto que es la escritura quien crea las enfermedades. Y es el escritor, en última instancia, de quien no se le puede imputar ningún problema mental.

Ahora bien, las patologías de la escritura se manifiestan más que todo en la escritura y no en el sujeto. Es el significante de la escritura el que puede dar cuenta de ese hecho enfermizo:

> Lacan postula al inconsciente "estructurado como un lenguaje", y le otorga al significante una función constitutiva del sujeto. Las relaciones del sujeto con el significante no se fundan en unas meras relaciones de uso, antes bien, se trata de un "atravesamiento", a partir del cual el sujeto se constituye como dividido en el campo del lenguaje. (Albano, Levit y Gardner, 2005: 156)

El lenguaje del significante es aquel que divide al sujeto. En tal sentido, el sujeto no puede dar cuenta de un todo orgánico: el sujeto no posee verdades ni de sí ni del todo. La única constitución del sujeto se da por el "atravesamiento", que implica una no constitución o un quiebre mismo del acto constitutivo en el lenguaje. De esta manera, resalta la idea de un cuerpo (sujeto-escritura) sin órganos, si se quiere ir más allá. Que es la que permite tanto al sujeto como a su escritura (lo cual ya es muy dificil de diferenciar e incluso de identificar uno del otro) la improductividad. Si bien el

significante puede encadenar todos los cortes de la escritura, el cuerpo sin órganos se libra de ese hecho de la producción para proponer un espacio de la renuncia.

A todo esto, el cuerpo sin órganos es el que más fielmente remarca la actitud de la escritura y de su único significante que es el escritor, en tanto que es parte de todo el encadenamiento como un solo corte emanado del lenguaje:

> Las máquinas deseantes nos forman un organismo; pero en el seno de esta producción, en su producción misma, el cuerpo sufre por ser organizado de este modo, por no tener otra organización, o por no tener ninguna organización. "Una parada incomprensible y por completo recta" en medio del proceso, como tercer tiempo: *"Ni boca. Ni lengua. Ni dientes. Ni laringe. Ni esófago. Ni vientre. Ni ano."* (Deleuze y Guattari, 1985: 17)

El deseo más profundo de la escritura: la producción de la producción. En ese hecho, sin embargo, surge una enfermedad inminente: el cuerpo sin órganos. En consecuencia, el escritor resuelve no escribir y permanecer en un estado de verticalidad, como si todo el proceso de la escritura germinara en una salida hacia el cielo con un aliento o vapor de hielo y nieve. En este caso, con más agudeza que sentido, se demuestra que tanto la escritura y el escritor se hacen uno: totalidad de la improductividad. En este sentido, ya no es asequible la diferencia o semejanza entre ambos. Lo que prevalece es la improductividad y con ella, la solvencia de una posibilidad (límite del arte) neutra entre la vida y la muerte. Porque, estrictamente, la improductividad no es la muerte ni el vacío, menos el suicidio.

Por todas esas cuestiones, la escritura se convierte en un espacio de la creación y de la renuncia o de la indiferencia del sujeto con la escritura. En los dos casos, ya sea por creación o renuncia, ocurre justamente el primer síntoma patológico del sin sentido. Esto porque creación y renuncia retornan a un todo de la experiencia. Creación y renuncia son sinónimos en el espacio y tiempo del todo de la experiencia. Es decir, que los opuestos se encuentran en la experiencia. Es, en definitiva, el campo de la experiencia la única que puede dar cuenta de la diferencia como de la igualdad *experiencial* de la creación y la renuncia de todo acto escriturario.

Como dice Lacan, los significantes se diferencian sólo por su funcionamiento o encadenamiento, ya que ni uno ni otro poseen un sentido. Es prácticamente el terreno del sin sentido. En tal caso, la escritura es creativa de significantes y de sin sentidos improductivos.

El hecho de remarcar esas cuestiones, si se quieren patológicas, es porque el punto de encuentro entre literatura y música se da en un lenguaje traducido en escritura. Es decir, en un espacio del significante. Es muy cierta la idea de que la música actúa como una droga del verbo. O sea, que la música otorga un poder regenerativo a los impulsos corporales de la experiencia literaria. La música descontrola el instinto del lenguaje. Y debido a esto es que la escritura, único campo de encuentro y tregua, se divide en creación y renuncia. Pues la legitimidad de un lenguaje artístico de la experiencia literaria se transforma a sí misma: en tal sentido acepta el paralelismo, la duplicidad encadenada de los significantes (espejos), a razón de una productividad-improductividad ya sea por vías verbales o sonoras, que son, en última instancia, lo mismo.

Por otro lado, Derrida confirma ese hecho de los significantes que hacen de la experiencia literaria un síntoma de la escritura y no necesariamente un problema del sujeto social:

> "Significante del significante" describe, por el contrario, el movimiento del lenguaje: en su origen, por cierto, pero se presiente ya que un origen cuya estructura se deletrea así —significante del significante— se excede y borra a sí mismo en propia producción. En él el significado funciona como un significante desde siempre. La secundariedad que creía poder reservar a la escritura afecta a todo significado en general, lo afecta desde siempre, vale decir, desde la *apertura del juego.* No hay significado que escape, para caer eventualmente en él, al juego de referencias significantes que constituye el lenguaje. (Derrida, 1978: 12)

Queda como alternativa del lector el considerar todas las implicancias de la escritura para la experiencia literaria que resulta, hasta ahora, tan huidiza. Si la experiencia literaria se escapa de una reglamentación, por decir, didáctica o educativa es porque no es del todo fiel a su enseñanza. Sin embargo, la misma escritura revela que la experiencia literaria no está lejos de conformar un mundo en el que probablemente los problemas del aprendizaje queden superados por medio de la práctica individual. La experiencia literaria, entonces, plantea un nuevo modelo de educación literaria fundada en la escritura, más allá de un lenguaje meramente mundano. Pues la escritura se constituiría como único régimen de aprendizaje del sujeto. La escritura ha demostrado que la productividad e improductividad del sujeto se establecen en ella misma, es decir, en su práctica, en su devenir, en su encadenamiento de significantes. Pues, si de esclarecer el significado de una experiencia literaria se trataba, ahora, la cuestión es nuevamente del trabajo con la escritura. Ya no hay sentidos que valgan para reglamentar ese espacio escriturario: es el mismo obrar, el producir o lo contrario lo que, finalmente, dictaminen las reglas, es decir, el comportamiento educativo, lúdico

en la literatura. Así, la experiencia literaria comienza a vislumbrar el acto de la escritura como único objeto de la enseñanza o educación literaria.

Si bien Navia planteaba un mundo del lenguaje, ahora, la experiencia literaria especifica más el terreno práctico de la escritura. En la escritura es en donde se halla la música. Sobre todo por un acto erótico literario del significante. Y todo esto es gracias a la experiencia literaria, no por otra razón salen a flote tantas ideas que pretenden ser parte de ella:

> Gusto el texto porque es para mí ese espacio raro del lenguaje en el que toda "escena" (en el sentido doméstico, conyugal del término), toda logomaquia, está ausente. El texto no es nunca un "diálogo": ningún riesgo de simulación, de agresión, de chantaje, ninguna rivalidad de ideolectos; el texto instituye en el seno de la relación humana —corriente— una especie de islote, manifiesta la naturaleza asocial del placer (sólo el ocio es social), hace entrever la verdad escandalosa del goce: que aboliendo todo imaginario verbal pueda ser *neutro*. (Barthes, 1993: 27)

Con estas palabras quedan aclaradas esas cuestiones escandalosas de la escritura traspuesta a la educación. Pues ese islote de la escritura instituye una nueva manera de relacionamiento humano. No se lo puede comparar con el ocio social. El goce de la escritura manifiesta un claro deseo de perdición imaginaria del sujeto en tanto dueño de una escritura-placer más allá del lenguaje.

Otro tanto ocurre en cuestiones amorosas. La escritura ayuda a revelar pasiones, sentimientos y todo tipo de deseos que trascienden el lenguaje social en una escritura hipermoralizada. Barthes dice en su discurso amoroso: "Todo partió de este principio: no se debía reducir lo amoroso a un simple sujeto sintomático, sino más bien hacer entender lo que hay en su voz de inactual, es decir de intratable" (Barthes, 2002: 13). En tal sentido, lo amoroso puede ser trabajado como otro aspecto del significante en la escritura de un inactual, de un sujeto impersonal en el Yo y, sobre todo, del alguien de la escritura que constituye la sociedad del goce en el texto y de su intratabilidad en una sociedad inmejorable. Pues la sociedad sólo podría predisponerse a la escritura en tanto reconozca su valor intrínseco para el sujeto amoroso. Pues todo acto de goce parte del amor y el erotismo. Ese acto de goce ya se empieza a vislumbrar en la escritura. Por tanto, su más fiel impulsora es, desde luego, la experiencia literaria.

El goce está reservado a aquellos que experimentan la carnalidad de la escritura, su amor y su erotismo. Ahora bien: ¿cómo se traduce esto a una aplicación didáctica? No cabe duda de que su

aplicación comenzará por rechazar cualquier instrumentalidad de la escritura. Y con esto se va más allá del acto comunicativo del lenguaje hasta ingresar a un terreno de la verdadera experiencia literaria. Con todo esto no se está diciendo que la literatura es campo de goce orgiástico. Esta situación está lejos de plasmarse en la literatura en tanto la sociedad educativa, académica establezca sus normas. Pues la sociedad y la educación sólo pueden habilitar ese espacio literario en medida límite. Y la escritura es la que potencia los límites probables de la educación literaria.

Julia Kristeva manifiesta, igualmente, algo de estos juegos y goces amorosos:

> En efecto, en el transporte amoroso, los límites de las propias identidades se pierden a la vez que se difumina la precisión de la referencia y del sentido del discurso amoroso (sobre el que Barthes ha escrito tan elegantemente los *Fragmentos)*. ¿Hablamos de la misma cosa cuando hablamos de amor? ¿Y de qué cosa? La prueba amorosa es una puesta a prueba del lenguaje: de su carácter unívoco, de su poder referencial y comunicativo. (Kristeva, 2006: 2)

Y bien, resulta inobjetable el recurso amoroso para la experiencia literaria. Pues la educación en la literatura podría evidenciar cierta experiencia literaria debido al deseo amoroso. Y esto ya constituye terreno de exploración didáctica. Y todo lo hasta aquí comprendido puede desembocar en esa experiencia amorosa que en mucho posibilita la experiencia literaria con la escritura. A esto, no solo se le aplicaría la plástica y la música sino la misma actitud cambiante y diseminada del sujeto escritor en su universo de escritura. Esta actitud se emparenta claramente con la experiencia.

Ahora, un poco de Bataille. No es permisible ver en todo esto pura negatividad e imposibilidad. La experiencia literaria, sin duda, es un lugar oscuro, inexplorado y, tal vez, inexplorable. A todo esto, la presente tesis sólo puede medirse por la experiencia de literatura que tenga: "La literatura es lo esencial o no es nada. El Mal —una forma aguda del Mal— que la literatura expresa, posee para nosotros, por lo menos así lo pienso yo, un valor soberano. Pero esta concepción no supone la ausencia de moral, sino que en realidad exige una "hipermoral" (Bataille, 1971: 28). Es decir, la literatura ejerce un poder soberano sobre aquel que la experimenta. Y por todo lo que se ha visto, ese lado extraño, raro se lo puede tipificar como de Mal soberano, sin embargo esto exige una moral atravesada por la misma escritura o la literatura. Por tanto, su validez no puede ser medida por las exigencias extra-literarias, sino, más bien, por el grado de experiencia literaria que se tenga. No puede ser otro el sentido de la evaluación.

Y a todo esto del erotismo y el amor, Bataille acentúa, justamente, su carácter de experiencia, el cual es muy valioso:

> El erotismo, como dije, es, desde mi punto de vista, un desequilibrio en el cual el ser se cuestiona a sí mismo, conscientemente. En cierto sentido, el ser se pierde objetivamente, pero entonces el sujeto se identifica con el objeto que se pierde. Si hace falta, puedo decir que, en el erotismo, Yo me pierdo. (Bataille, 1997: 35)

Objetividad es la renuncia del ser: consciencia subjetiva de la experiencia. Del yo que se sabe perdido en algo que desconoce. En el objeto que se hace ser. El objeto de la perdición. A esto sencillamente se le entiende como experiencia literaria, esta vez bañada por el erotismo de la escritura, que es la que finalmente instituye un posible régimen de la propuesta de tesis. O también se puede decir: *"La experiencia interior del erotismo requiere de quien la realiza una sensibilidad no menos a la angustia que funda lo prohibido, que al deseo que lleva a infringir lo prohibido"* (Bataille, 1997: 43). He aquí la verdadera experiencia sublime y erótica de la literatura en tanto transgresión y angustia de lo prohibido. Esta es pues la tensión permanente por la que se debate la tesis (hay que admitirlo). Y la prueba última es esta escritura crítica final.

Por otro lado, recordar la lectura no sólo llena de melancolía la propia experiencia literaria, sino que estremece a todo espacio escriturario: "Hay una larga relación entre droga y escritura, pero pocos rastros de una posible relación entre droga y lectura, salvo en ciertas novelas (...), donde la lectura se convierte en una adicción que distorsiona la realidad, una enfermedad y un mal" (Piglia, 2005: 21). Imperdonable olvidar el espejo de lectura-escritura. No es posible perderse en una sin involucrar a la otra. Ambas forman la adicción literaria o la experiencia literaria:

> Para poder definir al lector, diría Macedonio, primero hay que saber encontrarlo. Es decir, nombrarlo, individualizarlo, contar su historia. La literatura hace eso: le da, al lector, un nombre y una historia, lo sustrae de la práctica múltiple y anónima, lo hace visible en un contexto preciso, lo integra en una narración particular. (Piglia, 2005: 25)

No se diga más. Acaso el lector vive en otro lugar que no sea en su lectura-escritura. Ahí está él. Ahora, para plantear una educación literaria y hacer, sobre todo, que él mantenga permanente su experiencia literaria, hay que ingresar a la escritura y encontrarse con él. En la escritura es en el único lugar en el que se puede estar con el lector. Y esto es tanto con el maestro como con el estudiante de literatura...

Tercera parte:

Lineamientos didácticos

6. Algunas de las actuales didácticas

En este primer capítulo se pretende conseguir un panorama crítico de las actuales didácticas de la educación literaria, entendida como experiencia literaria en el lenguaje. Sucede que en unos casos puede que esa experiencia se quede corta en el lenguaje o bien adquiera amplitudes artísticas.

El caso es que son dos los autores principales: Wálter Navia y Víctor H. Quintanilla. Los más importantes en estas cuestiones de una experiencia literaria en el lenguaje. Pero esto no obstruye la valoración de otras sugerencias y hasta propuestas didácticas que se han encontrado en libros interesantes. Es por ello que el capítulo está compuesto por un análisis de las didácticas de Navia y Quintanilla y de una crítica a las mismas mediante otras sugerencias y conceptos que se integran al mismo. Además, para esta oportunidad la concepción de la educación en el lenguaje y la literatura como la experiencia literaria con las artes y la música ya es parte absoluta de una experiencia individual, tanto a nivel de lectura teórica como de lectura-escritura crítica.

Por todo esto, la primera parte del capítulo regenta un análisis minucioso de las didácticas seleccionadas de los dos autores importantes. Este análisis tiene la particularidad de que pone en escena los problemas más esenciales para una educación literaria con fundamento en la experiencia literaria con las artes y la música. Debido a esto es que en la primera parte los problemas que surgirán no sólo tendrán un peso real y crítico, sino una posibilidad creativa y motivadora para que ellos sean tomados como salidas resolutivas al problema educativo en general. Es decir, que los problemas que se manifiesten serán problemas-respuestas a la experiencia literaria, en tanto dicha experiencia no puede contentarse con la solución o el problema en tanto no ejerza un deseo motivacional en el lector maestro o estudiante.

La segunda parte del capítulo contiene la crítica a las didácticas asociando conceptos, ideas o sugerencias de otros autores pedagógicos. Esto con el objeto de brindarle más concreción al problema educativo y a la propuesta de la tesis.

6.1. Navia y Quintanilla

Las didácticas que proponen estos autores tienen la particularidad de que todas contienen cierta intención por hacer de la literatura un espacio primero para las múltiples actividades educativas. Por eso sus planteamientos parten de la propia literatura en beneficio de un aprendizaje más amplio y experimental. Sobre todo, son autores que se preocupan por la educación boliviana.

Por todo esto, en primer lugar, Navia y Postigo plantean en los dos volúmenes de la *Palabra viva* un número de guías de trabajo con textos complejos. De entre ellas conviene escoger, por lo menos, a dos para su análisis y debate, ya sean por cuestiones problemáticas que le competen a la educación a nivel secundario o por cuestiones innovadoras y creativas.

Por su lado, Víctor H. Quintanilla plantea tres didácticas (las que se recogen para este capítulo), en las cuales se observa detalles importantes sobre la cuestión de la experiencia literaria con las artes y la música. Es, entonces, este último el que corre por el rumbo de la tesis, en parte. Razón por la cual se verán, posteriormente, sus problemas y los retos que se deben cumplir para más adelante. Es así que el autor trabaja con otras artes para la didáctica de la literatura. Por lo mismo, hay que rescatar todos sus aportes.

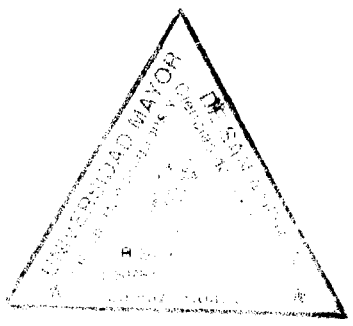
A continuación se hará un análisis de los aciertos y desaciertos de dos didácticas de Navia para poderlas criticar en la segunda parte del capítulo.

"Guía de trabajo para 'La carta de Colón anunciando el descubrimiento" (Navia y Postigo)

¿Cuáles son los mecanismos que la hacen más innovadora? Se había visto que, justamente, el hecho de habitar en el lenguaje representaba un fundamento esencial para el hombre. Ahora, interesa ver el espacio didáctico y re-pensarlo a partir de todo lo aprendido hasta ahora.

Para este caso, se harán dos listas de puntos de observación sobre la guía de trabajo. Estos puntos de observación serán de dos clases: los que están a favor de la guía de trabajo y los que detectan algunas falencias.

Estos son los puntos a favor para esta guía de trabajo:



- Existe un tratamiento investigativo sobre la historia que engloba a ese suceso tan marcado del descubrimiento del nuevo mundo.
- La investigación histórica requiere de muchos detalles temáticos que se explicitan para que el estudiante busque lo más pertinente.
- Hay una consciencia de la estructura del texto.
- La estructura se ve reforzada por una actividad de reconocimiento de las partes del texto que el estudiante debe hacer y, a la vez, ordenar, pues se le brinda un trabajo de ordenamiento estructural del texto.
- Navia pregunta sobre el sustrato ideológico de la carta de Colón.
- La actividad más pertinente es la de las preguntas, pues se coloca algunas preguntas sobre la cuestión ideológica de la carta: si es de beneficio exclusivo de una persona o de toda una cultura.
- Se propone un cuadro de clasificación de diversas frases que corresponden a diversas exigencias de comprensión del texto, con temas como: la evangelización, la explotación del oro y la esclavitud.
- Por otro lado, la guía propone un tratamiento del texto desde sus figuras, que son: las hipérboles y las falsedades.
- Después, se propone una reflexión sobre el mismo Colón.
- Las reflexiones le llevan al estudiante a cuestionarse sobre el peso que tenía dicha carta.
- Hay una cantidad de preguntas referidas a la cualidad del mismo texto, por todo lo que tiene que ver con Colón y lo que se ha visto en la carta de curioso.
- Hay una profundización en la intención verdadera de la carta, lo que le trasporta al estudiante a leer profundamente.
- Hay una propuesta en hacer disquisiciones sobre los prejuicios raciales.
- El estudiante es consciente de las relaciones de poder entre conquistadores y conquistados.
- Las actividades que propone para que el estudiante trabaje más experimentalmente son:
    1. Narrar el suceso del descubrimiento como un reportero que informa sobre los hechos.
    2. La narración puede tener los siguientes puntos de vista: como español o como indígena.
    3. Después, está la actividad de escribir una carta a los Reyes españoles, que puede ser: siendo un marinero español, un indígena o un boliviano actual.
    4. Finalmente, se pide un ensayo crítico sobre la carta con una estructura de: introducción, desarrollo y conclusión.

Con todo esto se ve que en la guía de trabajo, aparentemente, imperan más los aciertos. Pero aquí están algunos defectos:

- Tal vez empezar por investigar sobre la historia condicione el trabajo con el texto.
- El aspecto estructural del texto puede que lleve al estudiante a memorizar sus partes.
- La clasificación de algunas frases sobre la particularidad de algún tema tal vez llevaría a descontextualizar el texto y, por ende, ha manejarlo como un simple artefacto que se lo puede desarmar.

Todos estos aspectos positivos y negativos de la guía de trabajo muestran que Navia es, en parte, consecuente con su propuesta educativa de la educación en el lenguaje y la literatura. Ya que su punto de vista se centra en la exclusividad de un texto que privilegia las capacidades cognitivas o racionales del estudiante. Cosa que no es equívoca. Sin embargo, le usurpa el espacio a la experiencia literaria, la que se ha visto muy poco en la guía. A más de reflexionar sobre cuestiones que escapan al texto y las actividades que se piden realizar, no hay otros momentos en el que el estudiante pueda manifestarse mediante sus experiencias.

Sin duda que el trabajo con las experiencias tiene mucha complejidad. Por lo cual, no es nada fácil propiciar esos momentos. Pero poco a poco se irá viendo que, en realidad, la experiencia no se establece como un campo de instrucción o actividades reglamentadas por el maestro. Sino más bien todo lo contrario: en el campo de las experiencias maestro y estudiantes se relacionan mutuamente en un acto de comprensión de los deseos y las sensaciones que hacen al universo de la literatura. Es decir, que todo lo que pasa en ese momento de la experiencia está orientado por la obra literaria. En este sentido, ese espacio es creativo y lúdico.

"Guía de trabajo para 'La carta robada '" (Navia y Postigo)

La segunda guía de trabajo se encuentra en la *Palabra viva II.* En este segundo volumen se privilegia más el uso argumentativo y dialógico del lenguaje. Esto es muy necesario para los estudiantes de secundaria.

Estos son los aciertos de gran valor que muestra la nueva guía de trabajo:

- La importancia de utilizar el relato de Poe, ya que contiene un desarrollo argumentativo de investigación detectivesca.
- Por esta razón, en ese relato se presentan varios argumentos que defienden varias posiciones de los personajes.
- Se detectan varias situaciones de conflicto en el relato.
- Por esto mismo, el estudiante debe enumerar las situaciones de conflicto entre los personajes que encuentre.
- Después, se le pide que explique algunas situaciones de conflicto entre los personajes que ha descubierto.
- Mediante estas explicaciones el estudiante reconoce al perdedor y al vencedor de esos conflictos entre personajes.
- Para el caso de los ganadores, se le pide que identifique las situaciones y el modo comunicativo por el cual tal personaje ha sido el vencedor.
- En esa actividad de reconocimiento del modelo comunicativo entre los personajes hay una utilización de las preguntas.
- Las preguntas se refieren al uso comunicativo del lenguaje de los personajes, a los recursos que utilizan para salir vencedores.
- Al final, se le pregunta al estudiante sobre la comunicación que se orienta con argumentos dialógicos o con estrategias individualistas.
- Desde la autenticidad del ser humano se le hace reflexionar sobre la orientación hacia el mutuo entendimiento o consenso.
- A todo esto la guía propone una actividad grupal muy rica: un debate del pro y contra en dos sesiones.
- En la primera sesión se conforman dos grupos de estudiantes que defienden dos posiciones distintas: la argumentación estratégica y la argumentación dialógica.
- Hay un moderador para el debate.
- En el equipo hay integrantes que ejercen unas funciones específicas para la exposición de sus puntos de vista: unos son iniciadores, otros justificadores, otros practican la ética con sus puntos de vista, otros abordan sus posiciones con relación al ser humano. Esto, para los dos grupos.
- Para la segunda sesión se inicia el debate del pro y el contra entre los dos grupos.
- Todo esto se lleva a cabo con un orden de participaciones y réplicas.

- El estudiante sabe que solo prevalecerá el mejor argumento.
- Al final, se leen las conclusiones para que intervenga todo el curso.
- Después, se sugiere seguir con esa actividad con otros temas que se presenten al caso.

Bueno, son muchos los beneficios de la guía de trabajo. Para empezar, promueve un lenguaje dialógico y argumentativo. Esto es muy importante para que el estudiante pueda trabajar con sus propias opiniones e ideas. Esto exige fundamentación para lo que se dice. La actividad del debate es muy productiva para estudiantes que deben comunicarse con una orientación hacia el mutuo entendimiento. También, sirve para que los estudiantes no pretendan ganarle al contrario con argumentos estratégicos. Por tanto, les hace ser conscientes del uso del lenguaje.

Ahora, estos son algunos de los defectos de la guía de trabajo:

- Se sabe que el relato de Poe tiene mucha complejidad y habría que ser conscientes de que sólo uno de sus aspectos es la confrontación dialógica y argumentativa.
- Por este motivo, al atender exclusivamente el diálogo argumentativo tal vez se haga pensar en el estudiante que toda la obra es sólo eso.
- Hay que marcar bien claramente los puntos de vista por los cuales se abordará el texto literario.
- Ahora, es bueno considerar los mismos problemas del texto y no salirse a debatir sobre temas puramente dialógicos, secundarios.
- El diálogo es importante en cuanto permite profundizar en la obra literaria.
- De que a partir de la literatura nazcan otros temas está bien, pero tiene que estar en correspondencia con la obra misma en su complejidad.
- No se puede entender la obra literaria como pretexto para cualquier otro tema.

Se observa que en esta última didáctica prevalece el aspecto argumentativo y dialógico del lenguaje. Cosa que no es reprochable. Sin embargo, hay un total descuido de las virtudes estéticas de la obra en su integridad. Por lo que sale a duda lo siguiente: ¿una obra literaria o cualquier otra debería ser pretexto para otras discusiones? Otra vez, no está mal trabajar sobre las temáticas que plantea Navia. Lo que pasa es que si se entiende la didáctica desde una experiencia literaria es, en realidad, de la literatura de donde se deben plantear las actividades programáticas, si se quieren, del

aula. Aunque esto de lo programático también está en contra de la experiencia. En consecuencia, se debe tomar más importancia a la lectura como tal de la obra literaria, es decir, a su experiencia literaria. Este hecho es el que prevalecerá a lo largo del proceso educativo.

Debido a todo esto es que Navia propone temas que anulan la misma experiencia de lectura. Ya que dichos temas condicionan la lectura o, por lo menos, la reprimen, en razón de que, al final, no se trabaja con la experiencia, sino con temáticas venidas de afuera.

Ahora bien, las temáticas de Navia son muy válidas. Pero como esas cuestiones son del lenguaje comunicativo, dialógico habría que trabajar con otro tipo de texto que dé más claridad sobre el asunto. Lo que da a entender que se trata de temas sociales-comunicativos, precisos y no sujetos a ambigüedad. Pues trabajar con una obra literaria amerita muchos riesgos, riesgos que sólo la experiencia literaria puede asumir. Pues ningún programa temático puede pretender, de antemano, tratar de encontrar en la literatura lo que se le antoje o pretenda.

Por otro lado, en las guías de trabajo no hay un tratamiento con las artes. Pero esto no se lo considera grave. Navia profundiza más sobre el lenguaje comunicativo a partir de la literatura y es muy válido. Lo que más bien se ha hecho fue: tener en cuenta lo que conviene complementar a las guías de trabajo. Ya que se trata sólo de eso, de complementarlas y enriquecerlas. Por eso, hasta donde se ha visto, las guías son muy valiosas.

Sin embargo, las dos guías de trabajo de Navia tienen, cada una por su lado, cierta predisposición de trabajo con los textos como objetos. Lo que de entrada anula la experiencia literaria. En razón de ello, la experiencia literaria sólo puede estar sujeta al devenir del proceso educativo y no a un programa que predisponga los temas y mucho menos las actividades. Así, la experiencia literaria no deriva de una lista de actividades y reflexiones de temas ya pre-establecidos.

Ante esta situación de la experiencia literaria hay que considerar al estudiante como tal y al maestro, en tanto propiciador de experiencias. La lectura, en este caso, debe ser sinónima de relaciones interpersonales a partir de las experiencias. Esto es tan fácil entender como cualquier arenga humanitaria. Sin embargo, los que lo entienden no lo pueden llevar a cabo en la práctica. ¿Y por qué? Porque sencillamente no parten de la literatura, sino de temáticas extrañas a la literatura.

Entonces, una experiencia literaria es dificil encontrarla en situaciones externas a la literatura. Por lo que, el trabajo comienza con la siguiente exigencia: un maestro que sea especialista en la literatura. Es decir, se necesita de un maestro que haya dedicado y dedique todo su tiempo a la literatura. De otro modo, estas líneas no pasan de ser mensajes humanitarios y estéticos.

Es el maestro como tal el único que puede mantener las experiencias literarias a la corriente del proceso educativo. Y por esto, justamente, la tesis es, nada menos, que un incentivo o motivación a dicho maestro. Al maestro lector que es el único responsable de la educación. Desde estas líneas muy poco se puede aportar a la práctica de aula y mucho menos si se habla de experiencias literarias todo el tiempo como sinónimas de motivación literaria.

Por otro lado, finalmente, las tres didácticas de Víctor H. Quintanilla. Se ven en estas didácticas, más bien, propuestas de actividades creativas. Por lo que dichas actividades son rescatables por su innovación. En virtud de ello, no hay mucho que objetar a dichas actividades.

"La foto poesíay la comprensión de textos poéticos" (inédito)

En esta didáctica Víctor H. Quintanilla propone la competencia de la comprensión de textos poéticos. Por este motivo, Quintanilla estaría defendiendo la misma profundidad de lectura de Navia, que exige un habitar en el texto. Pero, en este caso, la profundidad ya tiene que ver con una actividad artística complementaria a la lectura: la de la foto-poesía. La actividad implica un fotomontaje, como se lo conoce. Por este motivo, las fotos representarían una historia independiente, las cuales estarían reflejando la comprensión de los estudiantes del poema en cuestión.

Ahora, lo más importante es mostrar todos los pasos y aspectos importantes de esta didáctica. Estos son los puntos más valiosos de la didáctica como simples pasos a seguir:

- Primero, se hace una antología o selección de poemas.
- La antología debe presentar novedades literarias que no se hayan visto en colegio.
- Los poemas deben estar ordenados de menor a mayor complejidad para que el desempeño sea más exigente, conforme al avance.
- Se deben formar grupos de tres estudiantes. Este número permite trabajar a todo el grupo.

- Después, se pasa a la lectura de los poemas.
- Debe haber un clima de diálogo entre los estudiantes para comprender en comunidad el poema en cuestión, esto implica una ética del lenguaje.
- Después de la experiencia de lectura en grupo, se propone realizar el fotomontaje del poema.
- Para esta tarea, el maestro debe procurar algunos ejemplos ilustrativos.
- Es importante que el poema esté en relación con el fotomontaje, producto de la creatividad del grupo de estudiantes.
- El maestro debe ser un guía constante en la elaboración del fotomontaje.
- Después de terminada la tarea, se realiza la exposición de los trabajos, viendo todas las relaciones entre ambas obras: el fotomontaje y el poema.
- La evaluación debe considerar la relación entre las dos obras, los argumentos de exposición de los trabajos, la competencia comunicativa de los estudiantes; debe evaluar, también, la calidad del trabajo y, finalmente, y a modo de sugerencia, en la evaluación pueden intervenir todos los estudiantes del curso.

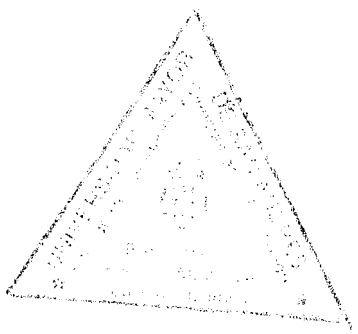
En esta didáctica existe cierta predisposición a desarrollar los gustos estéticos de los estudiantes. Por esta razón, se recurre al trabajo de la foto-poesía. Y es muy acertada la visión del autor en esa confiabilidad hacia los estudiantes por crear un nuevo producto diferente del poema a partir de una experiencia de lectura, experiencia que, sin duda, es artística.

"Poesía imagen-ada: comprensión de textos poéticos y actitud crítica" (inédito)

Para esta didáctica Víctor H. Quintanilla retorna la misma lógica de las imágenes. En este caso, se trata más de un collage de imágenes superpuestas. El collage tiene un sentido más libre. Y es bueno, también, considerar la actitud crítica para el trabajo, que el autor lo entiende corno la fundamentación de los argumentos de una posición. Además, se sigue defendiendo la compresión de textos, lo que sigue mostrando una atención profunda sobre la experiencia de lectura.

Se siguen trabajando con poemas. Y Ahora, con más amplitud, pueden trabajarse poemarios para entender, en conjunto, la poética del autor.

Estas son las etapas de la didáctica por orden:



- Primero, se hace una selección de poemas que sean los más adecuados para estudiantes de secundaria.
- Y también se ve que es necesario incluir novedades literarias que rompan con la tradición canónica estancada de leer las mismas obras cada año.
- Se puede, se dice, tomar un poemario por curso.
- Después, se deben formar grupos de tres estudiantes.
- Estos grupos deben dialogar para llegar a un acuerdo sobre la comprensión del poemario.
- En grupo, de igual manera, se debe llevar a cabo la tarea del collage y su respectiva exposición.
- La composición de los collages es muy subjetiva, por eso es una creación.
- Para esto el maestro debe proporcionarles a los estudiantes ejemplos ilustrativos.
- Estos collages se los deben realizar en el aula para que así el maestro pueda colaborar a los estudiantes.
- Es bueno tratar de buscar las relaciones entre ambas obras.
- Se realiza la exposición de los trabajos tomando en cuenta las relaciones.
- Los poemas deben ir a lado del collage para facilitar su exposición.
- La exposición debe tener una tesis y argumentos, esto supone que el grupo realice un ensayo sobre las relaciones entre el poemario y su obra plástica.
- El maestro debe evaluar lo siguiente: la competencia comunicativa, argumentativa de los estudiantes, la comprensión lectora, la calidad de las obras artísticas y, por supuesto, las relaciones que ven los estudiantes en sus trabajos con el poemario.
- La evaluación también puede tomársela con todo el curso y con otros maestros.
- Esta misma didáctica se la puede realizar con otros textos literarios.
- Todo este trabajo implica un desempeño artístico de parte de los estudiantes.

Con esto se ha visto que la subjetividad comprensiva de los estudiantes vale más que cualquier cosa. Por eso la actividad artística está en primer orden. Gracias a esto, Víctor H. Quintanilla promueve una educación más dinámica. Todo esto pone de relieve la creatividad de los estudiantes. Aunque todo esté precisado como simples actividades, eslabones didácticos.

"La lectura de poesía y el desarrollo del gusto estético" (Separata de Entre palabras N° 1)

En esta última didáctica Víctor H. Quintanilla presenta la relación de la literatura con la música. Por eso, es el otro detalle de este gran aporte didáctico que ha hecho el autor. El segundo aspecto del aporte didáctico es mucho más interesante y profundamente innovador.

Por estas razones es muy interesante ver el desarrollo de la didáctica a pesar de que, otra vez, se manifieste (enumere) con simples pasos a seguir. En esta didáctica casi todo es novedoso.

Estas son sus etapas a seguirse:

- Estructurar una antología de textos poéticos de menor a mayor dificultad.
- El corpus de lectura debe considerar la literatura nacional, latinoamericana y universal.
- La selección debe corresponder al contexto de los estudiantes, a su cotidianidad.
- Y es bueno introducir obras literarias nuevas y no repetir las tradicionales.
- Se debe organizar la guía de lectura.
- Al leer los textos se deben hacer trabajos escritos: ensayos, monografías, comentarios, etc.
- Con estos trabajos se busca que el estudiante tenga una posición personal.
- Esta lectura debe implicar una recepción estética.
- Para esto último se deben escoger algunos fondos musicales instrumentales que estén relacionados con los sentidos del poema.
- La lectura estética, sensible del poema implica una consciencia sensible de los sentidos profundos del poema.
- Por eso se hace posible escoger un fondo musical que esté relacionado con la musicalidad del poema.
- Al final, se grabará la lectura del poema con el acompañamiento musical.
- Hay que sentir el lenguaje del poema. Por eso se lo puede leer en voz alta para comprender profundamente los sentidos sonoros del poema.
- La evaluación debe apuntar a dos elementos: la lectura correcta del poema y la relación de este con el fondo musical.
- Por esta sensibilidad musical el estudiante es capaz de comprender el poema de otra manera.
- Esta otra manera es más artística, por cuanto implica una complementación con la música.
- El estudiante, por tanto, siente la complementación gracias al lenguaje.
- Por eso no se trata de comprender estructuralmente un poema.

- Al final, el estudiante puede memorizar el poema.
- La memorización implica una aprehensión de los sentidos musicales del poema, sobre todo del lenguaje poético.
- Además, la memorización se refiere a la sensibilidad del poema, aspecto muy profundo.
- La sensibilidad del poema es un punto de vista sobre el mundo.
- Esto implica nutrirse de sensibilidades y no de contenidos específicos.
- Por eso en poesía es más importante el lenguaje.
- Lo que se siente es en verdad el lenguaje, ese es el único gusto estético.
- Los trabajos pueden ser escuchados por todos los estudiantes para alimentar más la necesidad estética de experimentar con la poesía.

Por todo esto Víctor H. Quintanilla hace una propuesta didáctica muy significativa. Por todo lo que implica la tesis, las didácticas de Quintanilla tienen mucho que ver con el arte. Así, se entiende, didácticamente, la literatura relacionada con otras artes. De esta manera se consigue en la práctica resultados mucho más de experiencia en el lenguaje. Esto les sirve a los estudiantes para penetrar en las obras literarias. Por eso el estudiante puede expresarse mediante fotomontajes, collages, fondos musicales y lecturas de poemas.

Estas didácticas revelan ese lado profundo de la literatura. La literatura, en efecto, puede hacer sentir muchas cosas que se quisieran expresarlas de algún modo. A todo el trabajo escrito, se le puede, por eso, añadir, trabajos artísticos. No otra cosa demandan las experiencias literarias en el lenguaje. Y Quintanilla defiende esa práctica creativa de la educación literaria.

6.2. Crítica a las didácticas

Una de las guías de trabajo, "La carta de Colón anunciando el descubrimiento", comprende una buena distribución de actividades diversas. Actividades que van de lo histórico hasta su valor literario como testimonio personal de la época del descubrimiento. Al comienzo se da una cantidad de preguntas referentes a la historia, la época y circunstancias específicas. Con esto, se le exige al estudiante investigar sobre todas esas cuestiones.

Pues con un texto como este no era de esperarse más que esos tipos de investigaciones históricas para quien ve en ello un fin necesario. Sin embargo, el texto se presta, antes que nada, a una posibilidad por parte del estudiante a imaginar, siquiera, alguna aparente sensibilidad de quien fuera Cristóbal Colón. Lo que equivale a que el texto, en primera instancia, revela el acto mismo de la escritura, en el que se puede considerar al personaje más inoportuno para las regiones americanas. Por consiguiente, la información histórica de la didáctica o guía de trabajo (lo importante es que vislumbra el espacio práctico del trabajo en el aula) viene a quebrar la mencionada experiencia de la escritura de Colón. Razón por la cual se rompe toda experiencia literaria.

En un libro muy interesante Jaramillo y Manjarrés sostienen la siguiente afirmación constructiva y creativa:

> Las palabras tienen olor propio, sabor propio. Las palabras realizan oficios específicos; tienen su forma de descansar y de soñar cuando están cansadas. Las palabras también se bañan en aguas especiales o en aguas corrientes. Cada palabra tiene una forma especial de sonreír y hasta de enojarse, lo mismo que de saludar a otras palabras y de despedirse. Cada palabra tiene su propia historia, su biografía; tiene su comienzo en otras palabras y su final también en otras palabras que le sirven de tumba. Sobre las cenizas de una palabra se generan otras palabras. Además, cada quién, según su fisiología, su modo de vida, su entorno, sus relaciones sociales, su modo de pensar y la relación con la sociedad a que pertenece, posee usos muy particulares de la palabra tanto a nivel fonético como semántico. Cada quien le da un valor personal, muy personal a las palabras, a pesar del uso que la sociedad impone. (Jaramillo y Manjarrés, 1998: 23)

Gracias a estas ideas no se puede pensar en una lectura neutra, imparcial, determinada por situaciones temáticas diferentes a la lectura. La lectura es la que, finalmente, propone la discusión de una determinada temática. Si ella se interesa por lo histórico, no hay problema. Antes, hay que darle espacio a las muchas experiencias literarias de los estudiantes. El maestro debe considerar toda esa multitud y la suya también. Ya que su propia experiencia literaria podrá encaminar y comprender la de sus estudiantes. No hay otro modo.

A propósito de esto, la experiencia de lectura en la didáctica de Navia parece desprovista de un anclaje vital en el texto, cuando a sabiendas de su importancia (parece que el texto-carta de Colón por sí mismo no se explica lo suficiente), Navia propone, inicialmente, una investigación informante y, también, crítica, sobre los hechos culturales e históricos de la época en cuestión. Todo lo contrario, más bien, la lectura como tal es la que, en primera y última instancia, dictamina las

actividades a seguirse y los conocimientos por descubrirse. Pues se trata de una experiencia que hay que reconocerla en lo posible. Ya que, de otro modo, su desconocimiento no sólo provocaría una imposición de la autoridad del maestro, sino de los contenidos, las actividades, la evaluación y todo lo que tiene que ver con el proceso educativo. Y todo este clima de imposición no sólo reprimiría al estudiante, sino destruiría todas sus experiencias; y, lo que es peor, no le permitiría tener otras experiencias de lectura en ese espacio del aula y el aprendizaje y aun en otros.

Un solo aspecto importante se rescata de estas reflexiones: la experiencia literaria o de lectura, como primera aproximación a la literatura, se manifiesta como deseo. No es admisible que se trunquen esos deseos. Lo más que se pueda hay que permitirles *llegar* hasta la escritura, que es el ámbito más pedagógico y didáctico que se pueda concebir. De inicio, el problema de la lectura se debe agarrar con mucho cuidado. Por ello, las experiencias literarias son las que deben guiar al maestro. En esta primera aproximación del estudiante al texto es el maestro el que debe aprender de sus estudiantes. Debe escuchar las experiencias. Por tanto, ese clima tiene que instituirse en lo dialógico, pero no en tanto conversaciones efímeras u opiniones evaluadas por el solo hecho de participación. Pues este tipo de diálogo es el que reprime a unos y privilegia a otros, puesto que las participaciones se establecen por conocimientos memorizados o por exigencias de participación. A todo esto resulta un diálogo que no puede escuchar el habla del otro, que no puede comprender los mensajes del otro. Más bien, el tipo de diálogo necesario es aquel que escucha las experiencias y no los saberes pre-constituidos. Escuchar las experiencias hará que el maestro comprenda cierta sensibilidad musical del lenguaje en sus estudiantes. Y esas experiencias compartidas vuelven a la clase en un espacio del debate abierto (polifónico), disuelto en las sensaciones, que ya es una cuestión interpersonal del encuentro entre experiencias. Ese encuentro de experiencias tiene tal importancia que, sin ellas, sería imposible imaginar siquiera la experiencia literaria.

El valor del lenguaje en la experiencia no puede estar sobrentendido. Es decir, que no se lo puede dar por hecho simple o puesta en dialogo de las opiniones personales. No es lo mismo hacer del lenguaje un espacio de comunicación a través de las reglas lingüísticas, que hacer de éste un espacio de las constituciones de los lectores en tanto poseen experiencias literarias. Es decir, el lenguaje es el fundamento-espacio para entender la experiencia del estudiante, en tanto que es ahí en dónde él mismo se auto-determina con sus propias palabras: con su lenguaje: su escritura.

A un espacio fundacional de las experiencias es imposible entenderlo como si fuera un lugar de comunicación a secas. Es algo más que eso. Y en tanto se piensa el lenguaje tan erróneamente, demasiado comunicativamente, es muy sospechoso advertir que solamente con las reglas lingüísticas (hablando a nivel general) el maestro de lenguaje y literatura se autoconstruya un espacio de las represiones ejercidas por una autoridad que se place en sí misma. Es decir, parece que las represiones lingüísticas (¡no hablas ni escribes correctamente!) son la principal herramienta para ejercer poder por sobre lo que amenaza el orden y lo prohibido del lenguaje; amenazas expresas, las cuales no son más que las experiencias literarias como proyecciones de la lectura y definitivas huellas escritas de sus implicaciones subjetivas, en tanto expresiones creativas y artísticas. Aunque suene a denuncia: parece que el maestro de literatura tiene, como único fin, el evitar, a toda costa, la supremacía artística del estudiante. Este problema se puede solucionar de inmediato haciendo de esos maestros el objeto de las inconformidades estudiantiles, para lo cual el centro educativo y los padres de familia muy a su legítimo derecho tendrían la obligación de cambiar y propiciar nuevos maestros de literatura a beneficio de los demandantes, que serían los estudiantes. Es por ello muy importante las cuestiones institucionales del centro educativo. Siempre se debe velar por la calidad de los maestros.

Retomando, Navia continúa con su lista de frases que remiten a ciertas escenas o partes del texto de la secuencia general que se desarrolla en el mismo. Para lo cual el estudiante debe ordenar dichas frases, lo que puede comprobar su comprensión ordenada y lógica. Dicho esto, no sirve absolutamente de nada. La lectura ordenada, proporcional, que entiende todo por sus partes, no se enriquece con ejercicios de este tipo, que lo único que hace es que el estudiante resuelva el problema encontrando dichas frases en el texto y, por ende, dándoles un lugar estático. Esa actividad está lejos de comprender el texto en una complejidad más general. Para lo cual es recomendable, más bien, varias lecturas; con esto se prescinde de los ejercicios de clasificación, que como se ve, se quedan sin mayor trascendencia cuando la lectura general es la que obliga a leer una, dos, tres..., veces. Otra vez, la experiencia de lectura es la que empuja al estudiante a leer, si quiere, diez veces. Más bien, esos ejercicios que quieren comprobar si el estudiante ha entendido le hacen ver a éste (paradójicamente e interesantemente) lo inútil que ha sido su lectura. En pocas palabras: no se deben desaprovechar las experiencias literarias. Ahuyentarlas conlleva un gran problema. Y es más fácil ahuyentarlas con ejercicios que simplemente quieren observar la comprensión tan objetivamente, los cuales no están lejos de ser procedimientos tradicionales de repeticiones obsoletas.

Se observa que Navia exige debatir sobre los sustratos ideológicos de Colón. Con lo cual se termina de deslegitimizar la experiencia escrituraria de Colón, haciendo de esta un plano de registros políticos e ideológicos del pensamiento humano. Es decir, lo que se quiere ver con esto es la vida de Colón mediante el tamiz ideológico de su pensamiento. Cosa, por lo demás, repleta de prejuicios. Lo que destruye el texto, desde luego. A propósito de esto y recordando algunas experiencias, se puede decir que tanto en la escuela de maestros como en una unidad educativa cualquiera del país, lecturas como estas (con las actividades que se plantean) hacen de la cultura una masa de ideólogos ensimismados en sus mismos prejuicios insuperables.

Se ha de considerar que no se puede imponer en el estudiante prejuicios sociales. Esto es totalmente anti-crítico y, sobre todo, impide ver las experiencias del mismo estudiante o, lo que es peor, le impiden a él ver sus propias experiencias. Cosa, por demás, calamitosa.

Otro punto observable: Navia propone la clasificación de algunas frases del texto en tres grupos que él determina. Esta actividad ya supone hastío. Y por causa de un maestro *dictador*. Inaceptable, más si se defiende la concepción de una experiencia literaria con otras artes. Pero hay que reconocer que actividades como estas abarrotan la enseñanza de la literatura y el lenguaje en los colegios, por decir, de La Paz. Por eso mismo es importante ver la situación de la enseñanza actual o, por lo menos, parte de ella. Sin embargo, un trabajo de campo interrumpiría la presente reflexión.

El problema de clasificar las frases, de ordenarlas, etc., traen mucho perjuicio a los estudiantes, de los cuales se espera que tengan experiencias literarias. Ahora bien, las experiencias literarias no nacen del azar. Por lo mismo, se las debe trabajar continuamente. Cada experiencia implica trabajo práctico. Por eso, el maestro de literatura tiene que propiciar esos espacios y desechar las prácticas rígidas de clasificación estructural de los textos que caen en el dictado.

A continuación se pide reconocer las hipérboles y falsedades del texto, las cuales están impregnadísimas de subjetividad y experiencia en el texto-carta. Seguido de esto se pide reflexionar sobre las cuestiones subjetivas. Aquí hay algo de interesante, sobre todo, por la cualidad subjetiva del texto; lo cual debe entrar en discusión. Y esto provocaría lecturas igualmente conjeturales respecto de las mentiras, si se puede decir, de la carta de Colón en la guía de trabajo.

Al final, hay presencia de más preguntas sobre la raza indígena y española, sobre la crónica del encuentro en Cajamarca. Se pide un trabajo creativo, el cual consiste en realizar un guión que narre el descubrimiento de América. Las posibilidades que muestra Navia para este trabajo creativo comprenden varias modalidades de narrar el acontecimiento central del encuentro en Cajamarca. Todas esas posibilidades prueban las identidades narrativas que podría tener un texto. Puesto que el estudiante tiene la posibilidad de ser muchas personas. Y, como último, se pide escribir un ensayo crítico sobre la carta de Colón, que ha sido el texto principal para la didáctica. Aspectos que no pasan de colmar las actividades en exigencias.

Por otro lado, está, también, la didáctica de "Guía de trabajo para ´La carta robada`". En esta segunda guía de trabajo se observan otras actividades en conformidad con la obra de Poe. Sin embargo, Navia vuelve a cometer las mismas desventajas para una experiencia literaria. En esta segunda guía Navia toma como núcleo generador: la argumentación y discurso dialógico. Todas las observaciones sobre la didáctica muestran los mismos problemas que la anterior.

Por otro lado, ya se lo vea como emparejada a ciertas didácticas de otros autores como M. Rosa Obiols, Gória Bordons y Ana Díaz-Plaja, etc., que se pueden ver en la bibliografía, que hablan sobre la enseñanza de la literatura en secundaria mediante didácticas, los problemas no se hacen esperar. En especial aquellos que vuelven la didáctica en algo mecánico y falto de sentido a la hora de aplicar en el aula. Es el obstáculo más grande de toda didáctica. Pero la experiencia literaria lo supera no con otra receta, sino con la motivación a la lectura-escritura.

Continuando, en la segunda didáctica de Navia la obra literaria se empobrece a gran escala. No hay ni un aspecto de la literatura como tal. No se ve la función del investigador, del amigo-testigo, de los móviles criminales. Todo esto imposibilita la lectura y se resigna a un estudio, se diría, pragmático del lenguaje en tanto comunicación, dialogo y argumentación. Para lo cual no hacía falta el mencionado cuento policial. Además, todos los aspectos comunicativos se dan por hecho. Es prácticamente imposible llevar a cabo la práctica educativa sin que se manifiesten esos aspectos de: la argumentación y el diálogo. Por ello, es ya embarazoso tratar de que eso sea motivo de lectura para la obra de Poe. Con lo cual se termina de negar la experiencia literaria con algo que no hacía falta discutir mediante una obra literaria, es decir, el valor comunicativo del lenguaje.

Para las didácticas de Víctor H. Quintanilla se puede decir que carecen de cierta claridad en los beneficios específicos del trabajo artístico de la literatura. Es decir, el autor no detalla, desarrolla lo que se consigue con esas prácticas en términos más concretos. Lo que hace pensar y también con mucho error, en que dichas prácticas no tengan ningún valor pedagógico. Objeción que hay que rebatir con puestas en práctica de la experiencia literaria con las artes y la música, que no son necesariamente programáticas, sino sinónimas de la misma experiencia puesta en juego y discusión.

Por otro lado, D. J. Hargreaves habla de una *educación artística* infantil. La cual es un terreno muy provechoso para aclarar, en algo, el rol de la experiencia literaria. Pues, en definitiva, uno de los logros de la experiencia literaria es que pretende, si se puede decir, retroceder en el tiempo hasta las experiencias más fundacionales del ser humano en su niñez. Y no contenta con eso, pretende que las experiencias artísticas de niños se transformen en nuevas experiencias literarias juveniles. Con esto se consigue que el estudiante valorice su personalidad en tanto historia íntegra de todas las etapas de su vida. Con la experiencia literaria se consigue que el estudiante de secundaria tenga ese ímpetu y sensibilidad de un niño inteligente. Aunque esto no es posible concretamente, sin embargo, la experiencia puede lograrlo como un arte de redimensionar el mismo espacio y tiempo existencial del estudiante. La experiencia literaria vuelve hacia atrás: al mundo paradisíaco del mundo infantil. Pero se queda, de todas maneras, en el presente y plantea, justamente, la experiencia literaria con las artes como una remembranza-imaginativa de las capacidades artísticas de todo infante-adolecente complementado.

Volviendo, Víctor H. Quintanilla se emparenta en algo con la propuesta didáctica de Mabel Vargas sobre el "autorretrato" del estudiante. Esta didáctica puede ser llevada a cabo mediante el dibujo o la escritura. Lo importante es resaltar la importancia de una competencia artística, si se puede llamarla así. Tanto Quintanilla como Vargas plantean un desarrollo de habilidades y conciencias artísticas de los estudiantes. Además, trabajar con ello implica una conciencia artística de parte del maestro, más que ninguno. Que de carecerse, dichas competencias artísticas de los estudiantes sólo pasarían de ser una apología a las habilidades y capacidades artísticas del hombre.

Por esto mismo, Quintanilla no establece, además, el papel específico del maestro artista en la literatura. Queda aclarado: en la literatura. Esto no quiere decir que sea pintor, escultor, músico, etc. Basta con ser un apasionado de la literatura para que pueda ser todo eso y más.

Por tanto, las didácticas de Quintanilla no tienen un piso teórico-crítico que justifique su práctica artística. Parece ser un consejo que no pasa de ser instructivo y nada más. Pues el maestro de literatura, en su soledad, tomará esas didácticas para realizarlas y aplicarlas en el aula tal y como están ordenadas. Con Quintanilla tanto la noción de didáctica como la de maestro son dos elementos que muestran la carencia de un impulso más interior de la experiencia literaria. Carecen de claridad en la experiencia. No hay duda que estos problemas de carencia aparentan y se disfrazan de fáciles actividades artísticas en el aula, debido a su ingenuidad de sentido humanitario. Por lo mismo, es imprescindible que en la práctica, el maestro se haga consciente de sí mismo como lector y escritor del arte literario. Debe ser, por exigencia, un especialista en la literatura.

Por otro lado, las didácticas que propone Quintanilla revelan cierta ingenuidad en el trabajo con las obras literarias. Esto se explica porque en todos sus detalles sólo existen niveles o pasos a seguirse para la implementación de dichas didácticas en el aula. Lo que vuelve una didáctica en mera programación de las actividades escolares. Con lo que la propuesta didáctica de la tesis está en completo desacuerdo. Debido a que se piensa que la función de la didáctica como realidad de la experiencia literaria sólo se muestra en tanto experiencia y no como un instructivo. Pensar la didáctica de esta manera sólo consigue, como aporte, que el maestro empiece por ser consciente de sus propias experiencias. Hecho que cuestionará todas aquellas prácticas programadas e impuestas por los maestros de literatura, tradicionalmente.

Por esas razones es que se debe pensar la didáctica como un campo de experiencias. Y, por lo mismo, una propuesta didáctica sólo puede ser manifestada como una puesta en experiencia de la situación educativa. Por tal motivo, la experiencia literaria se traduce como didáctica en tanto muestra armónicamente la subjetividad y objetividad del proceso educativo en la literatura. Vale decir, que la experiencia literaria es en sí misma una propuesta didáctica en armonía respecto del proceso educativo real. En este sentido, rechaza toda programación didáctica. La experiencia no puede ser programada. Existe y nada más: es decir, se proyecta a la misma situación, en el tiempo y el espacio de una realidad educativa. Ante este hecho es que la experiencia literaria sólo alimenta, refuerza, estimula, motiva al maestro a enfrentarse con el devenir mismo de la práctica con todo lo que tiene él de experiencias. Este enfrentamiento es de suma importancia, puesto que reafirma el valor de una educación literaria con fundamento en la experiencia literaria.

En este sentido, Quintanilla carece de ese impulso motivador en sus didácticas. Y nótese que aunque se hable de sensibilidad y arte, no se logra trascender a la práctica lo suficiente. Esto porque sólo ordena los pasos de una puesta en práctica de las actividades y competencias artísticas de los estudiantes de literatura. Esto muestra, contrariamente, lo muy importante que es plantear una didáctica que se fundamente en la experiencia literaria como tal. De aquí, aunque no se especifiquen pasos determinantes, lo más esencial es la motivación, la fuerza, el ánimo, la actitud que el maestro de literatura debe conseguir para enfrentarse a las experiencias literarias y no, como se cree, a las adversidades de la realidad educativa con jóvenes de secundaria, lo que es muy falso.

Por otro lado, Ezequiel Ander-Egg, en su libro *La planificación educativa* (1996), sostiene muchos principios sobre la práctica de aula que no pasan de ser planificaciones educativas institucionales. Las cuales son necesarias, administrativamente. Sin embargo, pierden legitimidad en la práctica como tal. Por lo mismo, el punto esencial es el siguiente: *el maestro es el único que puede crear en el aula un clima de experiencias literarias.* No se puede decir más que: la corriente del proceso educativo se da mediante un impulso interior. Ya que la tesis, si para algo le sirve al maestro, es, sobre todo, para que se haga consciente de este hecho. Ahí está la verdadera práctica o trabajo del maestro, que tan bien se disfrazaba, quién sabe por qué actos corruptos.

Últimas palabras: en el último capítulo de la tesis se pondrá de manifiesto la experiencia literaria con las artes y la música como experiencia educativa personal. Y no hay más secreto ni misterio que esconder: "...penetramos el misterio sólo en el grado en que lo reencontramos en lo cotidiano por virtud de una óptica dialéctica que percibe lo cotidiano como impenetrable y lo impenetrable como cotidiano" (Benjamín, 1999: 58).

7. Los lineamientos de la propuesta didáctica

El presente capítulo constituye la esencia de la tesis. Puede sintetizarse como el universo integrado en una de sus partes como en un capítulo. Todo el desarrollo parte de una experiencia educativa: algunas prácticas educativas a nivel secundario en un colegio de La Paz, ciertas experiencias en la "Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Bolívar" y la constante vida intelectual y creativa de formación de ser humano a partir del nacimiento hasta la muerte

La experiencia educativa tiene por objeto mostrarle al lector *verdades* de la experiencia. Pero dicha experiencia no está presentada a manera de investigación de campo, como si de antemano se prejuzgase el objeto de la investigación a describirse (el cual no se resistirá a la descripción) o su respuesta informativa (el cual siempre dirá algo nuevo al investigador). Como ocurre en este tipo de investigaciones en que lo que prevalece son las descripciones y rasgos característicos del espacio concreto del problema. Con lo cual no pasa de ser una simple fiesta etnográfica de quien no puede estar en el objeto más que fuera de él. Pasa lo mismo con las encuestas, las entrevistas, etc. Todo ese material no le podría servir a la tesis, por cuanto le interesa más la experiencia del investigador y de los estudiantes en dicho campo de estudio. Por lo cual, la libreta de anotaciones de campo resulta de vital importancia o, más aún, la práctica docente como tal.

Por este motivo, la primera parte del capítulo lleva por título la propuesta didáctica como tal: "La experiencia literaria (artes, música y secundaria)". En ella se verán algunas reflexiones, junto con Barthes, sobre el valor intrínseco de una propuesta didáctica de la experiencia literaria que tenga en lo práctico todas las virtudes y problemas a partir de todo lo que se ha visto a lo largo de la tesis. Lo que se busca con esto es ver el valor concreto de una propuesta didáctica que considera la experiencia literaria como punto de partida esencial. En cambio, la segunda parte establece algunas líneas orientadoras para la práctica de la noción o concepción didáctica de la tesis con principio en la experiencia literaria. Estas líneas didácticas son márgenes de orientación para trabajar en el aula.

7.1. La experiencia literaria (artes, música y secundaria)

La experiencia literaria remite a una concepción didáctica en su sentido más profundo. A esto se le suma las relaciones con otras artes, lo cual muestra la fecundidad de tal experiencia.

Como dice Barthes: sólo hay que enseñar literatura. Ello prueba la envergadura de la experiencia literaria. Barthes afirma sobre la literatura, que es como la mediadora de los saberes: "La "literatura" es ciertamente un código narrativo, metafórico, aunque también es el lugar en el que se encuentra comprometido un inmenso saber político. Es por eso que afirmo paradójicamente que sólo hay que enseñar la literatura, porque se le pueden aproximar todos los saberes" (Barthes, 2005: 204). La literatura, en efecto, no sólo habla del arte en general, sino que esa generalidad se traduce en experiencias reales del individuo respecto a su mundo social y todos los saberes que conlleva. Primera cosa que hay que tomar en cuenta.

Toda obra de arte, por decir, la gama inmensa de expresiones plásticas del Renacimiento, no obliga a una culturización del estudiante. Es decir, que leyendo literatura, de paso, se cultiven los saberes artísticos. Esto no tiene nada que ver con una experiencia literaria. Entonces, como se ha visto, las relaciones de la literatura con las artes y la música se dan de dos maneras recíprocas: como proyección al ser literario y como práctica escrituraria del deseo y la sensibilidad. Estas maneras muestran que la experiencia literaria se proyecta a la literatura en tanto habita en ella como en una obra plástica. La proyección, como tal, implica mundo objetivo, esto es: habitar en la imagen. Segundo, que la experiencia literaria toma posición de un encuentro con la música en un espacio y tiempo compartido. Este efecto de compañía con la música desemboca en una práctica de escritura en donde las relaciones musicales y de imagen se plasman en el propio deseo del escritor. Dicho esto, artes y música se vinculan en una *relación soberana* que la experiencia literaria contiene.

Por otro lado, Barthes afirma sobre el deseo:

> Cuando se habla del mundo de los alumnos siempre se pone el acento sobre el carácter represivo de la escuela. Pero el cuestionamiento puro y simple de lo represivo sigue siendo superficial. Me parece que frente a una clase, mi gran angustia sería saber qué se desea. No se trataría de querer liberar los deseos, ni siquiera de conocerlos (por otra parte sería una tarea inmensa), sino de plantear la pregunta: "¿Es que hay deseo?" (Barthes, 2005: 203)

Barthes dice que el maestro puede preguntarse sobre la magia de los deseos en los estudiantes. Esto quiere decir que el maestro puede aproximarse a dichos deseos con la esperanza y actitud de artista. No otra cosa implica que un maestro se pregunte por los deseos, que, implícitamente, afirma que no los hay. Y en vista de una posible ausencia de deseos, lo más artístico sería *encontrarlos y trabajarlos.* Y, además, el solo encuentro con los deseos de los estudiantes remarca la importancia y

el sacrificio de todo maestro de literatura al darles su debido lugar y función. Barthes pone de manifiesto la importancia de los deseos de los estudiantes. Es decir, que sólo se puede dar una situación educativa mientras existan los deseos. Y, pues, como se presupone que existen, con la experiencia literaria se consigue una mejor manera de abordarlos considerando esa misma situación.

Ya sea que el estudiante logre lanzarse a la aventura de las relaciones artísticas en la literatura, lo importante es que el maestro consiga que sus deseos *existan*. Lo que prevalece, entonces, en última instancia, no son los trabajos (objetos) como tales, sino la existencia del deseo en el estudiante que trabaja. Mientras esto suceda, cualquier relación es válida. Por ejemplo, se puede imaginar que un estudiante consiga relacionar su lectura con un episodio de su vida en el que participó de alguna canción en especial. Por decir, "Conociéndome, conociéndote" de Abba. Dicha canción puede ser analizada (conciencia de experiencia y sensibilidad) tanto por su melodía como por su letra. En tal caso, la lectura, por decir, de "Axolotl" de Cortázar, se proyecta a la imaginación del estudiante que puede asociar las vicisitudes del narrador con la quietud o contemplación de los sentidos melódicos de la canción vuelta a escuchar. En este sentido, el estudiante puede proyectar su lectura a un espacio (imagen, cuadro) más constructivo de la lectura misma. Es decir, que el estudiante puede plantear su lectura en una imagen asociativa de sus recuerdos y la significancia sonora de la vida en una situación melódica de la imagen. Por esto mismo, se pueden hacer dibujos, se pueden hacer interpretaciones de la canción. Para esto el maestro debe exigirle al estudiante que plantee sus propios modos de trabajo con el cuento de Cortázar.

En estos casos se da que el estudiante decide escuchar la canción muchas veces. Y, al final, escribe un cuento o unos pensamientos de "diario". A esto se suma que puede lograr ciertas imágenes de sus recuerdos mediante algunos dibujos de escenas específicas. Por decir, puede dibujar una situación declaratoria de amor entre jóvenes o una velada romántica de pareja. Mediante estos dibujos y representaciones gráficas el estudiante volverá al cuento. Y así intercambiará experiencias de tres tipos. Al final (por virtud de una clase de literatura que se plantee como experiencia literaria), el estudiante hará intuición de sus potencialidades creativas para revelar la lectura del cuento. Es decir, al final expondrá o presentará un trabajo escrito, en el que se observarían dibujos, fragmentos subjetivos de gustos musicales, interpretaciones del cuento, etc., (es ya imposible, como el deseo mismo, saber qué cosas más podría contener dicha escritura). Sin embargo, esa escritura final puede tener un carácter artístico literario o puede ser ensayístico o, incluso, formal. Lo importante en estos

casos de diferenciación de tipos de escritura es no encasillar al estudiante en uno de ellos y exigirle, cada vez (como un padre nuestro), que se atenga a las formalidades del texto anulando sus avances. Más bien se deben dar a conocer las particularidades del texto leyendo varios géneros textuales; pero esto ya es cosa de otro avance.

Sea que se hable de cualquier texto, lo importante es la experiencia literaria de trabajo con él. Es decir, el estudiante no debe descuidar, para nada, sus impulsos de la experiencia. La presentación final del trabajo, no puede limitar toda la experiencia. Es suficiente con haber leído varios tipos de textos para que el estudiante se brinde él solo a la elaboración de uno en particular.

Por ejemplo, presentar un texto académico al final, implicaría, como se cree, más orden, coherencia e investigación objetiva. Esto no es tan así. Pues la experiencia enseña que no toda (por no decir completamente toda) investigación literaria es objetiva. Una clase de literatura no es, en lo absoluto, objetiva ni a condición de un texto académico formal. Pues, de ser así, es decir, que si se condiciona al estudiante para limitar sus experiencias literarias por la exigencia de un texto académico, lo que se mostraría es una ignorancia sobre el proceso de lectura y escritura en las investigaciones literarias. En tal caso, clases de esta naturaleza no son propias de un especialista, a lo mucho serán la de un profesor de gramática y si es que eso. Vale decir, las investigaciones literarias rigurosas, más que ninguna otra, plantea el problema más complejo del lenguaje, que es el de la experiencia literaria de lectura y escritura. A esto no hay sordera ni ceguera que valgan. En tal sentido, todo aquel rigor y formalidad de una clase de literatura, que no hay objeción en ello, se la puede plantear mejor con la experiencia en la literatura que con la opresión de exigencias represivas-textuales por parte de un maestro autoritario.

A propósito de las investigaciones, Barthes enuncia lo siguiente, a modo de ejemplo:

> ...la investigación está del lado de la escritura, es una aventura del significante, un exceso del intercambio; es imposible mantener la ecuación: un "resultado" *a cambio* de una "investigación". Por eso, la palabra a la que ha de someterse una investigación (al enseñarla), además de su función parenética *("Escriban")* tiene la especialidad de devolver la "investigación" a su condición epistemológica: busque lo que busque, no le está permitido olvidar su naturaleza de lenguaje, y esto es lo que hace inevitable su encuentro con la escritura. (Barthes, 1982: 320)

Con esto Barthes deja sentada la peculiaridad y esencia de las investigaciones sobre el texto. Y para el caso de la tesis, la experiencia literaria y la investigación sobre la literatura, también, queda mucho más esclarecida. En efecto, la investigación literaria no hace más que leer y escribir.

Ahora, por otro lado, Barthes afirma acerca de la situación educativa:

> Pero la tarea no se centra solamente en los contenidos, se centra también en la relación, la cohabitación entre cuerpos; cohabitación dirigida, y en gran parte falseada, por el espacio institucional. El verdadero problema es saber cómo se puede poner en el contenido, en la temporalidad de una clase llamada de letras, valores o deseos que no están previstos por la institución y hasta son rechazados por ella. De hecho ¿cómo poner *afecto y delicadeza* en el sentido en que Sade lo dice? Hoy esto es dejado a la forma de ser del profesor en su clase y no es asumido por la institución. (Barthes, 2005: 203)

En efecto, la institución educativa no puede medir los alcances afectivos y de experiencia de los estudiantes y del maestro mismo. En tal caso, es el maestro el único responsable de esas delicadas y afectivas exigencias. Finalmente, cualquier institución educativa no hace más que proclamar ciertas políticas que, fácilmente, van como vienen del común de las personas que tienen alguna idea de lo que es la educación. Pero en las *Políticas de la educación artística en la literatura* se verán las posibilidades institucionales de un régimen lúdico del arte en la literatura para en una tercera etapa del proyecto en grande. Lo importante está, justamente, en la relación corporal del maestro y los estudiantes. Ahí se da la experiencia literaria. En ese espacio fuera (dentro) de lo institucional en donde se encuentra regentada. Y aún así, la experiencia literaria es posible; pues nunca se ha negado la complejidad de la literatura y el lenguaje en medio de las crisis o disturbios institucionales.

Otro dato importante es que la experiencia literaria tiene efectos en los estudiantes, es decir, que sí pasa algo cuando se trabaja de esta manera, a diferencia de aquellas incertidumbres cognoscitivas de una enseñanza meramente racional o formal:

> Para quedarnos en el placer de la fabricación, podemos preguntarnos por qué crear implica un cierto trabajo. Por mi parte, eso es así porque debo plantearme, a diferencia de la vanguardia, el problema de los *efectos.* El pensamiento de los efectos implica a la vez la idea de trabajo pero también el deseo de seducir, de comunicar, de ser amado. Por lo tanto una pedagogía de los efectos es posible: se sensibilizará a los alumnos sobre la producción y la recepción de los efectos. (Barthes, 2005: 206)

Se puede decir que los efectos plantean los verdaderos objetivos de una experiencia literaria. Es decir: ¿qué se va a conseguir con un trabajo de experiencia literaria? Preguntarse por estas cosas implica consciencia subjetiva del que trabaja con su experiencia. En tanto que también implica amor, deseo, etc. Pues la conciencia subjetiva brinda al estudiante una representación de sus mismas competencias como efectos de su trabajo. ¿Qué va a provocar la escritura? Es pues la pregunta fundamental del estudiante que se autoforma en el medio de una experiencia literaria.

Por otro lado, Barthes afirma que la escritura *corregida* es particularidad de la misma escritura. Esto quiere decir que al corregir un texto lo que se hace es aumentarle, al mismo, la corrección: el texto, como tal, es incorregible. Al utilizar la goma, el que corrige su texto lo hace porque desea corregirlo, no porque el texto sea corregible. Por estas razones, Barthes diferencia al escritor del maestro oral. Pues un maestro oral siempre corregirá sus palabras para mayor claridad y orden. Mientras que un escritor tiene que atravesar su escritura de borrones tras borrones. Ante esta dualidad, Barthes dice que el maestro puede optar por tener una autoridad legal de quien corrige la palabra oral o de ser liberal en tanto cuestiona la comunicabilidad de lo que se dice. Entonces:

> La alternativa es sombría: funcionario correcto o artista libre, el profesor no puede eludir ni el teatro de la palabra ni la ley que en él se representa: pues la ley se produce *no en lo que él dice, sino en el hecho de que hable.* Para subvertir la ley (y no limitarse a darle la vuelta), necesitaría descomponer la elocución, la velocidad de las palabras, el ritmo, hasta alcanzar *otra* inteligibilidad, o bien no hablar en absoluto; pero todo ello le llevaría a representar otros papeles: o bien el de la gran inteligencia silenciosa, grávida de experiencia y de mutismo, o bien el de militante que, en nombre de *la praxis,* elimina todo discurso fútil. (Barthes, 1982: 315)

Puede prestarse a muchas interpretaciones. Pero lo importante es ese conflicto entre maestro corregidor o artista. Conflicto como del bien y del mal. No hay mucho lío en esto. Lo importante es que si bien la escuela es parte de una institución del lenguaje y la comunicación, el maestro debe proponer, en su clase, un justo equilibrio. Es decir, debe cuestionar el significado de las palabras. En tal sentido está ejerciendo un poder sobre el lenguaje, razón que posibilita una experiencia literaria. Los actos artísticos en el lenguaje ponen en un justo equilibrio las opresiones institucionales de la escuela en cualquier parte del mundo.

Barthes afirma que el resumen es la negación de la escritura. Pues un trabajo de resumen implica la reducción del lenguaje a ideas desprovistas de un cuerpo textual. La reducción de ideas

provoca un desconocimiento en ellas de uno mismo. En tal sentido, un resumen es siempre una anulación del cuerpo de las experiencias. En todo caso, la literatura no puede ser resumida. Estas prácticas de resumen pueden reservarse para textos formales. De todas maneras, y aún reconociéndolo, el resumen no es competencia necesaria de la experiencia literaria.

Barthes, para acentuar más la importancia de la práctica de escritura manifiesta que es ella la única responsable de cierta aventura textual, por lo que la palabra hablada o real termina por reducirse a un campo soberano de la escritura. En este sentido, la escritura es la única realidad de la experiencia literaria:

> De hecho, sólo hablo en nombre del lenguaje: hablo porque escribo... (...) estoy condenado a la siguiente aporía: denunciar lo imaginario de la palabra a través del irrealismo de la escritura; así pues, en el momento presente, no estoy describiendo ninguna experiencia "auténtica", no estoy fotografiando ninguna enseñanza real, no estoy abriendo ningún *dossier* "universitario". Pues la escritura puede decir la verdad sobre el lenguaje, pero no la verdad sobre la realidad (actualmente estamos intentando averiguar lo que sería una realidad sin lenguaje). (Barthes, 1982: 325)

No se debe interpretar este fragmento con cierta negatividad sobre el radicalismo de la escritura y el lenguaje. Lo que Barthes plantea con la cita es una de las paradojas existenciales más radicales de la experiencia en el lenguaje. En efecto, como se venía viendo a lo largo de la tesis, el hombre habita en el lenguaje y, más todavía, habita en las experiencias literarias del lenguaje. En tal sentido, la única realidad la establece el lenguaje. No hay verdad real. No hay verdad sin lenguaje. En tal caso, la escritura es la más objetiva en dar cuenta sobre esa realidad del lenguaje. La escritura es la práctica más legítima del ser en el lenguaje. Y esta práctica se la lleva a cabo mediante la conciencia de la experiencia literaria. Aun una escritura de súbito incoherente es imposible, sino es que a partir de una experiencia literaria. Pues la experiencia radical de ese hecho súbito no afecta en nada a la práctica misma de la escritura. Es finalmente una experiencia literaria. Es por ello que se puede vivir mejor en el lenguaje; que se puede habitar en la escritura como en mundos. La experiencia literaria produce esa radicalidad en la práctica misma. Por tanto, no es extraña a nada ni a nadie.

Para finalizar con esta exposición de ideas esenciales a la didáctica de la experiencia literaria, se cita a Barthes. En este fragmento Barthes se refiere a Christian Metz como al paradigma del maestro. Se espera con esta cita extensa que el lector de la propuesta de la tesis coteje su valor como una *escritura didáctica:* única posibilidad de contribución a la educación literaria:

> Christian Metz es un maravilloso didáctico; al leerlo uno lo sabe todo, como si lo hubiera aprendido por sí mismo. No es dificil hallar el secreto de esta eficacia: cuando Metz enseña un saber, una clasificación, una síntesis, cuando expone conceptos nuevos pone siempre de manifiesto, gracias a la perfección didáctica del enunciado, que *se está enseñando a sí mismo* lo que supone que debe comunicar a los otros. Su discurso —ahí reside su peculiaridad, su virtud idiolectal— llega a confundir dos tiempos: el de la asimilación y el de la exposición. Así podemos entender cómo puede ocurrir que la *transparencia* de este discurso no sea reductora: la sustancia (heteróclita) de un saber se ilumina ante nuestros ojos; lo que permanece no es ni un esquema ni un tipo, sino más bien una "solución" del problema, suspendida por un momento ante nuestros ojos con la única finalidad de que podamos atravesarla y habitarla nosotros mismos. Metz sabe e inventa muchas cosas, y esas cosas las dice muy bien: no por maestría (Metz no le está dando lecciones a nadie), sino por *talento:* por esa antigua palabra hemos de entender no una disposición innata, sino la feliz sumisión del sabio, del artista, al efecto que quiere producir, al encuentro que quiere suscitar: podríamos decir: al *transfert,* del que él acepta así, lúcidamente, al margen de todo imaginario científico, que es el principio mismo de la escritura. (Barthes, 1987: 220-221)

Con esta cita Barthes explica muchas cosas. En primer lugar, la idea de didáctica. La cual se puede entender como auto-didáctica, transparencia discursiva y talento. Todas esas cualidades remiten al poder y facultad del lenguaje. Es decir, que la didáctica debe ser expresada, enseñada y aprendida en el lenguaje. La maestría del lenguaje remite a cierta cualidad discursiva que es consciente del mismo acto discursivo. Pero para entender todas esas cuestiones es menester aclarar más las funciones de la experiencia literaria.

Un punto muy importante del fragmento citado es que la lectura es una amante. Esto quiere decir que un discurso didáctico será tal en tanto el lector asuma, habite en la exposición como tal. Pues un discurso didáctico sólo se corresponde con una lectura entregada al mismo proceso. En este caso, el plano expresivo y el comprensivo están emparejados. No se puede pensar uno sin el otro. En último caso, una escritura didáctica, una experiencia literaria puesta en escritura (como es el caso de la tesis) amerita una lectura igualmente comprometida con la experiencia literaria. De otro modo serán nulas las retribuciones en el lector. Siempre hay reciprocidad entre escritura y lectura.

Por otro lado, la experiencia literaria en la tesis conserva cierta transparencia en el hecho de que no es un secreto teórico, filosófico ni nada que tenga que ver con un pensamiento meramente racional o científico. Su transparencia está reforzada por su mismo campo de aplicación. Que, en un sentido estricto, está dado por la experiencia del lector. Es una experiencia (escritura) que se dirige a otra experiencia (lectura).

En este sentido, la experiencia literaria es en sí todo lo concerniente a la tesis. La experiencia literaria se da al lector en la escritura. Es aquella transferencia de la escritura al lector. La tesis, en este caso, se vincula al lector como al único responsable de una asimilación comprometida con los problemas de los que trata. Por eso, la experiencia literaria inaugura un modelo de proyecto educativo basado en la reciprocidad de escritura y lectura. Dicha relación intrínseca revela que todo proyecto educativo se constituye en la experiencia compartida de las posibilidades de la literatura en la práctica escolar.

Por tal motivo, la didáctica es, en suma, un territorio del lenguaje literario, ya que la tesis se refiere sólo a la educación literaria. En este campo literario las experiencias son fundamentales. La educación literaria se fundamenta en una lectura-escritura del problema educativo de las experiencias literarias. Y como se lo entiende, todo esto implica que los actores responsables del mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje son lectores y escritores de la literatura. En este sentido, en un caso real o irreal, la experiencia literaria debe copar todo espacio de discusión ya sea en el aula o fuera de él. Es lo único que se puede hacer en la *literatura-educación.* Ya sea que existan problemas o aciertos, la educación literaria no hace otra cosa que producir experiencias literarias.

Por otro lado, Barthes afirma que un maestro debe tener esa sumisión de artista y sabio. No otra cosa podría demostrar en persona un maestro de literatura. El maestro de literatura es, en efecto (produce ese efecto), artista y sabio. Por lo mismo, el maestro de literatura puede tratar todos los temas que el ser humano es capaz de comunicar a sí mismo y a los otros. De aquí se explica que en la literatura se encuentren todos los saberes, ya sean de carácter político, social o estético, artístico. En tal sentido, la literatura alberga a miembros que en su total dimensión son, igualmente, sabios y artistas. En literatura no puede haber diferencias de éste o aquél. Las cualidades descritas por Barthes no se las pueden especificar de una sola manera en todos los individuos. Es por ello que una sociedad literaria sólo puede fundarse en las experiencias mutuas. Todos están sumidos en un intercambio de experiencias. Todos tienen las mismas virtudes de experiencias literarias.

Gracias a este hecho es que una educación literaria en secundaria es absolutamente necesaria. No sólo alimenta las virtudes de todo ser humano sin excepción, sino que instaura un clima de permanente autoformación en el lenguaje. Razón por la cual todo miembro de la literatura es consciente del saber y de la sensibilidad. Dado que la armonía integral del ser educativo se da en el

medio del lenguaje como posibilidad extensa de auto-aprendizaje de lo que le compete al ser humano en general. Entonces, la literatura, en verdad, que hace producir imposibilidades en lo que en esencia el lenguaje posibilita. La literatura instaura un clima de formación en la autoformación del ser humano. Por tal razón, la experiencia literaria es tan necesaria en cualquier contexto educativo. De aquí sus virtudes esenciales que deben ser el horizonte de toda educación literaria. Pues de literatura es de lo único que se habla en la tesis. Y con ello se habla de todo.

Hecho todo esto, ahora se pasará a establecer algunas líneas didácticas para la práctica educativa en la secundaria. Se espera que el maestro lea lo que viene.

7.2. Nuevos lineamientos didácticos

Cuando se ingresa a un aula (U. E. Pedro Pobeda) lo primero que salta a la vista es la multiplicidad de inquietudes y actitudes escolares. Y con esto, ya es mucho pedir.

En seguida, uno de los estudiantes estalla, gracias a cierta atención-distracción, que rompe los esquemas de la transmisión de conocimientos. Pues lo que va a realizar no está lejos de ser un aprendizaje íntegro para él como para sus compañeros. En síntesis, lo que hace un estudiante indisciplinado es jugar con el saber del maestro y ponerlo a prueba en conflictos en donde tanto el humor como la seriedad terminan por enriquecer (salvar) el aprendizaje.

En este sentido, el estudiante pone en crisis los conocimientos siempre. Ya que la única oportunidad que se le ofrece para darse a sí mismo en el aprendizaje está en: *subvertir lo aprendido.* He aquí cómo los estudiantes de secundaria aprenden por sí solos.

Ahora bien, a la llegada del maestro de literatura lo que resalta a la vista de los estudiantes es cierta admiración y suspenso por el lenguaje. Los estudiantes quedan asombrados por la sutileza del lenguaje de todo maestro de literatura. Y comienzan a restallar en sonrisas y hasta burlas. Le molesta al estudiante que el maestro de literatura sea el único en tomar la palabra. Tanto es el hastío que termina por hallarle nuevos sentidos a lo que dice. Lo que termina en una fiesta de los dobles sentidos. El estudiante, sin querer, ha sacado del monólogo magistral un aprendizaje de la literatura en tanto crisis del significado y proliferación del significante.

Pero a todo esto, el maestro se repone. Y comienza a repartir algunas copias del cuento de Guillermo Cabrera Infante: "Un nido de gorriones en un toldo". Y comienza la lectura en voz alta él mismo. Toda la clase le escucha atentamente por la impresión del volumen de su voz que no es muy alta en su delicada pronunciación. Termina la lectura y el maestro conforma grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo volverá a leer el cuento para debatirlo.

A todo esto, el maestro les pide que realicen una lista de temáticas existentes en el cuento. Explica que esas temáticas son producto de la interpretación de cada uno. Es decir, que las temáticas son construcciones individuales. Por ello, les estimula a leer profundamente para, luego, ver una temática con todas las complejidades y conflictos necesarios.

Los estudiantes leen una vez más el cuento. Cada uno anota su temática en una hoja con algunas explicaciones aditivas. El maestro, a continuación, les pide que intercambien sus hojas. Los estudiantes realizan el intercambio y comienza el diálogo grupal.

Hay temáticas como: "el deseo sexual", "la distracción", "la lectura", "la preocupación de la mujer por la vida", "los animales en extinción", "la muerte de los animales", "la soledad", etc. Todas esas temáticas tienen un breve desarrollo. Y se observa, por eso, las primeras contribuciones de los estudiantes en caminar por sobre sus propias experiencias. Se ve que los estudiantes desean explicar esas temáticas en el cuento. Y por lo mismo, el grupo comienza a realizar las observaciones de si la temática está en concordancia con el cuento o no.

El maestro les pide, después del diálogo, que cada estudiante opine sobre las observaciones hechas a su trabajo. Por ello, uno dice: "A mí me han dicho que todo es posible si puedes imaginarlo en el cuento". Otro: "Mi tema no refleja el cuento porque habla de otras situaciones que no tienen nada que ver". Y así. Por esto, el maestro les pide que vuelvan a leer el cuento en sus casas. Y así termina la primera clase. El maestro está muy cansado y apenas ha soportado el peso-experiencia de los estudiantes toda la mañana.

Ya es un nuevo día. Esta vez lleva una pequeña radio a la clase. Y la música acompaña a todo el proceso educativo. Nadie se preocupa por el tipo de música. Al parecer es una música lenta y clásica. Es, tal vez, una selección de Bach. Les pide que escriban un cuento a partir de las temáticas

de la anterior clase. Los estudiantes escriben sus cuentos haciendo gala de sus experiencias de vida. Y cada uno de ellos siempre da juicios de valor sobre el comportamiento humano. Es una clase completa de composición. Todos entregan al maestro el cuento.

Ha llegado a su casa. El maestro lee cada uno de los treinta y tres cuentos. Pone su música favorita y comienza a contemplar una tarde nublada y de mucho frío. Al maestro no le cuesta mucho entrar en armonía con los cuentos y hasta los mal interpreta. Comienza a imaginar estudiantes escritores. Quiere dar explicaciones a ciertos pasajes de los cuentos. Rechaza todo compromiso social (sus amigos) y vuelve a leer los cuentos. Se queda en casa evaluándolos. Casi la mayoría tiene un nueve o diez sobre diez. El maestro no se preocupa de ser tan generoso. Decide que sería conveniente realizar exposiciones orales de esos cuentos y debatir sobre las propuestas.

Entonces, sale el primer estudiante. Su cuento se llama: "Verano". Expone el argumento diciendo: "Es un cuento que narra la historia de un viejito que le gustaba cazar pájaros y un día, al apuntarle a uno, se cae a un barranco del que no puede salir pasados los tres días. Al final se hace amigo de los pájaros. Aunque en esa aventura haya perdido sus ojos a causa de los cuervos que anidaban por ahí. El viejo termina por volverse en un salvaje y queda abandonado en el bosque. Con este cuento quería hacer notar sobre lo malo que es cazar animales. Ya que ellos tienen derecho a la vida. Y por eso, el viejo merecía su castigo. Aunque me parece que el castigo hubiera sido mejor si el cazador se hiciera consciente y así comprendería la vida de los animales". El maestro escucha atentamente. La clase se aburre. El maestro cita: "Era una mañana de lluvia y nieve. Los pájaros están en sus nidos. El viejo cazador agarra su rifle y sale al bosque. Al llegar allí dice: "Hoy no va haber caza, porque el bosque está abandonado. Mejor me regreso a disecar a uno. Con eso podré al menos estar contento. A veces los pájaros se le escapan a uno. Y mi vejez lo puede comprobar". Los estudiantes se ríen a carcajadas. El maestro también. Pero le pregunta al estudiante: "Un viejo como este de dónde ha conseguido vislumbrar la soledad de los pájaros. Cómo has visto que un cazador salga en tempestad. Dónde están los pájaros. Hay una colección de animales disecados. El viejo vive solo. Después de disecarlos los puede contemplar por mucho tiempo".

A continuación. Con estas preguntas el estudiante se sorprende. Le trata de responder con cuestiones moralistas. Pero el maestro le sigue arguyendo con preguntas que escapan al cuento del estudiante. Y lo mismo hace con todos. Al final de la actividad, los estudiantes le preguntan: “¿Profe

por qué quiere que los cuentos expliquen todas las cosas, si hay cosas que no se pueden explicar?". El maestro les responde que: "Sus cuentos están muy bien, sólo que me intrigaba algunas cosas que no me han quedado claro. Por ejemplo, que hay un personaje de ustedes que es una niña que cae sobre un pollito. Lo cual me ha llenado de espanto, por lo que quisiera saber cómo ha ocurrido ese accidente. Lo único que recuerdo es que la niña tenía apenas tres años y que el pollito, de todas formas, estaba enfermo".

Al día siguiente se lee a Cabrera Infante una vez más. De aquí las sugerencias de parte de los estudiantes y el maestro de hacer dibujos y hacer un show de títeres. Para lo cual se preparan los estudiantes en elaborar un guión. Este se presenta con personajes diseñados creativamente. Algunos cuentos son re-interpretados en los guiones de la función de títeres, otros están mejorados.

Después, el maestro les pide que consulten una enciclopedia del arte para realizar dibujos más elaborados de los personajes que han visto en los títeres. Algunos deciden pintar con acuarelas, otros con acrilex y otros prefieren dibujar. Les pide que sus dibujos desempeñen un papel en el cuento de Cabrera Infante. Entonces, elaboran unas reescrituras del cuento. La mayoría tienen como personaje a un animal. En este sentido, en los cuentos reescritos los animales pueden hablar.

Les pide, también, que escojan una canción de su preferencia para que su personaje dibujado e incluido en la reescritura del cuento, adquiera más individualidad. Traen canciones de géneros diversos: salsa, baladas, rock, cumbia, bachatas, pop, etc. Sus personajes ya adquieren mayor claridad. Esto debido a que, con las canciones, los estudiantes especificaron la personalidad más cotidiana de sus personajes hombres o animales. Las canciones han contribuido a la sensibilidad de los personajes, a la filosofía de ellos. Es por eso que, ahora, es más fácil decir muchas cosas, por ejemplo, de aquel "viejo cazador". El estudiante a internalizado a su personaje.

Ahora se realizan ejercicios como: diarios de los personajes, lista de gustos particulares, explicación de sus habilidades o profesiones, etc. Con todo esto, se les pide a los estudiantes interpretar, actuar como sus personajes en monólogos escritos por ellos mismos.

Algunos estudiantes se resisten a tener personajes y prefieren seguir explorando sobre cuestiones abstractas, o sea, ideas temáticas. Y para ellos se les pide el mismo trabajo, sólo que con

un rasgo de impersonalidad. Ya sean con personajes animados u objetos o ideas inanimadas, los estudiantes siguen alimentando las experiencias en el monólogo teatralizado.

Al final se escribe un ensayo de cinco páginas en el que exponen sus ideas acerca del auto-aprendizaje con el personaje o la temática adoptada del cuento de Cabrera Infante. Estos ensayos son producto de casi medio año de trabajo creativo e investigativo (amén de otros cuentos leídos). Es decir, todos los estudiantes han conseguido hacer de sus trabajos centros de exploraciones diversas. Por eso no se les ha prohibido evitar de algunos recursos o materiales de trabajo. Por ello, hubo uno que otro que se inclinaba más por la música, otros al dibujo, a la maqueta, al teatro, a las fotografías, etc. Algunos fusionaron sus trabajos haciendo puestas en escena de obras teatrales, otros de exposiciones plásticas. Hubo uno que decidió cantar arguyendo que dicha canción es el preferido de su personaje. Otros explicaron los gustos musicales de sus personajes o las implicancias de algunas canciones a problemas específicos como los de violencia, muerte, naturaleza, etc.

En un colegio (cuarto de secundaria) pueden suceder muchas cosas que llaman la atención.

*

En especial se da que en los centros de formación de maestros estas prácticas son nulas. Es decir, que el maestro, en este caso, tiene que combatir con un estancado conductismo. Pero hay algunas experiencias valiosas. En especial de aquellos que ponen en crisis los conocimientos con simples chistes o burlas al docente.

En estos casos, los futuros maestros estudiantes poco a poco se van haciendo conscientes de la complejidad de enseñar tal o cual temática. Y por lo mismo, a veces, tienen que recurrir al dictado. Pero a ellos les está reservado el privilegio de averiguar por su propia cuenta el valor de una situación educativa. Y por eso los futuros maestros son la única esperanza de cambio educativo. Sólo es cuestión de que, en especial, estos maestros tengan la oportunidad de formarse en una educación más exigente. O mejor dicho, de formarse en la literatura. Pero esto ya es saco de otra cuestión debatible en su oportunidad.

**

Hay canciones de Puccini, Bach, Chopin, Wagner, Beethoven, Vivaldi y Grieg que ponen de manifiesto cierta extravagancia del comportamiento humano. En tal caso, llevan a imaginar situaciones difíciles de la subjetividad humana. A esto se llama experiencia musical.

Pinturas del Renacimiento, Barroco, Gótico o de Arte Contemporáneo muestran igual inclinación a impulsos visionarios de quien las ve. Por eso en el *Expolio* del Greco se manifiesta cierta tendencia al ultraje divino. Como si se tratara de un sufrimiento permitido, aceptable. Y en tal caso, el cuadro se llena de erotismo. Esto recuerda a "Emma Zunz" de Borges. Con esto parece que detrás de las cuestiones visibles, factibles se esconde cierto pecado original del hombre por transgredir la naturaleza del orden sagrado. Ya que el sufrimiento parece glorificado. El sacrificio bendecido. En tal sentido, los sentimientos humanos se alteran y se re-descubren detalles que antes estaban encubiertos o que no pasaban a formar parte de las experiencias.

Por esto mismo, al leer un cuento de Monterroso o uno de Arreola, las situaciones cotidianas se vuelven catastróficas. A veces, cuentos como de estos escritores ofuscan la visión de lo cotidiano en aspectos que desnudan la comodidad de todo aquel que se sabe con derechos a la vida real. Por eso, cuesta mucho digerir la literatura como experiencia. En parte, esto se debe a que las posibilidades de la literatura son inmensas. Y sólo habría que dejar llevar la imaginación por esas posibilidades. Entonces, una experiencia literaria se amplía a gran escala hasta considerar el universo en su complejidad. "El Aleph", por eso es ilustrativo.

La pesadilla de Fuseli trastorna el acto de mirar. Cuestiona la seguridad del objeto observado, como *Las meninas* de Velázquez. Es decir, que posibilita que la imagen se escape de la visión. Por eso, *La pesadilla* tiene tendencias oníricas. En el cuadro la imagen resuena como un ladrido de perros que salen al asecho de quien ha escapado de un sueño. Parece como si ese sueño fuera tan íntimo, que al sólo mirarlo se transgrediera lo prohibido. No deja de ser muy sensual. En este caso parece un sueño borgiano, como aquel que sueña siendo soñado. *La pesadilla* muestra un sueño lejano y encubierto en la espesa irrealidad de la vigilia. Pues la mirada se torna en un sueño que rescata a otro sueño. De aquí que tanto el que mira como el cuadro son soñadores uno del otro.

El grabado *La melancolía* de Durero muestra la sin razón del arte. Pues en la obra se ve al artista esperando la inspiración. Y ante la espera surge la melancolía de un acto fuera de sentido.

Pues la opacidad del día clareado por las líneas esplendorosas se torna resignada. Incluso, aquel rencor y amor por la creación artística surgen como mensajeros alados de una melancolía que pone al ser humano fuera de las luces. Esto seguramente es el retorno del hombre a un estado originario de existencia, en tanto la improductividad se vuelve en objeto de la experiencia.

Hay unas canciones de Timo Tolkki que sacan de quicio cualquier añoranza de vida y hasta de muerte, lo que las hacen *insoportables*. Piezas como "Out of the shadows", "The hans of time" y otros, vuelven en absurda la manifestación de lo real en sentimientos humanos. En este sentido, invitan más a la imaginación desgarradora y muy peligrosa. Y llegan a constituir verdaderos baluartes de personas que ven en lo social la peor de las manifestaciones humanas. En especial hay una canción que titula "The land of ice and snow", la cual no tiene una razón de ser específica. Por lo que uno puede escucharla como si las palabras no fueran más que ilusiones venidas a perderse en la imagen de una melodía totalmente maniaco-depresiva y, sin embargo, noble y neoclásica. Canciones como esas prueban más que nada una experiencia límite. Experiencia que renace en la lectura de *Lo demás es silencio...* Obra, por demás, extraordinaria para la tesis.

Experiencias de este tipo llenan la biblioteca de cualquiera. Con colecciones discográficas y enciclopedias prestadas. Todo configura el espacio del que es dueño de una experiencia literaria.

Un propio corpus de literatura boliviana como latinoamericana y hasta universal cae muy bien como propuesta de lecturas para la secundaria. Pero dicho corpus tiene que estar determinado por la experiencia del maestro. No puede proponer obras que le disgusten con gravedad. Es bueno, por ello, que el maestro vaya construyendo su antología propia de lecturas predilectas. Y esto se aplica a la enseñanza sin ningún problema.

***

Para finalizar con estas líneas didácticas, una última reflexión del maestro de literatura.

Todo maestro es aquel que antepone el gusto de los demás a sus propios gustos para darle lugar nuevo a su experiencia literaria con revelados deseos estudiantiles. El maestro de literatura es aquel que se toma el tiempo de comprender a los estudiantes no desde una psicología, sino desde sus productos escritos. El maestro es el más afanado lector de las producciones y creaciones artísticas de

los estudiantes. Por ello, no puede preocuparse de que un estudiante no sepa expresarse con rectitud. Lo que en verdad le preocupa es que el estudiante carezca de conciencia sensible o, peor aún, de que no sepa que tiene o puede tener experiencias literarias. Es decir, de que no sepa aún que es un ser lleno de experiencias literarias. Por ello, hará que dicho estudiante comience por existir.

Por eso el maestro ve con buenos ojos una clase de literatura en la que la propia literatura está plasmada como espacio de las experiencias. Porque el maestro de literatura ha leído toda su vida literatura y no lee otra cosa. Lo demás que sabe lo tiene como extensión de la misma literatura. Por eso, el maestro de literatura es el más fiel apóstol de lo que llama: *mi experiencia literaria.*

Ahora, ya no le interesan los debates pedagógicos o psicológicos sobre la literatura. Rechaza todo margen teórico de las ciencias educativas. Y, sin embargo, es profesor. A esto ven, otros, que la literatura puede enseñarse como cualquier materia con tan sólo leer y conocer algunas obras. Error garrafal. Pues la enseñanza de la literatura necesita más que nunca especialistas y no disfrazados profesores de otras materias. Por lo mismo, es urgente instituir un campo de especialización de la literatura para sujetos que amen la literatura y deseen la profesión docente. En tal sentido, lo que se buscaría en estos nuevos centros de formación serían las experiencias literarias en el aula. Tanto es así que sólo se avanzaría en la práctica diaria de una clase de literatura. Todo sería práctica: clases de clases. Esto revela una nueva concepción de la literatura en sí misma como *educación artística.* Pues el acto educativo se impregnaría de arte en sí mismo gracias a la literatura. Pero este es un proyecto múltiple y naciente.

El maestro de literatura del nivel secundario de la materia de literatura (es preferible plantearla como materia individual) es aquel que rechaza todo dogmatismo de la literatura. Rechaza toda pretensión canónica de la literatura. No acepta que otros lean por él. En este sentido, él es el único en determinar para sí mismo qué es la literatura. Ya que es como el tiempo agustiniano: si no le preguntan lo sabe, pero si le pregunta qué es la literatura, entonces, no lo sabe. Es puramente cuestión de experiencia literaria. De vivir en la literatura. No otra vida lleva este maestro.

Es aquel visionario que no acepta las imágenes de la realidad y se presta a ensueños perpetuos. El maestro de literatura ve educación donde sólo hay ignorancia. El maestro de literatura puede reconocer los hechos en su trascendencia, como si a priori los hubiera creado él mismo. En

este sentido, postula los universales de la existencia irreal del mundo. Por eso no le cabe duda el hecho (cada día vive en él) de que las cosas se le presenten ya sea como adversas o benignas.

Otro aspecto importante de este maestro es que es muy descuidado con lo que se le aconseja siempre. A veces no hace caso de los demás y se encierra en sí mismo para construir sus saberes y experiencias con el fin de hacer algo en esta vida. Por eso en cuestiones creativas de su propio ser, nadie más que él para crearse a sí mismo en torno a todo lo necesario de este mundo. Y una de sus necesidades principales es enseñar. Por eso su existencia se enraíza en la realidad educativa. Y lo que es más, instaura cierta legalidad o derecho a la vida del fenómeno educativo. Por eso lo considera como su segundo hogar. Su casa es la literatura y su campo de recreaciones vívidas lo configura en el espacio educativo de la escuela.

Además de todo esto el maestro no perdona que se le impute de amoral. Pues el trabajo que realiza lo hace con amor. Y resulta, entonces, que en vez de amargarse siente gran melancolía del ser humano. Y parece que su existencia nada tuvo que ver con personas que desconfían de él. Razón por la cual reconfigura su espacio educativo. Y comienza otra vez a escuchar. Lo que más le importa es que los que estaban en desacuerdo con él, terminan hablando igual. Y se da por satisfecho.

En síntesis, la tesis ha mostrado que la experiencia literaria a más de ser un saber específico del campo educativo de la literatura, es la única razón de ser de la literatura, concebida desde su lectura, como *educación artística*. Pues como también se le nombra con Federico Schiller, *la educación artística* es sinónima, para la tesis, de una lectura-escritura o experiencia literaria que logra sacar de la literatura un nuevo modelo de educación. Schiller muy generalmente habla en sus cartas sobre una educación para la vida y las experiencias sensibles. En todo caso, la empresa de una *educación artística en la literatura* queda pendiente para posteriores trabajos. Trabajos futuros que se traslucen en esta propuesta de tesis.

Por todo esto y otras razones más, la tesis es el primer paso a un futuro educativo en el que la literatura termina por copar toda la existencia humana. Razón imperiosa para establecer, justamente, una experiencia literaria como único modo de vida. Y a esto, si se lo toma como a un universo complejo, se lo puede llamar: *La educación artística en la literatura.* Esto ya es parte de una nueva vida. Sueño que quiere verse plasmado en la experiencia de un solo Yo: el de esta tesis.

Conclusión

1. Retomando la tesis

Finalmente, con la presente tesis se ha querido, deseosamente, aportar a un campo específico de la educación literaria: el de la experiencia literaria. Vista así, implica una profundización en la literatura como tal. De aquí que en la experiencia real de la literatura se consiga una amplitud artística considerando relaciones con las artes plásticas y la música. No otra ha sido la consecuencia de una actitud creativa sobre el universo literario visto como experiencia literaria, que en un sentido didáctico, cuaja de maravilla.

El problema planteado de la tesis había partido de la educación en el lenguaje y la literatura como una experiencia de lectura teórica. Problema: *La educación en el lenguaje y la literatura no desarrolla sus posibilidades didácticas como consecuencias del lenguaje y la literatura.* En este sentido, se ha hecho un trabajo propositivo con una actitud creativa sobre ese plano educativo. Con lo cual dicho problema ha sido afrontado, al decir: *La educación en el lenguaje y la literatura posibilita una superación de sí misma como experiencia literaria con las artes y la música.* En tal caso, en la propuesta se fundaba una nueva actitud visionaria sobre las posibilidades didácticas de la literatura como tal, entendida como experiencia literaria. Pues cabe aclarar que la tesis no hace crítica de obras literarias ni tampoco investigación sociológica de la educación. El espacio de la experiencia literaria armoniza los planos subjetivos de la literatura y objetivos de la educación, entendida más por su lado didáctico o práctico. En tal sentido, la tesis planteaba una experiencia literaria profunda en lo sensible, pero objetiva, en tanto consigue, de la misma, un acercamiento real al plano de la didáctica educativa. Por eso, la experiencia literaria junta los opuestos en una tesis que, igualmente, se muestra a sí misma como experiencia puesta en tensión.

Por estas razones, la propuesta de la tesis animaba un desplazamiento infinito hacia la interpretación de las posibilidades didácticas, educativas de la literatura. El tal sentido, la tesis se dirige al maestro especialista de literatura. Y lo hace sólo porque persigue: *Motivar al lector-escritor maestro de literatura del nivel secundario mediante la escritura de esta tesis para que sea dueño de nuevas y muy posibles experiencias literarias educativas con las artes y la música.* Por esto es que la tesis misma se plantea como experiencia. Es decir, que estudia la experiencia literaria gracias a

que ella misma implica otra experiencia literaria. Resulta una meta-tesis *(transferencia* de la tesis a sí misma). Gracias a esto es que su objetivo queda satisfecho por la lectura misma de quien la lea.

Ahora, se repasarán las conclusiones de las tres partes de la tesis. Y, al final, se hará un cierre de sugerencia, breve, sobre el papel del lector y el macro proyecto de la tesis.

La primera parte ha llegado a lo siguiente. A partir de una lectura teórica de la propuesta de Navia de la educación en el lenguaje y la literatura, se ha visto que en ella existía algo más en proyección a una didáctica del lenguaje y la literatura. Por ello, la "lectura I" ha conseguido instituir el inicio de un estudio exclusivo de la propuesta. Tanto es así que a partir de la primera lectura han salido a luz conceptos como los de: habitar en el lenguaje, comprensión, experiencia, autenticidad, reglas humanas, comunicación, etc. Conceptos que han estallado en una sensación de descubrimiento de los poderes del ser educativo en el lenguaje. Y a esto se le suma, la importancia que le otorga Navia a la literatura y al arte en general. Justo en el preciso momento en que la lectura se hacía cuerpo de una experiencia literaria. Es decir, que en ese capítulo se sentía que una experiencia literaria había gobernado toda la lectura. A esta primera lectura le sigue otra segunda de reflexiones complementarias. Las cuales han integrado la experiencia con conocimientos necesarios para entender el poder del lenguaje y sus cualidades educativas en una corriente de pensamiento.

En el capítulo dos se ha conseguido nutrir más la propuesta de Navia con la lectura de otro texto. Por eso es que en éste la propuesta de Navia ha ido tomando cierta claridad respecto de la experiencia literaria en la comunicación como base social del ser. En la segunda parte del capítulo se ha conseguido añadir algunas reflexiones sobre el formalismo y la poética con el fin de satisfacer un poco más las dudas sobre la idea de comunicación y de "lingüística y literatura", en especial.

Y el último capítulo de la primera parte hacía referencia a las orientaciones didácticas de la propuesta de Navia. Con ello, se ha conseguido más acercamiento a las actividades concretas de la lectura y la comprensión de textos; además, de valorar otros aspectos que hacen a la enseñanza de la literatura. La segunda parte del capítulo termina con algunas opiniones sobre la práctica educativa de la educación literaria. Estas opiniones educativas han visto ciertas problematicidades estéticas, de gusto, de cultura (Medinaceli) y del pensamiento complejo en una época globalizada (Morín). Con todo esto se ha llegado a fundamentar la tesis en la propuesta de Navia.

Ahora, en la segunda parte se ha hecho la propuesta de tesis. Puesto que su primer capítulo ha trabajado con una lectura y escritura crítica sobre el modelo de: Literatura y Artes Plásticas. Y de esa actividad ha conseguido hacer de la lectura una proyección al ser literario como la visión de un universo visual. Ha hecho de la lectura el espacio de la imaginación de imágenes. La lectura, en este sentido, representaba el primer modo de relacionamiento de la literatura con las artes plásticas. Después, ha efectuado una escritura crítica a partir de todas las reflexiones y lecturas. En esta segunda parte, que plasma una escritura crítica, se ha dado paso a la experiencia práctica de la creación o producción lúdica. Puesto que la escritura crítica mostraba un uso especial del lenguaje (sensibilidad y pensamiento) en tanto permitía dar paso a la experiencia literaria. Y con ello mismo seguía reflexionando sobre la escritura como medio de relación creativa con las artes.

El capítulo cuatro contenía la lectura y escritura crítica del segundo modelo: Literatura y Música. Consigue, al final, demostrar que la escritura es el campo último y definitivo de la relación con la música, además de ser el momento didáctico más fructífero y objetivo. Aunque no descartaba el valor de una lectura acompañada de música. Lo más importante es que destacaba la escritura como el único campo de experiencias literarias con cualquier arte. Es por ello que, en su segunda parte, establecía un nuevo ejercicio escritural que mostraba el poder de la escritura, ya como superación objetiva (significante) del terreno del lenguaje, entendido desde la propuesta de Navia. Con esta "escritura crítica II" la tesis se introducía en el mundo de la escritura para establecer en ahí la lectura y la experiencia literaria en complejidad con otras artes como verdadera noción didáctica.

En este sentido, tomando las cosas en su complejidad, la segunda parte de la tesis establecía que la lectura (proyección) y escritura (práctica y deseo del significante) eran los medios o modelos de relacionamiento con las artes. Pues dichos modelos se implican mutuamente. En este sentido, la experiencia literaria termina en la lectura-escritura. Esto representaba la superación del lenguaje y la literatura entendidos, solamente, desde la teoría. Por esto mismo, la experiencia literaria llega a definir la lectura y escritura como los únicos medios de relacionamiento con las artes. Con esto establecía la legitimidad de la literatura como tal y del arte en ella.

La tercera parte de la tesis ha propuesto algunos lineamientos didácticos. En su primer capítulo se ha hecho análisis y crítica de algunas didácticas de Navia y Quintanilla sobre las virtudes laboriosas con la literatura y sus excesos objetivadores e ingenuos. Después, en el segundo capítulo,

se proponían los lineamientos y algunas reflexiones últimas sobre la *praxis* de la experiencia literaria. Todo esto fue posible gracias a una experiencia educativa de colegio.

La tercera parte de la tesis, en su conjunto, propone, finalmente, que la experiencia literaria no se puede dar más que en la práctica. En este sentido, brilla cierta conformidad con la escritura. Es decir, que la tesis sólo se presta a la lectura. Y con ello, no sólo es consecuente consigo misma, sino con la práctica del maestro lector. Pues lo que hace por el lector lo hace por la práctica. En este caso, el maestro es el único llamado a proyectar su lectura a realidades educativas, en escrituras que hacen a todo maestro comprometido con la educación en la literatura.

Al final, se puede decir, que la tesis vislumbra nuevas realidades. Tanto que parecerían imaginarias. Pero que, en realidad, son posibles sólo por la experiencia literaria. Es decir, nuevas realidades de la educación literaria, del que no se le debe desconocer su carácter social. Con esto se dispone a principiar una *educación artística en la literatura.* Proyecto inmenso por el que sólo se ve esperanzas en la experiencia literaria. Esperanzas individuales. Deseos que quieren romper el velo de los pesimismos aparentes. Por ello, la tesis rompe la ilusión. Su prueba más fehaciente es que defiende en sí misma la pureza y fuerza de una experiencia literaria. Lucha sensible por la creación de un mundo real de la literatura. Mundo que es el de los estudiantes. El mundo del aula.

La educación artística en la literatura es el fin último del proyecto, del cual la presente tesis es su primer episodio. Es, en realidad, un proyecto de vida y arte. Y no por ello carece de rigor investigativo. Pues su mayor rigor ya ha quedado establecido en la experiencia literaria. De la que no se apartará hasta el final.

En líneas generales, esto es lo que ha obtenido la tesis en su propuesta de carácter educativo-creativo. Fundada, desde luego, en la misma experiencia literaria de la que reflexiona.

2. Aditivo: apertura a los cambios educativos

Es necesario considerar el llamamiento a una educación *socio-comunitaria-productiva.* O lo que es su símil: *la pedagogía descolonizadora.* Todo esto en un marco general del Estado

Plurinacional de Bolivia. Pues cuestiones como estas saltan a la vista, sobre todo con aquello de lo artístico como meramente técnico del que se habla en la actualidad, despreocupadamente.

A propósito de estas cuestiones de cambios educativos Víctor H. Quintanilla tiene un libro que se titula *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia.* Y en su calidad de Asociación de investigadores sobre las coyunturas de cambios educativos, AIDES representa un espacio de propuestas de cambio como el que atinge al libro citado. En este libro Quintanilla propone una descolonización de la enseñanza del lenguaje y la literatura. Razón por la cual no deja de inquietar a todo aquel educador que ve en semejante propuesta un desvarío socialista- comunitario, como se lo llama. Pues: ¿qué de una descolonización que no hace más que dar propagandas de revolución en el campo educativo? En virtud, esas ideas proclaman el derecho a una vida ancestral u originaria. Aspecto muy rescatable, pero falto de solidez y algo de ventura.

Lo que pasa en estas situaciones de cambio (ya la "Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Bolívar" lo puede confirmar) es que nada educativo sugiere procesos dinámicos o de cambio. Pues la política es víctima de las ideas. Ya que las ideas afloran en corrientes de pensamiento cada vez más radicales. Otras ideas se despeñan en los acantilados de la agonía pesimista. Pero muchas ideas pueden implantar nuevos regímenes de conducta en el campo educativo. Una de ellas es la que propone Quintanilla: la descolonización educativa. Tesis que, hasta ahora, no ha sido completamente estudiada. Por lo cual, se le debe un compromiso social y humano.

No otra cosa hace la propuesta de Víctor H. Quintanilla en conformidad con los cambios estructurales de Bolivia. Dicho autor maneja las ideas, en el puro sentido de la palabra. Las lleva a conformar explicaciones (arremetidas) concretas a la realidad educativa. Y por ello mismo es que se debate con tesón ante la incertidumbre de su lenguaje. Aquel lenguaje que pareciera imposibilitar los caminos de la revolución educativa. Lenguaje que, sin embargo, es el único que puede iluminar el pasado cuando deviene en futuro, en un futuro casi inventado por la misma revolución. Y a eso hay que sumarle esta tesis. Que es, por así decirlo, el susurro del lenguaje predominante de la revolución; es decir, del lenguaje que quiere establecer nuevas realidades, nuevos imaginarios, nuevas ficciones. Y no hace falta decir que realidades como estas y muchas otras sólo se dan, primigeniamente, en el lenguaje y... *en la literatura.*

Bibliografía

Bibliografía primaria

ARANGO, Juan y TRIANA, John

2008 *Educación por el arte a través de sistemas multimedia.* Bogotá D. C., Colombia: Universidad Santo Tomás.

AMBRÓS, Alba y BREU, Ramón

2007 *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria.* Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

BORGES, Jorge Luis

1979 *Borges, oral.* Buenos Aires: Emecé editores.

BARTHES, Roland

2005 *El grano de la voz.* Argentina: Siglo XXI. Traducción de Nora Pasternac.

BARTHES, Roland

1993 *El placer del texto.* México: Siglo XXI. Traducción de Nicolás Rosa.

BARTHES, Roland

1998 *Crítica y verdad.* México: Siglo XXI. Traducción de José Bianco.

BARTHES, Roland

1987 *El grado cero de la escritura.* México: Siglo XXI. Traducción de Nicolás Rosa.

BARTHES, Roland

1987 *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Barcelona, España: Paidós. Traducción de C. Fernández Medrano.

BARTHES, Roland

1982 *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona, España: Paidós. Traducción de C. Fernández Medrano.

BATAILLE, Georges

1957 *El erotismo.* Barcelona: Tusquets. Traducciones de las dos partes del libro: 1° Antoni Vincens y 2° Marie Sarazin.

DERRIDA, Jacques

1978 *De la gramatología.* México: Siglo XXI. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti.

EAGLETON, Terry

2004 *Una introducción a la teoría literaria.* México: F.C.E. Traducción de José Esteban Calderón.

FRYE, Northrop

1957 "Introducción polémica" en *Anatomía de la crítica.* Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores. Traducción de Edison Simons.

GADAMER, Hans-Georg

1991 *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta.* Barcelona, España: Paidós. Traducción de Antonio Gómez Ramos.

GADAMER, Hans-Georg

1993 "La ontología de la obra de arte y su significado hermenéutico" y "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica" en *Verdad y Método I.* España: Ediciones Sígueme-Salamanca. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

GONZÁLES, Juan David

2008 *Literatura y Artes Plásticas.* Bogotá D. C., Colombia: Universidad Santo Tomás.

HEIDEGGER, Martín

2003 "Da-sein y discurso. El lenguaje" en *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta. Traducción de Jorge Eduardo Rivera C.

HEIDEGGER, Martín

1960 "Para que ser un poeta" en *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.

HARGREAVES, D. J. (director)

2002 *Infancia y educación artística.* Madrid, España: Ediciones Morata. Traducción de Pablo Manzano.

JACOBSON, Roman

1981 *Lingüística y poética.* Madrid, España: Ediciones Cátedra. Traducción de Ana Mª Gutiérrez-Cabello.

JARAMILLO, Javier, y MANJARRÉS, Esperanza

1998 *Pedagogía de la escritura creadora.* Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio,

MORÍN, Edgár

2001 *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona: Seix Barral. Traducción de José Buxo-Dulce Montesinos.

MEDINACELI, Carlos

1968 *La educación del gusto estético.* La Paz, Bolivia: Ediciones Murillo.

NAVIA, Wálter

2001 *Comunicación y hermenéutica: implicaciones sociales y educativas.* La Paz, Bolivia: IEB, UMSA.

NAVIA, Wálter y POSTIGO, Ximena

2006 *La palabra viva I.* La Paz, Bolivia: IEB, INSSB, UMSA.

NAVIA, Wálter y POSTIGO, Ximena

2006 *La palabra viva II.* La Paz, Bolivia: IEB, INSSB, UMSA.

PIGLIA, Ricardo

2005 *El último lector.* Barcelona, España: Anagrama.

PAZ, Octavio

1956 *El arco y la lira.* México, D. F.: F. C. E.

PRADO A., Josefina

2004 *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid, España: Editorial La Muralla.

QUINTANILLA C., Víctor Hugo

2001 *La enseñanza del lenguaje y la literatura en la secundaria.* La Paz, Bolivia: CIE, INSSB, UMSA,

QUINTANILLA C., Víctor Hugo

S/f "La foto-poesía y la comprensión de textos poéticos", "Poesía imagen-ada: compresión de textos poéticos y actitud crítica" (Inéditos)

QUINTANILLA C., Víctor Hugo

2008 "La lectura de poesía y el desarrollo del gusto estético" (Separata) en la revista *Entre Palabras N° 1* (Año 1). La Paz, Bolivia: UMSA, Carrera de literatura.

RENDÓN, María Alexandra

2008 *Literatura y Música.* Bogotá D. C., Colombia: Universidad Santo Tomás.

RICOEUR, Paul

1995 *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI. Traducción de Graciela Monges Nicolau.

RICOEUR, Paul

1984 *Educación y Política.* Argentina: Editorial Docencia (CINAE).

TODOROV, Tzvetan

1975 *¿Qué es el estructuralismo? Poética.* Buenos Aires: Losada.
Traducción de Ricardo Pochtar.

TODOROV, Tzvetan

1984 *Crítica de la crítica. Una novela de aprendizaje.* Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores. Traducción de José Sánchez Lecuna.

VARGAS, Mabel

2009 "Didáctica del Auto-retrato" en dossier del *Diplomado en Enseñanza de Lenguas y Literaturas Andinas,* de octubre a diciembre, La Paz, Bolivia.

Bibliografía secundaria

ANDER-EGG, Ezequiel

1996 *La planificación educativa.* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

ALBANO, S., LEVIT, A. *y* GARDNER, H

2005 *Glosario de términos lacanianos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Quadrata.

BARTHES, Roland

2002 *Fragmentos de un discurso amoroso.* Argentina: Siglo XXI.
Traducción de Eduardo Molina.

BARTHES, Roland

2005 *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
Traducción de Joaquim Sala-Sanahuj a.

BENJAMIN, Wálter

1999 *Imaginación y Sociedad. Iluminaciones I.* España: Taurus. Traducción de Jesús Aguirre.

BATAILLE, George

1971 *La literatura y el mal.* Madrid: Taurus. Traducción de Lourdes Munárriz.

BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (coords.)

2006 *Enseñar literatura en secundaria.* Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

BOLIVAR ECHEVERRÍA (compilador)

1994 *Modernidad, Mestizaje Cultura, Ethos Barroco.* México D.F.: UNAM, El Equilibrista.

BERISTAIN, Helena

1997 *Diccionario de retórica y poética.* México, D. F.: Editorial Porrúa.

BERGER, John

1998 *Mirar.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix

1985 *El Anti Edipo.* Barcelona, España: Paidós. Traducción de Francisco Monge.

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo

1998 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México, D. F.: McGRAW Interamericana Editores.

FREUD, Sigmund

1997 *Obras completas V. 15.* Argentina: Amorrortu editores. Traducción de José L. Etcheverry.

HALLIDAY, M. A. K.

S/f "El lenguaje y el orden natural". (Sin referencias de edición)

KRISTEVA, Julia

2006 *Historias de amor.* México: Siglo XXI. Traducción de Araceli Ramos Martín

KERBRAT, Catherine

S/f *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Librería Hachette.

MEDINACELI, Carlos

1969 *Estudios Críticos.* La Paz y Cochabamba, Bolivia: Los amigos del libro.

PLATÓN

1986 *República.* Editorial Universitaria de Buenos Aires. Traducción del griego por Antonio Camarero.

QUINTANILLA, Víctor Hugo

2009 *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia.* La Paz, Bolivia: Ediciones AIDES.

RICOEUR, Paul

1996 *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI. Traducción de Agustín Neira Calvo.

RICOEUR, Paul

1995 *Tiempo y narración 1*. México: Siglo XXI. Traducción de Agustín Neira.

RICOEUR, Paul

1977 *La metáfora viva.* Argentina: Asociación Editorial La Aurora. Traducción de Graziella Baravalle.

SAN AGUSTÍN

1996 *San Agustín: Confesiones.* Madrid: Alianza Editorial. Traducción de Pedro Rodríguez de Santidrián.

SHILLER, Federico

S/f *Educación artística.* Editorial Tor. Versión de M. A. Ortiz.

TODOROV, Tzvetan

1991 *Teorías del símbolo.* Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores. Traducción de Francisco Rivera.

TODOROV, Tzvetan

1995 *Teoría de la literatura de los formalistas rusos.* México: Siglo XXI. Traducción de Ana María Nethol.

Revistas

Revista de educación en el lenguaje y la literatura

2008 *Entre Palabras N° 1* (Año 1). La Paz, Bolivia: UMSA, Carrera de literatura.

Revista de educación en el lenguaje y la literatura

2008 *Entre Palabras N° 2* (Año 1). La Paz, Bolivia: UMSA, Carrera de literatura.

Revista de Lenguaje y Literatura

2001 "La educación en el lenguaje y la literatura (Sobre la programación en la educación Sistemática)" de Wálter Navia en *Lenguaje y Literatura N°1* (Año 1). La Paz, Bolivia: INSSB, UMSA.

Revista de estudios bolivianos

2002 "La autoformación y educación en el lenguaje y en la literatura" de Wálter Navia en *Estudios Bolivianos N° 10.* La Paz, Bolivia: IEB.

Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA

2007 "Para una educación con fundamento en la ética de la reciprocidad" de Víctor H. Quintanilla, *"La palabra viva* de Wálter Navia y Ximena Postigo" de Ramiro Huanca y "La epistemología de la complejidad" de Edgár Morín en *Yuyana N° 1 Febrero, (Año 1).* La Paz, Bolivia: Imprenta de la Facultad.

Referencia a las influencias de algunas obras literarias

CABRERA Infante, Guillermo

1984 *Tres Tristes Tigres*. Barcelona, España: Seix Barral.

CABRERA Infante, Guillermo

1987 *Así en la paz como en la guerra*. Bogotá: La oveja negra.

CORTÁZAR, Julio

1968 *Final del juego*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

DE ASSIS, J.M. Machado

S/f *Memorias póstumas de Blas Cubas*. Club del libro A.L.A. Versión Castellana de Francisco José Bolla.

DE ASSIS, J.M. Machado

S/f *Dom Casmurro*. Sao Paulo: Melhoramentos.

DE CERVANTES, Miguel

Don Quijote de la Mancha. Edición del IV Centenario, Alfaguara.

HERNÁNDEZ, Felisberto

1982 *Las Hortensias*. Barcelona: Editorial Lumen.

MONTERROSO, Augusto

1990 *Obras Completas (y otros cuentos)*. México D.F.: Ediciones Era

MONTERROSO, Augusto

1986 *Lo demás es silencio. La vida y la obra de Eduardo Torres*. Madrid, España: Cátedra

POE, Edgar Allan

S/f "Los crímenes de la calle Morgue" y "La Carta robada".