

**LA LITERATURA Y LA ESCUELA:  
Una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970**

**Carolina Rodríguez Castro**

**Director: Alejandro Álvarez Gallego**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CINDE  
TESIS DE GRADO MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y  
SOCIAL**

**2013**

**LA LITERATURA Y LA ESCUELA:  
Una mirada desde las guías de la misión alemana 1960-1970**

**Carolina Rodríguez Castro**

**Tesis para optar por el título de magister en desarrollo educativo y social**

**Director:  
Alejandro Álvarez Gallego  
Doctor en educación**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CINDE  
TESIS DE GRADO MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y  
SOCIAL**

**2013**

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado Maestría.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La literatura y la escuela: una mirada desde las guías de la misión alemana. 1960-1970
<b>Autor(es)</b>	Carolina Rodríguez Castro
<b>Director</b>	Alejandro Álvarez Gallego
<b>Publicación</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Unidad Patrocinante</b>	CINDE
<b>Palabras Claves</b>	Literatura y su estética, texto literario, contexto poético, contexto escolar, texto escolar.

2. Descripción
<p>Esta investigación contribuye a la configuración de un campo conceptual sobre la especificidad de la literatura y su estética en el contexto escolar, y así indagó sobre qué pasó con ésta al ser interceptada por la escuela y sus saberes en las décadas de los 60 y 70.</p> <p>Se hace necesario, entonces, establecer el papel que cumple la literatura (con todos sus elementos) en el mecanismo escolar y, sobre todo, averiguar las relaciones sociales en las que entra. No se trata de defender un campo sobre otro, más bien, se busca indagar sobre el estado del enunciado literario al ser tomado por el contexto escolar en arreglo a la estructura y mecanismo de un campo determinado.</p> <p>Así las cosas, lo que se pretende en este estudio, más que caracterizar las guías, es más bien, a través de su revisión, ampliar el campo conceptual de las relaciones que surgen entre la literatura como enunciado de un campo de producción simbólico y el contexto escolar, con el propósito de ampliar la discusión conceptual alrededor del asunto.</p> <p>Para esto, se realizó un trabajo de rastreo del periodo en el que surgieron las guías de la <i>Misión Alemana</i> (décadas 60 y 70), enmarcado en el discurso pedagógico oficial en Colombia. Asimismo, se identificaron otros productos textuales, cuyos discursos dan cuenta de la presencia de la literatura y su obra en el contexto escolar. Este análisis, nos pone en relación con otros textos (escolares y literarios) que alimentan la discusión y ponen de presente otras maneras de habitar la literatura y la escuela en relación a esta.</p>

3. Fuentes
<p>El análisis documental se realizó sobre las fuentes primarias: Guías de la Misión Alemana, Decreto 1710/63 y /60. Ésta indagación se realizó de la mano de una construcción conceptual al lado de autores como Platón, Bourdieu, Armando Sercovich, Roland Barthes, Pablo Virno, Carlos Marx, Jhon Austin,</p>

Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Gastón Bachelard, entre otros, todo ello por una apuesta por indagar por una teoría de campo que permitiera mirar, describir, explicar y entender las diferentes formas de producción del corpus de investigación.

#### 4. Contenidos

El documento cuenta con cuatro capítulos que registran el análisis del corpus, y el tejido conceptual que de este análisis se derivó así: Un primer capítulo, denominado: *Un objeto y un corpus de investigación*, en el que se muestra un panorama histórico del corpus y el objeto de investigación; un segundo capítulo: *De la especificidad y la estética de la literatura*, en el que se caracteriza la literatura como producto de un campo con una lógica y estructura propia; el tercer capítulo, denominado *La obra literaria y su forma de operar en otro campo* en el que se caracteriza el campo escolar y como este lleva a operar la literatura bajo su propia lógica. El capítulo cuatro: *La literatura en la escuela: encuentros y experiencias*, recoge los elementos fundamentales obtenidos en el análisis. Por último se encuentran las consideraciones finales, en el que se explicitan las conclusiones de la investigación.

#### 5. Metodología

Se realizó una revisión y análisis documental de las *Guías de la Misión Alemana*, en el marco de una lectura rigurosa que permitiera, a la luz de la teoría, analizar el corpus elegido para así lograr el tejido conceptual que era el fin último de la investigación. Todo esto en el marco de una matriz de campos que permitió dilucidar las características de los productos de cada campo y las lógicas bajo las que fueron producidos.

#### 6. Conclusiones

Después de un largo trayecto recorrido, en el que nos hemos encontrado con un sin número de dudas, temores y satisfacciones alrededor del asunto de la literatura y su lugar en la escuela, hemos de cerrar este trabajo con lo que dará pie a próximas discusiones y estudios. El interés es en realidad no cerrar una puerta, sino, por el contrario, volver a poner sobre la mesa la discusión que en algún momento partió como un asunto determinista, pero que en el camino se fueron abriendo un gran cantidad de posibilidades para pensar el asunto y jugar con eso que proveen los campos y sus estructuras.

Por esto concluiremos con la mirada desde cada uno de los aspectos que lograron dilucidar y plantear una posible respuesta a la pregunta con la que partió esta investigación.

##### DESDE LOS TEXTOS

Las guías de la Misión Alemana fueron el lente perfecto para esclarecer algunos de los presupuestos con los que partimos al entrar a estudiarlas. En primera instancia, podemos decir que hablar de un texto escolar no es hablar de escuela, aunque son textos que surgen del c , estos no recogen todo lo que es posible que pase en el contexto escolar. No obstante, la predominación del campo en su diseño y construcción, provoca la (re)textualización y la (des)textualización, como las maneras en que de la semiosis (mecanismo bajo el que se produce el texto literario) ha de operar en bajo la retórica (mecanismo bajo el que se produce el texto escolar) todo esto bajo el semblante de la literatura puesta a operaren este

nuevo contexto.

Ahora bien, aunque su lógica de funcionamiento esté desde la retórica, el engranaje con el contexto y el agenciamiento del maestro abre algunas líneas de fuga que, en términos de efectos, no son posibles determinar.

Por otro lado, el estudio del corpus permite vislumbrar que hay asuntos estructurales tanto del contexto literario como del contexto escolar que ejercen presión entre sí: la preocupación por la formación . por parte de la escuela- hace que ahora la literatura desde su contexto se pregunte por ello. Así que la presión no solo se da desde el campo literario al escolar, sino también, desde lo escolar a lo literario.

Ahora bien, las guías como textos que funcionaron en un momento histórico de la escuela, muestran un panorama textual que insinúa el contexto bajo el que opera; un contexto que es susceptible de ser transformado según la época. Y que de acuerdo a su pragmática asume diferentes posiciones de acuerdo a las decisiones que se tomen. A pesar de esto, el texto logra un tipo de independencia de esta pragmática, para ser parte de un agenciamiento, obligándonos a mirar más allá de lo simplemente allí escrito.

### **DESDE LOS CONTEXTOS**

Los contextos que operan en arreglo a la pragmática, ubican dos escenarios: el literario que opera bajo la poética y el escolar que opera bajo la política. Para el caso del literario plantea una relación constante de la literatura en relación con la condición humana y todo lo que convoca al sujeto con su existencia, claro, sin ninguna pretensión más allá de poner al sujeto de cara con lo que es. No existe finalidad moral ni cognitiva en ello. Sin embargo, al entrar en el contexto escolar que opera bajo la pragmática del c , se abren dos contextos desde los que son posibles de mirar la literatura como un saber escolar: el macro-contexto y el micro-contexto y aunque uno está contenido en el otro, el micro-contexto, es en realidad el escenario en el que es posible que se produzca una serie de relaciones con los textos, ya sean los escolares o los literarios puestos en función de la formación.

Es por esto que, pese a la pragmática en juego, lo que sucede con los estudiantes en este micro-contexto puede tener . apostamos a que tengan- efectos de acercamiento e inquietud por la literatura a propósito de su formación, no solo como agentes de un contexto escolar, sino como humanos de cara a su lugar en el mundo y su existencia.

Así que, el contexto escolar y sus propósitos no determinan al estudiante, pero si es el lugar en el que convergen una gran cantidad de saberes, entre ellos la literatura, lo que provoca que muchos sujetos tengan, quizá, la única posibilidad de acceder a ella. El acercarse a un cuento contado por una maestra, como se orienta en la guía de 5º grado, y de la manera en que lo solicitan, puede ser un anzuelo perfecto para que un niño se deje atrapar por las letras literarias, sin saber aún qué es eso realmente. Y como la literatura compete enteramente con lo humano, más allá del saber hay algo que de la existencia puede conectarse con una palabra poética y quedar allí atrapado para siempre.

### **DESDE ELMAESTRO**

En el análisis aparece esta tercera línea denominada como el agenciamiento, porque es eso casi imperceptible que se moviliza en el contexto. Pero es imposible que haya un agenciamiento sin agentes. Así que el agente que resalta de este análisis es el maestro, y surge por la imposibilidad de analizar al texto . las guías- y al contexto . la escuela-, sin un alguien que los ponga en funcionamiento.

El maestro como agente del contexto escolar opera bajo el realizativo del campo que es *decidir*. Un acto

que lo llevará entonces a mover las fichas del juego constantemente por que la lógica del campo así lo exige. No obstante, es él, en su decisión, quien puede generar unas lógicas distintas de acción que se agencian en el aula de clase, produciendo unos efectos que se escapan al cálculo de cualquiera. El maestro resulta siendo el centro de la estructura del contexto escolar -no por nivel de importancia-, sino porque es quien en su lugar de formador y formación, agencia lo que pasa allí dentro. Y es en definitiva este agenciamiento lo que va a producir unos efectos inesperados en los estudiantes como segundos agentes del contexto escolar.

Es desde el micro-contexto, que el maestro a pesar de la pragmática a la que está sujeto, solo por pertenecer al campo, puede llevar al estudiante a horizontes no esperados para él ni para nadie. Este es tal vez uno de los principales hallazgos de este estudio: la determinación de las políticas y aún de los principios de los métodos de la enseñanza respecto a la literatura, pueden ser desviados y reorientados por el agenciamiento de un maestro que dentro del aula de clase provoque tantas posibilidades de experiencias lectoras que promueva en sus estudiantes un acercamiento desde lo humano a las letras literarias y tal vez, este no vuelva a apartarse de ellas, de tal modo que haga de esto un estilo de vida que vaya mucho más allá de la demanda escolar.

<b>Elaborado por:</b>	Carolina Rodríguez Castro
<b>Revisado por:</b>	Alejandro Álvarez Gallego

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	21	10	2013
--	----	----	------

# TABLA DE CONTENIDO

<b>La Experiencia</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>UN OBJETO Y UN CORPUS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>7</b>
1.1 Una mirada al corpus de investigación	8
1.2 El Boom de la literatura Latinoamericana: una mirada histórica al objeto de investigación	10
1.3 Una posible caracterización a la obra literaria de los años 60	12
<b>CAPITULO II</b>	
<b>DE LA ESPECIFICIDAD Y LA ESTÉTICA DE LA LITERATURA</b>	<b>15</b>
2.1 La literatura como campo de producción simbólica	15
2.2 Los campos en los que se moviliza la literatura	18
2.3 La literatura en el campo de la teoría	24
2.4 El campo : su estética, su estructura y su producto	28
2.5 La obra literaria: su poética y su verdad	42
2.6 La literatura como juego, símbolo y fiesta	46
2.6.1 El juego	46
2.6.2 El símbolo	49
2.6.3 La fiesta	51
<b>CAPITULO III</b>	
<b>LA OBRA LITERARIA Y SU FORMA DE OPERAR EN OTRO CAMPO</b>	<b>54</b>
3.1 El campo Lambda [c ]	55
3.2 La naturaleza del objeto del campo: entre lo sensible y lo inteligible	57
3.3 ¿Cómo contrastar el cM, c y el c en relación con la literatura?	62
3.4 Entre textos y contextos	65
3.4.1 El texto y su relación con el placer	66
3.4.2 Los textos escolares: lugares y posibilidades	68
3.4.3 La (re) textualización	70
3.4.4 La (des) textualización	73
3.5 El contexto	78
3.5.1 La (re)contextualización	83
3.5.2 La (des)contextualización	84

3.6	EL agente	86
3.6.1	El agenciamiento y sus formas de movimiento	87
<b>CAPITULO IV</b>		
<b>LA LITERATURA EN LA ESCUELA: ENCUENTROS Y EXPERIENCIAS</b>		92
4.1	La literatura como encuentro	96
4.2	La experiencia literaria y su lugar en la formación	99
Consideraciones finales		103
Referencias		107



## LA EXPERIENCIA

Esta investigación surge aún antes de iniciar mis estudios pos-graduales. Nace de un interés que ha habitado en mí desde mucho tiempo atrás: la literatura y sus prácticas de escritura. Esto se convirtió en mí en una pasión que fue tomando cada vez más lugares de mi mente y de mi tiempo.

Entrar a la literatura desde la escritura de sus letras ha sido de las mejores experiencias. Esa experiencia de la que habla Larrosa (2003) eso que *me* pasa, que *me* forma y que *me* transforma+(Larrosa, 2003) es precisamente lo que, de alguna manera, me permite hoy hablar de ella. Porque si bien, no es mi formación académica, si ha sido un campo en el que me he deleitado como escritora de cuentos y de alguna novela y como lectora empedernida de letras escritas por otros: Calvino, Borges, Cortazar, Saramago, entre muchísimos más.

La literatura entró en mi vida por la palabra de un maestro, tal vez no por su clase, pero sí por lo que él era fuera de ella: un amante de las letras literarias. Y ese fue un anzuelo suficiente para que yo también quisiera eso que él tenía. Y aunque mi formación, en ese momento iba en otra dirección, esta pasión, ésta de la que estoy hablando, empezó a crecer de manera desmedida.

Para ese momento, mis pasos académicos empezaron a habitar el campo de la educación. Un campo bastante sugerente que me atrapaba de otras maneras y siempre me hacía pensar. Un escenario que me expuso como maestra, una exposición que me hizo apasionar por lo que hacía. Allí supe que la pasión es susceptible de partirse en dos.

Fui maestra de aula en la escuela por algún tiempo. El lugar que me dejó ver que enseñar era lo que quería hacer hasta mis últimos días. En la escuela empezó otro camino que puso delante de mí otros tantos escenarios. No obstante, la

literatura siempre estuvo presente en mi mente y entonces buscaba dividir mis tiempos y mi mente en las dos cosas que hasta hoy me apasionan.

Saber sobre literatura empezó, como lo diría Selen Arango, a subvertir la realidad tal cual la conocía a través del lenguaje. Fue creando una a partir de la mía y ha logrado que me mire en ella pues, es como un espejo, es como entrar en ellos para no perder la posibilidad de inacabamiento, y la escuela, en su momento, fue eso para mí: la posibilidad de empezar un camino inacabado entre lo que significa educar, enseñar y aprender.

Todo esto, resultó siendo lo que consolidó mi relación con el *Saber* y es lo que ahora me lleva a investigar desde un lugar académico eso que me apasiona; la literatura como objeto de investigación y la escuela (leída desde las guías de la Misión Alemana) como el corpus de este estudio. Un análisis que me permitirá establecer cuál fue el lugar que la literatura ocupó en la escuela en las décadas del 60 y 70.

Ahora bien, no fue fácil entrar en este estudio, porque mi experiencia en la literatura ha estado alejada un tanto de la escuela y sus formas de producción. No obstante el haber entrado en la academia y en la investigación como práctica de saber, me dio el camino para orientar eso que quería investigar al entrar a hacer la maestría.

La literatura y la educación siempre fueron asuntos muy sugerentes para mí. Y aunque en ambas he sabido lo que es la frustración, también puedo decir que juntas me han constituido en lo que ahora soy. Una mujer que se relaciona con el saber de manera diversas, con una gran preocupación por la formación y porque otros se contagien de ese saber y lo amen hasta crear una relación de inacabamiento con él. Soy mujer de letras y maestra de saber.

## **Sobre el grupo de investigación**

Hace poco más de dos años inicié un nuevo camino en mi formación como investigadora. Todo surgió por el interés de tres maestros alrededor de un libro: *El lenguaje ese desconocido* de Julia Kristeva. Con la lectura de ese libro inició este grupo que se ha consolidado en torno a discusiones y confrontaciones alrededor de la filosofía, la literatura y la educación. Todo esto en el marco de la relación con el saber.

En medio de estas discusiones mi interés literario fue confrontado no solo desde el lugar de la creación, sino también en torno a la relación con lo que hago: Enseñar en el campo del lenguaje.

En el transcurso de las discusiones, surgió la inquietud por la formación, la investigación y sus formas de producción en el campo académico. Todo esto, a propósito de los trabajos de grado de un grupo de estudiantes del programa de Psicología y Pedagogía. Al lado de autores como Platón, Bourdieu, Armando Sercovich, Roland Barthes, Pablo Virno, Carlos Marx, Jhon Austin, Jürgen Habermas, etc. empezamos a indagar por una teoría de campo que nos permitiera mirar, describir, explicar y entender las diferentes formas de producción del corpus de investigación.

Como parte de las discusiones y a propósito de mi interés investigativo en particular, surge, entre otros tres campos, el campo que ha de hablar de las formas de producción artística en la que se inscribe la literatura. Y fue allí donde empezó mi interés por indagar qué pasa con este campo, su estructura y producción, en relación con otro campo en el que se inscribiría el contexto escolar.

Esta teoría de campo que surge de los estudios adelantados por el grupo de investigación, es la postura desde donde parto para realizar este estudio. Razón

por la cual en algunos apartados del trabajo se citará el informe que realizamos como resultado de la investigación.

Esta teoría de campo, entonces, es la que plantea el norte teórico-metodológico de este trabajo. Toda vez que, siendo mi postura teórica, establece los límites y horizontes del desarrollo investigativo.

## **Sobre la investigación**

Como se ha mencionado, el asunto de esta investigación gira en torno a un objeto: la literatura, a partir del estudio de un corpus: las guías de la *Misión Alemana*. Si la pregunta que surgiera aquí fuera por qué las guías como corpus de investigación, he de decir que las guías, como texto escolar, marcaron un momento importante en la educación nacional y como lo veremos más adelante, será un momento que dejaría restos de esa reforma en la mirada actual de la educación en el país.

Cabe anotar, que desde mi postura de investigación hay una gran diferencia entre el objeto y el corpus de estudio. No se asume por las dos cosas lo mismo. Cada una pertenece a niveles distintos de análisis. El corpus [las guías de la Misión Alemana], es un objeto sensible, mientras que el objeto de investigación [la literatura], es inteligible. De esta manera, en esta investigación no es el corpus el que habla sino la relación entre conceptos, a propósito del corpus que se analiza. Esta relación teórica entonces será la que debe y de alguna manera responda a la indagación que da existencia a esta investigación: ¿cuál fue el lugar que ocupó la literatura en la escuela en las décadas de los 60 y 70 en Colombia?

Para este caso, el objeto de investigación que es la literatura, es el centro alrededor del cual gira el estudio, en tanto es este concepto el que se pone en juego con el fin de generar relaciones con otros elementos conceptuales y así ampliar la discusión teórica en el campo.

En este sentido, esta investigación se propuso contribuir a la configuración de un campo conceptual sobre la especificidad de la literatura y su estética en el contexto escolar, y así indagar sobre qué pasó con ésta al ser interceptada por la escuela y sus saberes en las décadas de los 60 y 70.

Se hace necesario, entonces, establecer el papel que cumple la literatura (con todos sus elementos) en el mecanismo escolar y, sobre todo, averiguar las relaciones sociales en las que entra. No se trata de defender un campo sobre otro, más bien, se busca indagar sobre el estado del enunciado literario al ser tomado por el contexto escolar en arreglo a la estructura y mecanismo de un campo determinado.

Así las cosas, lo que se pretende en este estudio, más que caracterizar las guías, es más bien, a través de su revisión, ampliar el campo conceptual de las relaciones que surgen entre la literatura como enunciado de un campo de producción simbólico y el contexto escolar, con el propósito de ampliar la discusión conceptual alrededor del asunto.

Para esto, se realizó un trabajo de rastreo del periodo en el que surgieron las guías de la *Misión Alemana* (décadas 60 y 70), enmarcado en el discurso pedagógico oficial en Colombia. Asimismo, se identificaron otros productos textuales, cuyos discursos dan cuenta de la presencia de la literatura y su obra en el contexto escolar. Este análisis, nos pone en relación con otros textos (escolares y literarios) que alimentan la discusión y ponen de presente otras maneras de habitar la literatura y la escuela en relación con esta.

Así, de texto en texto y de discurso en discurso, lo que tiene lugar aquí como método o modo de operar en el pensamiento es un trabajo de lectura; ~~se~~ lee, desde un trabajo, desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta; ese trabajo se plasma en una escritura, entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca: se convierte en lenguaje de nuestro ser+(Zuleta, 1985, p.29) Ahora bien, leer, además de ser un trabajo intelectual, se convierte también en un ejercicio de aplicación hermenéutica en el sentido en el que Gadamer

(1996) refiere el texto escrito como *materialidad o manifestación vital, fijada duraderamente* y a un lector que recurre a él (el texto) resucitándolo y haciéndolo hablar. No obstante ese *hacer hablar* al texto no es en Gadamer un *hallar la verdad*, pues los textos no tienen un punto de vista único, sino que su comprensión está ya instalada en las ideas propias de quien interpreta. Ideas que tampoco son fijas e inamovibles, son en realidad horizontes de comprensión, como habilidades que se ponen en juego en la relación que se establece con el texto. Es en sí *una fusión de horizontes* (Gadamer, 1996, pp.463-466).

Entonces, esta *fusión de horizontes* se convierte aquí en un conversar con los textos para tejer las relaciones entre elementos conceptuales, de manera que se permita dilucidar las posibles repuestas a las indagaciones propias. En este sentido, las fuentes documentales y el método para aproximarse a ellas, son una tarea en la que ha de entenderse primero, el carácter finito y situado de nuestra comprensión, de cara al sentido construido por el investigador, en tanto es lo que configura una estructura dialógica existencial de todo acto de comprensión en el mundo del lenguaje y en el proceso de significación y construcción de sentidos posibles. Todo esto entonces, se establece desde las maneras de apropiar y argumentar frente a un campo de estudio y a un objeto de investigación. Es en pocas palabras: la postura del investigador.

## CAPÍTULO I

### UN OBJETO Y UN CORPUS DE INVESTIGACIÓN

La literatura ha sido objeto de estudio de un sin número de investigaciones desde muchas disciplinas con la urgencia de darle múltiples funciones y usos. Ha sido disputada por campos como la filosofía, la historia, la sociología, entre otros, siempre asumiéndola como herramienta para (õ ); sin embargo, gracias a su levedad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad, la literatura ha logrado escapar de quienes se la han querido apropiar [Calvino, 1989]. Esto en tanto posee unas características propias que, más allá del lugar que habite, ha de ser imposible que pierda su naturaleza.

El contexto educativo ha sido un lugar de preferencia para que la literatura repose; no obstante, este habitar de la literatura en este escenario ha tomado múltiples maneras, de modo tal que le han sido asignadas ciertas funciones (formación, enseñanza, práctica, etcõ ) para las que no fue pensada en su campo de producción.

Históricamente, los textos escolares han sido objeto de referencia de ese mundo escolar, lo caracteriza de tal manera que es imposible no acordarse de lo que significaron en el proceso escolar. No importa si fueron buenos o no, si sirvieron o no, su presencia en la escuela es lo que lo hace importante para la historia escolar en la vida de cada quien.

Las guías de la *Misión Alemana*, fueron los textos que marcaron las décadas de las décadas 60 y 70 en Colombia, a propósito de una reforma educativa que redireccionó la mirada sobre la educación. Por lo que, se hace necesario, caracterizar este periodo en cuanto al surgimiento de un tipo de texto escolar, pero en el marco de un momento histórico específico.

Por otro lado, pero en la misma época, la literatura latinoamericana también estaba sufriendo grandes cambios, no en el marco en el que la educación lo hacía,

pero si en un momento político que a nivel latinoamericano marcaría un nuevo rumbo para la creación literaria, promoviendo nuevas formas de producción de obras literarias.

### **1.1 Una mirada al corpus de investigación**

La década de los 60 se caracterizó por grandes cambios en el sistema educativo colombiano; las guías de la Misión Alemana aparecen como resultado del decreto 1710 de 1963, en el que se establece la unificación de los planes de estudios de la escuela primaria en Colombia. El Decreto 1710 del 1963, entraría entonces a reemplazar los planes y programas de estudio que regían desde la década de 1950; con la premisa de la adaptación de un plan de estudios conjunto y unificado para la primaria colombiana. Esto con el fin de situar la primaria en un plano de igualdad; tanto en el medio urbano como en el medio rural+ (Decreto 1710/63).

Para ese periodo, el acceso de la educación estaba siendo afectado por la desigualdad entre la educación urbana y la rural, una afección que se vio reflejada tanto en los índices de deserción y repitencia, como en las bajas tasas de escolaridad. Así que el gobierno nacional implementó el *Plan de emergencia* con el objeto de ampliar la cobertura a partir de tres modalidades de escuela primaria:

1) las escuelas de funcionamiento intensivo, y las que reduciéndose el número de horas semanales del estudiante, se abrirían cursos adicionales; 2) las escuelas de doble jornada, en la que se utilizaría una misma aula para dos grupos de estudiantes con horarios especiales; y 3) las escuelas unitarias donde con un solo maestro se dictarían los cursos de los cinco grados de primaria (Rojas de Ferro,1982:4)



Como resultado de este *plan*, la población de este nivel aumentó en un 69%, al tiempo que aumentaba en un 37% el nivel de población escolarizable. Esto sucedió durante el periodo de 1965-1974.

La calidad de la educación primaria era la preocupación más latente en ese momento, una baja calidad detectada por la poca asimilación de conocimiento por parte de los estudiantes y los altos niveles de deserción y repitencia; parte de esta problemática era causada por la precaria preparación académica del magisterio.

Una investigación por quien más tarde sería el director de la Misión Pedagógica Alemana confirma esta hipótesis: los alumnos sin diferencias regionales y sociales, no estaban adquiriendo los conocimientos básicos que se suponía le estaba impartiendo la escuela, y los maestros a su vez, no poseían los conocimientos necesarios para implementar la reforma del 63. (Kaessmann, 1966)<sup>1</sup>

En este contexto, se enmarcan tres implicaciones en el orden de la política educativa que se debieran contemplar: 1) la transformación radical de la formación normalista y un esfuerzo masivo de capacitación permanente del magisterio en servicio; 2) Abastecimiento de los materiales mínimos de enseñanza que permitan aprovechar los esfuerzos en la formación y capacitación del magisterio; 3) la reasignación de recursos de los años anteriores orientados a la construcción de escuelas y ampliación de plazas del magisterio.

Así, la mejora educativa centró sus esfuerzos en dos aspectos fundamentales: 1) la capacitación de los docentes en servicio y el suministro de materiales didácticos que fortalecieran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El 25 de noviembre de 1968 se firmó un convenio con la República Federal de Alemania; un convenio resultado no solo de las conversaciones entre las partes sino de la participación previa de Walter Kaessmann, quien venía vinculado como

---

<sup>1</sup> Citado por María Cristina Ferro [1982].

asesor al Ministerio de Educación colombiano desde 1965 participando en el diagnóstico de la situación de la enseñanza de la matemática y del lenguaje. Este proceso develó la necesidad de solución de los problemas de enseñanza en los siguientes términos:

Las partes contratantes colaborarán en el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia mediante medida de reforma en los sectores del perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de enseñanza+ (Artículo 1º). Frente a este objetivo contractual, se establecen cinco actividades a desarrollar: a) prestar ayuda en el desarrollo de los programas establecidos en el Decreto 1710; b) producir textos modelos; c) producción de material modelo; d) realizar seminarios de capacitación en los diversos niveles; e) perfeccionar los inspectores escolares. (Decreto 1710, 1963)

Así, en el marco de estas acciones se crearon las guías para maestros llamados de ~~la~~ **la Misión Alemana**+. La comisión encargada del diseño de los textos estaba distribuida por áreas: matemáticas, lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales, educación física, música, dibujo y humanidades. El resultado de este proceso se completó en 1972, año en el que se imprimieron y se distribuyeron en las guías a lo largo del país.

## **1.2 El *Boom* de la literatura Latinoamericana: una mirada histórica al objeto de investigación**

Las décadas de 1960 y 1970 fueron un periodo de gran agitación política en América Latina, derivada en gran parte de la dinámica de la guerra fría. Varios acontecimientos tuvieron lugar en este periodo: los intentos fallidos de Estados Unidos de invadir Cuba a través de Bahía Cochinos; los regímenes autoritarios que gobernaron a Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, entre otros. Un ejemplo de esto fue el derrocamiento del presidente de Salvador Allende en Chile, por parte de Augusto Pinochet, quien habría de gobernar hasta final de la década de 1980. Todos estos aspectos afectaron notablemente a los escritores

latinoamericanos, tal como se evidencia en sus escritos y sus testimonios los cuales revelan un panorama preocupante para su trabajo. Lo que suscitó muchos cuestionamientos sobre la literatura y su historia y en sí, sobre las maneras de interpretarla y los modos de su escritura.

Cuba fue uno de los puntos neurálgicos del *boom* respaldados por el sustrato político de su revolución, alrededor de ella se polarizaron los intelectuales y los escritores de la época; así la Habana se convirtió en *la* capital cultural y política de los escritores del periodo+. Fue allí donde escritores como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Cortázar, Carlos Fuentes, entre muchos otros, recibieron el apoyo total de Cuba. De esta manera se dio un auge editorial de la novela hispanoamericana, que evolucionó lenta pero infaliblemente hacia *modelos* discursivos que contribuyeron a su internacionalización+ (Ocasio; 2004:109). Esta gran explosión inicia con *La región más transparente* de Carlos Fuentes (1961) y cierra con broche de oro, el éxito arrollador de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez (1968). Esta gran atención prestada a la narrativa latinoamericana por parte de muchas regiones del mundo, fue a lo que se le denominó el *boom* de la literatura latinoamericana. Este periodo de euforia se dio por terminado en 1971 cuando el gobierno de Cuba endureció su política y en medio de un recital de poesía, el poeta Heberto Padilla fue detenido a raíz de la lectura de la poesía *Provocaciones*+. Padilla fue arrestado con su esposa Belkis Cuza Malé en 1967. Este acontecimiento ocasionó una gran reacción alrededor del mundo, principalmente por los escritores del *Boom*. Este hecho fue, para algunos, el comienzo del fin del auge del *Boom* latinoamericano.

Si bien este periodo en la literatura estuvo atravesado por asuntos políticos, estos hechos no interfirieron en la creación de la obra, al contrario impulsaron la creación de, tal vez, algunas de las mejores obras literarias de la historia de la literatura latinoamericana.

Autores como Asunción Silva, Jose Marti, Ruben Darío, entre otros tantos, influyeron con sus producciones literarias este momento histórico de la literatura, fueron, como lo diría en su momento Elizabeth Coonrod Martínez<sup>2</sup> *los precursores de la verdad de la pluma*; escritores que surgen de la Vanguardia, un movimiento que dio paso a otro momento histórico literario que recogía las obras y el pensamiento de escritores como: Jorge Luis Borges, Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier, Juan Carlos Onneti y JuanRulfo.

### **1.3 Una posible caracterización de la obra literaria de los años 60**

La obra literaria que se produjo durante el Boom de la literatura, es identificada por algunos rasgos que la hacen particular, no solo por el momento histórico, sino por los escritores que en ella estaban involucrados. Se declaraban “huérfanos” de género literario. Este desarraigo literario generó un nuevo tipo de escritura creativa con unas características lejanas de las que identificaban la producción literaria hasta el momento:

- *El Realismo Mágico*: Este aspecto caracteriza la manera en que la narrativa hace uso de la fantasía para narrar hechos reales. Una novela impregnada de una realidad ficticia. Antes del Boom, la novela era un género que narraba hechos reales de una manera plana y sombría, porque era esta la única manera en que podría ser revelada, a través de las letras, la realidad que se vivía o que se había vivido. Sin embargo, el Realismo Mágico: esa sensación estética de estar en otro mundo conquistando tierras, y que solo fue comparable con lo hispanoamericano a partir de los libros de caballerías, se convirtió en eso que Alejo Carpentier denominó, *lo real maravilloso*.

---

<sup>2</sup> Citada por Ocasio (2004)

Una nueva manera de hacer narrativa: describir cosas irreales como si fueran reales y cotidianas y las cosas cotidianas como si fueran irreales. Una renovación del lenguaje literario, de la técnica narrativa y de las historias. La mezcla perfecta entre los hechos reales con toques de ficción y fantasía: pueblos mitificados, lugares y espacios fruto de la especulación, y personajes que como pueden existir, también pueden ser irreales o fruto híbrido y mestizo entre lo verdadero, lo imaginario y lo inexistente, que hace difícil separarlo. Un claro ejemplo de esto es *Cien años de soledad* del colombiano Gabriel García Márquez.

- *Alteración cronológica*: Este es un segundo aspecto de la narrativa de los años 60 en Latinoamérica, una historia contada en una línea discontinua de tiempo. Hasta ese momento solo era posible que se crearan historias con un principio totalmente coincidencial con la línea cronológica estática y que en esa sucesión de acontecimientos, sin romper la línea de temporalidad, llegara a su final.

En esa nueva narrativa que se empezaba a vislumbrar en el Boom, las historias empezaron a narrarse de una manera discontinua, la línea de tiempo no era más un limitante en la narración, sino un elemento con el que se podía jugar en la historia. Cortázar incursionó en este juego con la escritura de *Rayuela* en 1963. Una verdadera revolución novelística en lengua castellana: por primera vez un escritor llevaba hasta las últimas consecuencias la voluntad de trasgredir el orden tradicional de una historia y el lenguaje para contarla.+(Prologo de *Rayuela*, editorial Punto de lectura, 2006)

Un libro que es en sí, dos novelas: una primera novela que se deja leer en la forma corriente, iniciando por el capítulo uno y terminando en el capítulo 56, en el que el lector encuentra tres asteriscos que equivalen a la palabra *fin*. Por lo que el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue.

La segunda novela se deja leer iniciando por el capítulo 73 y siguiendo el orden que se indica al pie de cada capítulo: 73 . 1 . 2 . 116 . 3 . 84 . 4 . 715

- *La ficción histórica*, fue el tercer aspecto que caracterizó la obra narrativa del periodo del auge. Las figuras y acontecimientos históricos fueron retratados de manera en que estos se conectaron directamente con los acontecimientos políticos contemporáneos que sucedían en América latina. Un ejemplo de esto es la novela *Yo el supremo* del paraguayo Augusto Roa Bastos.

De esta manera el Boom de la literatura abre las puertas a una nueva narrativa que pone a circular por el mundo las letras de las naciones de América Latina, en palabras de Héctor Abad Faciolince (1958):

Con los grandes del ~~%boom+~~ no podemos sentir más que agradecimiento: fueron ellos los que nos abrieron las puertas del mundo y de los lectores. Nos quitaron complejos de idiotas o subdesarrollados. Nos mostraron caminos literarios completamente nuevos, y no para seguirlos por el mismo sendero, sino para buscar salidas a nuevas encrucijadas.

Una época determinante para la historia de la literatura latinoamericana, hecha de escritores ~~%embarazados de literatura+~~ apasionados por su arte y por la necesidad de tener qué decir.

Dos historias que se cruzan en tiempos y fechas, anhelantes de un cambio y provocadoras de nuevas historias: la educación y su reforma en la escuela primaria, al lado del campo literario que daba a luz una nueva obra cargada de palabras que, en un cruce complejo con lo humano, abrían caminos nuevos para la literatura y con ella a sus futuros lectores. Como bien lo enuncia Faciolince, un momento literario que abrió caminos a esta encrucijada de ser humanos.

## CAPÍTULO II DE LA ESPECIFICIDAD Y LA ESTÉTICA DE LA LITERATURA

---

La apuesta teórica la abordaré desde el modelo conceptual de tres campos: El campo de formalización [cM], el campo estético [c ] y el campo de lo escolar [c ]. Campos en los que propongo se moviliza la literatura y lo que la configura. En este capítulo se desarrollarán dos de los campos (el campo de formalización y campo estético) que son los que, en su estructura, constituyen la especificidad de la literatura en términos teóricos y su estética en términos de origen.

Empecemos por pensar en la literatura como la práctica de escribir lo ficticio, lo histórico, lo narrativo, lo *real*<sup>3</sup>. Un tejido de significantes que emergen de la lengua y comportan el texto en el juego de las palabras, un campo de fuerzas de libertad que no dependen de lo meramente ideológico sino de la fuerza de desplazamiento que se ejerce sobre la lengua (Barthes, 2009, P. 126).

Las fuerzas de libertad propuestas por Barthes, aunque se toman de la teoría de la literatura, reflejan en si la potencia que la moviliza y que va mucho más allá de lo impuesto.

### **2.1 La literatura como campo de producción simbólica**

El concepto *campo*, para este estudio, se entenderá como una estructura que consta de un mecanismo propio en el que se dan pugnas y tensiones constituyentes de su objeto, en el que hay un *tempo* propio, dependiente total de

---

<sup>3</sup> Término asumido desde el psicoanálisis como lo que está en falta. Lo que no puede alcanzarse y escapa al discurso. Lo que no es representable. Lo posiblemente demostrable.

las posibilidades de la teoría. No obstante, aunque el campo se constituye por sus pugnas internas . lo que llamaré *tensiones del campo*-, también se ve afectado por asuntos externos que hacen presión sobre él, sin que sean constitutivas de su estructura, a esto llamaré *presiones del campo*.

Bourdieu muy bien lo explica en su último curso en el Collège de France (2000-2001), al tomar la ciencia como objeto de trabajo, frente al cual afirma que el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso+ (p.7). Esta afirmación merece un análisis desde el aspecto que nos convoca. Si se asume un retroceso en el campo científico, es porque así mismo se asume una posibilidad de avance, un referente que podría ser externo, ¿por qué? Porque sólo se puede hablar de avance en relación con algo que nos permita establecer esto. Solo se percibe un avance en relación con un algo que queda atrás. De esta manera hablar de avance o retroceso en un campo, es hablar de la presión que sufre el campo, más no de sus tensiones internas. Recordemos que lo que constituye el campo es la tensión que se produce en él por sus pugnas internas; la presión, de ninguna manera lo constituye, sólo presiona desde afuera.

La poca claridad frente a estos dos aspectos es lo que ha colocado en un mismo orden dos asuntos que son excluyentes en sí mismos. Y vale la pena iniciar con estas claridades, debido a que el cuerpo que constituye esta investigación surge por esta misma confusión.

Es mucho más difícil introducir la diferencia de interno/externo con valor heurístico si tomamos un corpus de prácticas como el listado por Bourdieu, pues justamente parte de la imprecisión que permite hacer esa lista es el hecho de no hacer esa diferenciación. ¿Cómo no ver asuntos de presión externa+ cuando se escoge nombrar algo como literatura infantil o juvenil+? ¡El solo nombre es materialización de eso! Si se hablara de literatura, por ejemplo, y luego se tratara de establecer su especificidad, podríamos poner en dos listas diferentes la literatura conducente a hablar de la infancia (a sabiendas de que será objeto de



presiones) y la literatura predefina como al servicio de la infancia que no será objeto de presión, si no que ya está denominado con ese presupuesto.<sup>4</sup>

Con esto no quiero invisibilizar las presiones que sufre un campo. Por supuesto que existen y que afectan al campo; pero no determinan el mecanismo del campo y por ende, no tienen por qué afectar el objeto propio del campo. Lo que pretendo es hacer la diferenciación que existe entre estos dos aspectos. Si bien, los dos existen (la presión y la tensión), no son lo mismo. Y no actúan de la misma manera frente al campo.

Hablar de literatura como campo de producción simbólica, es hablar de una lógica que le da existencia y que hace ser a quienes están en ella. La lógica de la literatura (término configurado para el desarrollo de este estudio), establece unas formas de pensamiento que se inscriben en la misma tensión del campo y así, en su dialéctica. Esta lógica se constituye por su estructura, que no tiene nada que ver con las presiones a las que se ve expuesta.

La literatura como campo produce un objeto que es la *obra literaria*. Y aunque este aspecto se tratará con más profundidad más adelante, para el caso de esta discusión se hace importante tomarlo en este momento. La obra literaria se produce bajo una lógica en la que operan algunos escritores y lectores literarios, una lógica que subyace a la poética literaria que la constituye y que más allá de lo que pase fuera de ella, opera bajo unas formas de pensamiento que es lo que hoy permite que se siga produciendo buena literatura.

Eco (1985) muy bien lo señala al decir que el único propósito que tuvo para escribir la novela *En nombre de la rosa* fue porque tenía ganas de matar a un monje (el subrayado es mío). Y subrayo *tenía ganas*, porque, por más que los críticos y expertos en interpretación (destaco allí a la pedagogía) de querer

---

<sup>4</sup> Este argumento hace parte de las discusiones adelantadas en el grupo de investigación que, aunque su objeto de investigación es otro, este trabajo apoya el modelo teórico que emergió en ese estudio.

impugnarle a los escritores intenciones ocultas en sus obras, personajes y finales, Eco lo resuelve de una genial manera. La literatura es escrita solo para matar las ganas de un hombre que no es capaz de contenerlas y entonces no tiene más salida que escribir. Lo que Bachelard (2008) refiere como la ensoñación, el acto propio de tramitar la humanidad a través de la palabra escrita. Esto es literatura. La tensión propia de su campo.

Lo que probablemente pasa, es que al ser un asunto tan imposible de contener, va más allá de una enseñanza, de una posible explicación y rompe las barreras de la interpretación; provoca la angustia a la que muchos responden, y entonces le son asignados asuntos que no tienen que ver con ella, como si fueran su esencia.

De esta manera la literatura como campo de producción simbólica en el que sus pugnas se dan en el orden de la creación, la poética y la belleza, se ve presionada por asuntos de la enseñanza (en el caso de la educación) y la comercialización (en el caso del mundo editorial). Y claro, no se trata de desconocer estos dos aspectos que hacen parte de la movilización de la literatura en otros campos. Lo que pretendo es llamar la atención sobre lo que es la literatura y lo que no lo es.

En el caso específico de las Guías de la misión alemana, lo que se pretende usar para la enseñanza no es la literatura, es otra cosa (algo a lo que volveremos con más detalle más adelante).

## **2.2 Los campos en los que se moviliza la literatura**

El interés principal de este estudio es indagar el lugar de la literatura en la escuela en un momento histórico en el que, como se explicitó en la presentación del este trabajo, suceden simultáneamente dos aspectos importantes tanto para la

escuela como para la literatura: la llegada de las Guías de la Misión Alemana a Colombia en la década de los 60 y el *Boom* de la literatura latinoamericana, que en esa misma década y en cabeza del escritor colombiano Gabriel García Márquez junto con otros tantos escritores latinos, desafiaron los convencionalismos de la literatura latinoamericana.

Al iniciar esta investigación mi atención se centró en la escuela como escenario principal de la discusión, no obstante y a lo largo del proceso se hizo perentorio esclarecer que los modos en los que la literatura se moviliza en la escuela, no solo responden a la necesidad de enseñar algo de ella, sino a toda una pragmática que se inscribe en el mecanismo propio de un campo determinado.

Pensar en esto me llevó a configurar la investigación bajo el modelo teórico de tres campos que me hicieron pensar que la literatura se asume y opera de maneras distintas de acuerdo a tres lógicas diferentes que configuran los campos: uno en el que se produce la obra literaria, otro en el que construye la teoría acerca de esta y el tercero en el que, entre otras cosas, se generan las prácticas de enseñanza de la literatura. Así las cosas, es necesario precisar el mecanismo y la estructura de cada uno de los campos: sus tensiones y sus presiones.

Llamaré<sup>5</sup> campos a los regímenes de uso y producción de enunciados. Y llamaré enunciados a las secuencias de símbolos en un soporte físico<sup>6</sup>; estas unidades formales · los símbolos en sí mismos· son susceptibles de atribuírseles sentido (atado a la forma o lo que, de hecho, ya no es unívoco) o de

---

<sup>5</sup> Para efectos de la sintaxis del texto se usa la primera persona del singular, aunque este apartado se toma del informe de investigación original en el que nos referimos en primera persona del plural como grupo de investigación.

<sup>6</sup> Así los define, por ejemplo, el lingüista John Lyons [1981:33].

asignárseles una significación (un lugar social, en la medida en que la forma no posibilita atribuirles un sentido<sup>7</sup>); ese es el trabajo de los campos.

Cada campo contiene una estructura que es %estructurante+ en la medida que otorga un habitus, que se materializa en el sujeto, de tal forma que «un sabio es un campo científico hecho hombre, cuyas estructuras cognitivas son homólogas a la estructura del campo y, por ello, se ajustan a las expectativas inscritas en el campo» [Bourdieu, 2000-1:77]; esto gracias a las relaciones irreductibles que se dan en la estructura y que subyacen a lo observable, demarcando las disposiciones constitutivas de las formas de operar. De tal forma, analizar la estructura es comprender su funcionamiento, sus lógicas y sus efectos, si se vuelca el interés en los mecanismos de producción y no el producto como tal, en tanto, los primeros determinarán siempre al segundo; pero, además, al entender dichas lógicas se puede llegar a prever las formas posteriores de funcionamiento de la estructura.

Así, es claro que la estructura y el campo se constituyen %hacia adentro+, lo que no quiere decir que no entre en contacto con otros campos, o sea que también hay un %hacia afuera+ que pone en relación un campo con otro. Este asunto del que tratan los campos, los asuntos a propósito de los cuales emiten sus enunciados (aquellos que van a ser objeto de pugna para establecer qué significan), es una realidad *previamente interpretada*. A esto llamaré *el referente* como fuente del campo, de cualquier campo.

Cada campo toma del referente los enunciados provenientes de otros campos para construir sus propios productos, los cuales tributan luego a ese mismo referente<sup>8</sup>. Esta podría ser la misma génesis social del sentido. Es decir, el campo hace sus enunciados con base en el referente -que como fue mencionado anteriormente, es una interpretación de la realidad, no es la realidad a secas-, y

---

<sup>7</sup> Es el caso de la música, cuyo sistema no produce sentido, aunque sí la insertamos en cadenas sociales de significación [ Benveniste, 1952].

<sup>8</sup> La forma en que lo hace cada campo, será expuesto en el desarrollo de cada uno de ellos.

así mismo los enunciados producidos en el campo vuelven al referente, hechos otra cosa.

En atención a esta discusión, se comienza a configurar el campo mediante el realizativo: ~~Realizativo~~es un neologismo acuñado por John Austin<sup>9</sup> durante unas charlas que dictó en 1955. Charlas poco pretensiosas que, sin embargo, nos tienen hablando todavía de lo que allí se dijo. Se las publicó con el nombre de *Cómo hacer cosas con palabras*. Me refiero, brevemente, al hecho de que cita poquísimos autores, maneja un corpus absolutamente restringido · sin aplicar explícitamente ningún procedimiento de validación del mismo· y, a manera de prueba, sólo usa su propio dominio de la lengua y, sin embargo, pueden considerarse nada menos que el manifiesto de la Filosofía del lenguaje, la apertura de un programa de investigación que todavía trabaja con vigor.

Inicialmente, Austin sostiene que podemos oponer entre uso constatativo y uso realizativo del lenguaje. Como hablantes, suponemos que hay uso constatativo, pero no tematizamos el hecho · en muchos casos evidente · de que el lenguaje no habla de cosas sino que las hace. En ese sentido, las realiza: de ahí el concepto de realizativo que se asume para este estudio. Cuando, en el juego de ajedrez, un jugador dice: ~~%acomodo+~~, avisa que va a acomodar una pieza; aclaración pertinente, toda vez que se impone allí la regla: ~~%pieza tocada, pieza movida+~~. Por lo tanto, la frase no se refiere al mundo existente, no nombra algo de la realidad: la palabra antecede a la realidad (al acto efectivo de acomodar) y lo que la realidad del juego va a ser, después de la frase, es distinto.

Entonces, se entenderá aquí por realizativo a la perspectiva intersubjetiva, ubicada social e históricamente, que orienta la producción e interpretación de

---

<sup>9</sup> Se escoge la traducción ‘realizativo’, presente en la versión castellana de la obra de Austin que utilizamos [cfr. Bibliografía]. Después, la misma palabra se ha traducido como ‘performativo’ —ahora de moda—; pero se intenta evitar, pues en la terminología del autor también se encuentra ‘perlocutivo’, que no sólo se puede prestar para confusión, sino que propone un sistema de oposiciones (locutivo/ilocutivo/perlocutivo) que la moda ha opacado.

enunciados en el sentido de realizar algo, con ayuda del lenguaje (ya el campo especificará cómo). En la clasificación de Austin, realizativos serían, por ejemplo: judicativo, ejercitativo, compromisorio, comportativo, expositivo.

En consecuencia, ya el campo comienza a tener especificidad a partir del realizativo. En otras palabras, el campo es una manera de hacer cosas con palabras. A cada campo le corresponde, por estructura, un realizativo, lo cual no le impide poner otros en ejercicio, pero siempre bajo la subordinación de aquel que es constitutivo.

El realizativo constituye, entonces, una pragmática. Se entiende por tal el tipo de relaciones entre sujetos en el campo. Hay cierta redundancia entre realizativo y pragmática - pues a cada realizativo, le corresponde una pragmática -, pero se quiere con la postulación de ambas categorías señalar que en todos los casos se trata del manejo de los sistemas simbólicos para hacer algo con palabras y que eso establece un tipo de relaciones entre sujetos. Esta es una idea que podría verse universalizada en el lugar de aquel estereotipo de que todo es político. No, no todo es político (si todo lo fuera, ¿de qué valdría la precisión?); en cambio, toda interacción es pragmática; o sea: toda interacción afecta a la relación entre sujetos; o, mejor: determina un cierto tipo de relación entre sujetos, pues, de entrada, no hay ninguna relación natural o espontánea. Este podría ser incluso un concepto más preciso - que el de la política - para responder a la idea de que toda interacción humana está ubicada histórica y temporalmente, lo cual la hace tener al menos una relación explícita con el estado de cosas social, que no es necesariamente de colaboración, solidaridad, comprensión y ese tipo de lemas que sí suelen asistir a quienes esgrimen la vanamente célebre bandera de todo es político.

La pragmática se ejecuta de una manera. En otras palabras, la pugna por el sentido no es la misma en los distintos campos. La manera en que las relaciones se dan en función de la pragmática. Disponerse a conocer es distinto de

disponerse a divulgar el conocimiento, por ejemplo. Se tiende a pensar que forman parte de la misma pugna por el sentido el hecho de discutir la poética que contiene un texto narrativo y la plausibilidad de publicar la novela de moda. Aunque insisto, puede que se trate de las mismas personas<sup>10</sup>.

Esta ejecución, o sea la pugna por el sentido de un campo, produce un objeto alrededor del cual el campo ejerce sus fuerzas para producir algo. Todo campo opera bajo un objeto que configura las tensiones de su estructura, es allí donde se da esa pugna por el sentido, disponiendo un mecanismo que promueve la manera de hacer las cosas dentro del campo. Para finalmente dar origen a un producto que es el que vuelve al referente y que estará en disposición de ser asumido por otro campo, para operar bajo su lógica y entonces saldrá de allí convertido en otra cosa.

La manera en la que operan los productos en los diferentes campos será determinada por la estructura del campo y de los sujetos que operen en ella. Con esto no pretendo exaltar un campo sobre otro, ni mucho menos favorecerlo; solo procuro develar las maneras en las que un objeto configura la lógica y el mecanismo de un campo y esto lo hace de una manera completamente diferente a los otros campos.

La lógica de cada campo crea un efecto sobre el sujeto. Porque recordemos que, de maneras distintas, el sujeto se implica en cada campo, no por la manera en que el sujeto quiera relacionarse con el campo, sino por la forma en que la estructura le permita hacerlo.

Esto ha de mostrar que los sujetos se implican en el campo de maneras completamente distintas y eso hace que las lógicas de pensamiento de estos

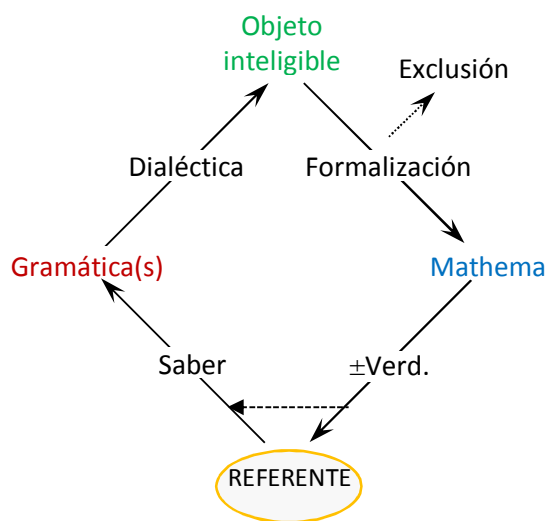
---

<sup>10</sup> Un mismo sujeto puede asumir un lugar diferente de acuerdo al campo en el que se moviliza. Aunque es de aclarar que su lógica de pensamiento sí pertenecerá a un solo campo. En términos de lógica, los campos se excluyen entre sí.

sujetos operen de maneras también muy diversas. Por eso, entrar en un juicio, si es o no legítimo lo que se produce en un campo, sin estar operando bajo su lógica, es bastante complicado. Lo único que puede legitimar el producto de un campo es el mismo juicio del campo, que de acuerdo con su mecanismo y estructura establece un juicio de legitimación que no depende de la opinión de otros, sino de la lógica propia del campo.

Ahora, volviendo al asunto de la literatura, la forma en que cada campo la ha asumido, y lo que ha hecho con ella bajo su lógica, hace que eso que se tomó del referente, vuelva a él convertido en un producto completamente transformado. Si el referente es  $\%s$  de lo que se habla+, para efectos de esta investigación, la obra literaria, -producto de un campo específico-, será el referente tomado por cada campo. La teoría literaria, por ejemplo, se produce bajo una lógica que opera sobre la obra literaria; esta teoría solo es posible producirla en el campo M, -el campo de formalización-.

### 2.3 La literatura en el campo de la teoría





El campo de formalización opera su mecanismo bajo los conceptos mismos que lo constituyen, aun cuando después, algunos de ellos pierdan su correlato. Estos conceptos, conforman un sistema que estructura el campo más allá del sujeto. Aunque quienes trabajen en el campo sean sujetos adscritos a una disciplina, lo que rige en el campo, es el sistema de conceptos, que de alguna manera termina excluyendo al mismo sujeto. Así, las tensiones que se generan aquí, se dan entre conceptos y no entre sujetos. No hay posibilidad de conciliación y decisión entre sujetos sino es su estructura lo que produce las tensiones y entonces los sujetos, estarán en sujeción a esta estructura.

El realizativo de este campo es *saber*; y como lo vimos anteriormente, el realizativo funciona bajo el enunciado de hacer cosas con palabras, entonces el campo opera produciendo cosas con el saber.

Pero ¿qué sería entonces el saber en la literatura?; Barthes bien lo retoma al plantear ese corte de distancia entre lo que se sabe acerca de la literatura y lo que la literatura sabe en sí; porque si bien ella moviliza saberes, nunca pretende hacerlo de forma completa ni final, ~~la~~ literatura no dice que sepa algo, sino que sabe *de* algo, o mejor aún: que esta le sabe algo, que les sabe mucho sobre los hombres+, este saber en ella se da en la posibilidad de poner en escena al lenguaje, a través de la escritura literaria ~~el~~ saber que reflexiona sobre el saber según un discurso que ya no es epistemológico sino dramático+ (Barthes, 1977, p.125).

Las ciencias plantean enunciados, cosa que la literatura no hace; ella es un lugar de enunciación. La escritura literaria como lugar desde donde se enuncia, apunta a lo real mismo del lenguaje. No en su ausencia, sino más bien en su carencia. Así, poner en escena al lenguaje, más allá de simplemente utilizarlo, engrana el saber de la rueda de reflexibilidad infinita: en la escritura, el saber reflexiona sin parar sobre el saber con un discurso que es totalmente dramático y literario; lo que hace que la literatura en su juego de palabras se oponga a ser

instrumento; las palabras se convierten entonces en explosiones, vibraciones y sabores, dejan de tener un cúmulo de funciones para simplemente ser en función del gusto y del saber.

Sabor y saber tienen en latín, la misma etimología. Aquí radica uno de los elementos constitutivos de la literatura: el sabor. Las palabras en ella saben a algo, lo que hace que el saber se torne en disposiciones distintas en la formación humana. Este sabor está en definitiva en la especificidad de la literatura, todo lo que haga que la pierda; se lleva con ella el sabor que la constituye.

La ciencia es basta, la vida es sutil, y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura+ (Barthes, 1977, p.125). Esta distancia que desde el lenguaje puede darse, ubica al saber en dos espectros en los que la palabra ocupa lugares distintos, que constituyen un saber propio del campo. La literatura no se opone a la ciencia, es un lugar de enunciación del saber que como realizativo, hace cosas con palabras. De ahí que no sólo enuncia, describe o constata; sino que, desde el lugar de enunciación de saberle algo a los hombres actúa con la palabra. En este sentido, el saber en la literatura no se moviliza en cualquier dirección, y aunque opera bajo lo humano, exige el conocimiento de una gramática y una especificidad que le permite conocer los axiomas propios del campo<sup>11</sup>.

El dominio de una gramática, es en sí, el conocimiento de las reglas del juego; nadie puede hablar de literatura si no conoce las reglas que la rigen. Sólo la gramática hace que, quien entre en el campo, opere bajo una lógica sujeta a la teoría; como campo que se moviliza a través de axiomas, opera bajo unas reglas específicas de juego. Hablar de literatura en este campo, entonces requerirá de un sujeto que conozca y reconozca a profundidad las categorías que en términos

---

<sup>11</sup> Recordemos que el Campo M, opera bajo conceptos. Por lo que, al hablar de la literatura en esta lógica, necesariamente nos referimos a la teoría que se produce alrededor de ella.

teóricos movilizan la literatura. Barthes, propone tres categorías para este estudio: *mathesis*, *mimesis* y *semiosis*<sup>12</sup> [2009].

*Mathesis*. Sugiere la posibilidad de concentrar saberes históricos, geográficos, sociales, botánicos, antropológicos, entre otros; de tal manera que desde allí circulen y acerquen al lector a este carrusel de saberes sin fijar ni fetichizar ninguno de ellos. Así podremos decir que en la literatura convergen muchos saberes a los que le asigna un lugar indirecto, no planeado ni pensado por quien escribe. Esto es lo sorprendente de la literatura: todos los efectos que logra, sin proponérselo. Es la posibilidad de hablar de un saber dentro de la literatura.

Aunque hay que aclarar que en este caso, se habla de dos tipos de saberes; el primero como realizativo del campo, sugiere lo determinante de conocer las reglas del juego bajo las cuales se moviliza la literatura como campo de producción simbólica, y el segundo, es el saber que se moviliza dentro de ella, que como lo mencioné anteriormente sugiere un saber acerca de lo humano. No obstante, no es fácil desagregar estos dos aspectos, ya que para teorizar sobre la literatura se hace imperante dominar juntos en el marco de su gramática.

Como segunda categoría está la *Mimesis*, que refiere la representación. El afán del hombre de representar lo *real*. Esto que ha configurado el cuerpo de la literatura, representar lo no representable, la imposibilidad de hacer coincidir un orden pluridimensional (lo real) con un orden unidimensional (el lenguaje)+ (Barthes, 1997, p.128). Es en esta discontinuidad entre la palabra literaria y el lenguaje donde el hombre ha instaurado su incomodidad, pero es en definitiva en esta misma insatisfacción en la que la literatura vuelve a ser y a aparecer. Sin la falta de coincidencia entre lo real y el lenguaje, la literatura no podría existir. Esto

---

<sup>12</sup> Estas tres categorías son las propuestas por Barthes en la lección inaugural del Collège de France y bajo las cuales se plantea la manera en que se moviliza la literatura en el campo M. Como campo de formalización.

es lo que hace que, instaurada en lo real, se configure en eso irrealista de lo que resulta el delirio del deseo de lo imposible.

Por último, la *Semiosis*; que en términos lingüísticos, se entiende como la ciencia de los signos. Sin embargo, para este estudio, la semiología se entenderá, desde Barthes, como la reconstrucción de la lingüística. Esta reconstrucción parte del posicionamiento que Saussure estableció entre lengua y habla, dos polos que se han venido tensionando y que dan el inicio al planteamiento que Barthes (1997, p. 128) hace al decir que la lengua y el discurso son indivisibles ya que se deslizan en el mismo eje de poder. No obstante esta relación indivisible no se da así no más. Entenderemos aquí la lengua como el conjunto de enunciados que se dan a partir del habla; y por discurso, el lugar de enunciación en el que se dan estos enunciados. Así la semiología y la literatura se conjugan implícitamente.

En esta relación que se da desde la lengua y el discurso y en la que se correlacionan un sin número de significantes, la semiología y la literatura se rehúsan a tener la verdad absoluta, a dar la última palabra. Lo que les permite escapar de las ansias ajenas de poseerlas y consolidarlas en una ciencia determinada.

La semiología entonces, vista desde este punto, se ubica en términos de lo imaginario, un juego con los signos que reposan en la ficción y el mito y hace que las fuerzas expuestas de la literatura sean susceptibles de ser modificadas más por cuestiones culturales que por marcos sociales.

Estas tres categorías son las que configuran las reglas del juego de la literatura en términos teóricos. En términos del mecanismo del campo de formalización, es la gramática del campo para teorizar sobre literatura.

Ahora bien, si lo que toma este campo del referente es la obra literaria para teorizar sobre ella, es importante entrar en el campo en el que se produce esta: el campo de la estética como productor de la obra literaria.

## **2.4 El campo $\pi$ : su estética, su estructura y su producto**

En la misma línea de los otros campos, el campo estético obedece a una matriz que compone su mecanismo, en este caso, el arte; un asunto que ha sido subordinado a otros ámbitos como el de la religión, la política, la filosofía y la pedagogía. Sin embargo, para esta investigación, el arte se asume como un campo autónomo en el que su especificidad es la estética.

En tal sentido, se hace necesario caracterizar el campo desde su historia y estructura, con el fin de ubicar la literatura como parte de ese campo de producción en el proceso que le da existencia; así como develar su producto, que es en últimas lo que vuelve al referente dispuesto para ser tomado por otros campos.

Arte, para la antigua Grecia, era un término que se aplicaba a cualquier acto de producción que se hiciera con destreza, así, el arquitecto, el escultor, el carpintero o el tejedor, eran considerados artistas, esto, porque su producción respondía a un conjunto de reglas y principios establecidos. Pero, para poder practicar las artes en el sentido en que los griegos la entendían, se necesitaba no solo poseer una capacidad física, sino una habilidad intelectual. Por esto, los griegos lo comprendieron como una actividad intelectual (Tatarkiewicz, 1997). Como pensaba Aristóteles [980], se trataba de un orden o una categoría más elevada que la simple experiencia. El arte imita la naturaleza o presenta aquello que la naturaleza no puede hacer.

La poesía por su parte, en el arte de los griegos, no ocupaba el mismo lugar de las otras artes. Poseía un factor espiritual que la elevaba a un orden superior.

Lo que se revelaba en la poesía, solo podía provenir de los dioses, el poeta era considerado un ser animado por un espíritu divino<sup>13</sup>.

La poesía y la música estaban íntimamente relacionadas, ya que tenían el poder de estimular y purificar con un alto sentido moral y metafísico (Tatarkiewicz, 1997).

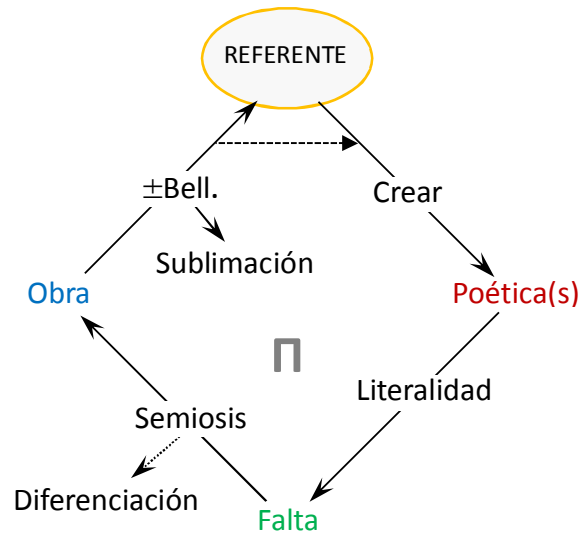
Para nuestros días, el arte, se ha concebido en un sentido más amplio y general; aunque no hay que olvidar que por esto mismo, se ha llegado a extremos de pensar, que arte es todo aquello que se denomine como tal. Cediendo su lugar al discurso . el logos- que lo suscita. Una obra de arte, en algunos casos, no es por lo que es, sino por el discurso que le da existencia.

Tal vez por esto Hegel<sup>14</sup>, refirió la muerte del arte. Una muerte provocada por la ausencia de lo que para los griegos era lo constitutivo de esta. Sin embargo hay que aclarar que este fallecimiento al que se refiere Hegel, es el del arte clásico, nacido y madurado por el gran nivel de perfeccionamiento entre el espíritu y la materia. Este acercamiento profético dicho por Hegel en sus *Lecciones de la estética*, es lo que hoy vemos como arte moderno. Gadamer, haciendo énfasis en este fin, pone la atención en el carácter distinto entre lo divino y su presentación en el mundo griego ya que, según opina, «desde que el arte no quiso ser ya nada más que arte comenzó la gran revolución artística moderna» (Gadamer, 1991, p. 84).

---

<sup>13</sup> Para la Antigua Grecia, tanto la poesía como la música, eran consideradas un don divino, mientras que la pintura o la escultura eran consideradas artes puramente humanas. De allí que el poeta y el teólogo eran sujetos de un culto especial.

<sup>14</sup> Citado por Tatarkiewicz.



En tal sentido, el campo estético ( ), cuenta con un mecanismo que se moviliza a través de la estética. Su realizativo es crear.

Para la conciencia artística de esta época, la estética y la creatividad, unen a la poesía y a la música con el arte visual; asunto imposible para los griegos, ya que su falta de conciencia de la estética y de la creación hacía que segmentaran de tal manera el arte. Esto se demuestra en la prevalencia de la mimesis en el arte griego; en el que el artista no crea, solo imita la realidad<sup>15</sup>. El artista trabajaba desde la concepción puramente de la producción, y el espectador lo entendía desde una forma puramente receptiva. De este modo se negó la facultad creativa en el arte en la antigua Grecia.

Dos puntos de vista fueron predominantes en los griegos de la época clásica: el intelectual y el receptivo. Estos enlazaban cosas que se encontraban muy distantes una de la otra. Toda actividad humana es fundamentalmente un asunto de conocimiento, y todo conocimiento es receptivo. Todas las artes

<sup>15</sup> Incluso Aristóteles enunció que todo artista debería borrar sus huellas de toda obra de arte. Aristóteles, *Poética*, 1460 a.

estaban incluidas bajo el encabezado del conocimiento [Tatarkiewicz, 1997:45]. Esta es la razón por la cual, las artes visuales y la poesía se encontraban en dos extremos; unas eran consideradas del dominio del conocimiento técnico, mientras la otra (la poesía) pertenecía al saber místico de los poetas.

Así, las musas (hijas de Zeus y Mnemosine), eran las favorecedoras de las artes. Lo que demostró la desconexión entre la poesía y las artes visuales; no de la música, el teatro o la danza; al contrario, estaban más enlazadas en aquel momento de lo que hoy en día se encuentran. Eran unidas por las musas, su favor estaba sobre la poesía, la música y la danza; no sobre las artes visuales, que estaban bajo un conocimiento puramente técnico. La creación para los griegos entonces, era entendida como un asunto de lo divino y de la inspiración de las musas en la música, la danza y la poesía; más que una relación entre el artista y su arte.

El realizativo crear para este estudio se entiende desde la concepción de Mathesis de Barthes (2009) quien asume este concepto como la posibilidad de que la literatura, al igual que otras artes, sabe de lo humano y por eso da la posibilidad de crear; no quiere decir que represente la realidad de ninguna manera, sino que ~~ella~~ es realidad, el resplandor mismo de lo real+(Barthes, 2009, p.127) y en esta posibilidad, hace girar los saberes, sin fetichizar ni fijar ninguno. Esto quiere decir, que crear, no es un asunto puramente emocional; requiere de un saber y de operar bajo unas reglas de juego que enmarcan ese crear para dar nacimiento a la obra. Así que, para crear se necesita saber, y ese saber opera bajo una axiomática que proporciona los límites de esa creación produciendo entonces, la obra.

De la manera en que el realizativo da lugar a la pragmática (la especificidad del campo); en el campo estético, crear, da lugar a la poética (poiética), y aunque la palabra refiere al nacimiento de la poesía y de allí a la literatura, la poética se entenderá desde Todorov (1975, p. 87) como la ciencia que estudia el discurso



literario y apunta a la reflexión científica de la literatura. El autor concibe la obra literaria como una estructura abstracta posible, conformada por unas constantes discursivas susceptibles de un estudio científico.

No obstante, hablar de poética, también es hablar de belleza y estética, solo que están limitadas por una lógica que las hace operar en un conjunto de reglas que producen las relaciones en este campo y lo que, de alguna manera, propicia la pugna por el sentido del arte. Así, la pugna se dará por cuánto de lo que se produce en el campo es arte o cuánto no. Qué tanto de lo producido en el campo opera bajo las reglas y la especificidad del campo artístico en el que se esté produciendo la obra.

Porque, si bien es cierto que la especificidad del campo (la poética) son los principios que rigen el campo estético, habría que entender que al ser un campo compuesto por distintas artes, cada una opera con una gramática y unos axiomas distintos que legitiman la creación de la obra en cada una de ellas. Por ejemplo, en literatura existen diferentes principios que rigen la creación de un cuento, de una novela o de una poesía. No todo lo que refiera llamarse así, necesariamente lo es. De allí que la poética, en literatura, el juego con las palabras, requiere de un conocimiento y un acercamiento a la palabra misma, en lo que todo está ofrecido.

Más allá de la simple inspiración, es imprescindible conocer el lenguaje y con él, sus palabras. Habrá entonces que saber utilizar la metáfora, la descripción, la configuración de imágenes con palabras, los diálogos, etc. No se trata sólo de querer hacer, hay que saber hacerlo. En palabras de Bachelard (2008) hay que ~~va~~umentar el lenguaje, crear lenguaje, valorizar el lenguaje, amar el lenguaje+(p. 16). Esta es la poética de la literatura.

Aunque la especificidad limita, no quiere decir que lo emocional y lo espiritual, que tiene todo que ver con la creación poética, no sea prescindible para la composición literaria o artística en general. Lo que quiere decir que, la

estructura del campo estético es inteligible, y los sujetos (artistas) que crean en medio de esta, ponen de presente lo sensible para la creación e interpretación de la obra. O sea, en este campo la pugna también se da por el sentido de lo sensible en los límites de lo inteligible.

En tal sentido la forma de ejecutar la poética como pragmática del campo, es la singularidad; esta que hace única a cada obra, que le proporciona elementos propios, que la hace ser, aun estando fuera de las manos de su autor y de cualquier discurso. De hecho, toda obra en sí misma es singular. La discusión del fin de la singularidad de la obra, es una discusión dada fuera del campo, lo que quiere decir que, si existe o no la singularidad de la obra artística todavía, es un debate de otro orden, que hace parte de la presión del campo, más no de la tensión que lo constituye.

Walter Benjamin (1989, p. 60) refiere tres categorías en toda obra literaria: la autenticidad, la singularidad y la perpetuidad. La autenticidad enmarca lo irreproducible de una obra, el momento en el que fue creada ~~en~~ aquí y ahora; lo único susceptible de ser copiado es su imagen; la singularidad por su parte, considerada como factor determinante en las bellas artes desde el siglo XV, establece la obra como única, cualquier reproducción de la misma deja de ser la obra; y la perpetuidad refuerza la tradición y la historia del arte.

He aquí la necesaria confusión perceptiva de planos, que ejerce como condición imprescindible de la experiencia estética, y a la que Gadamer (1991) alude con la noción de no distinción: «Es la no distinción entre el modo particular en que la obra se interpreta y la identidad misma que hay detrás de la obra lo que constituye la experiencia estética» (p. 56).

Establecer la singularidad como la forma de ejecutar la poética, se da en la misma línea de crear lo que en palabras de Benjamin es el ~~aura~~ de la obra; la esencia irremplazable e irreproducible, que sugiere la experiencia estética. Es esta

esencia como ejecución del campo lo que opera bajo el producto de la falta o de lo que Miller, usando palabras de Valéry, refiere como *los desechos*.<sup>16</sup>

La falta en psicoanálisis es lo que cae, lo que sobra. *Es* lo que se negativiza, o lo que se hace desaparecer mientras el ideal resplandece; la falta está en constante pugna con el ideal. Por esto Valéry, definió desde allí el surrealismo; porque el desecho en sí mismo es el objeto para este arte. Pero podríamos trasladar esto mismo para el arte en general. La esencia en la literatura es estetizar la falta, idealizarla, sublimarla. (Miller, 2009:35)

Existe una gran pretensión por parte del arte por representar, la pregunta sería, representar ¿qué?, según Barthes (2009), lo real (lo que está en falta), y como de acuerdo con el psicoanálisis, lo real no es representable, sino demostrable, surge este afán constante del hombre por representar con palabras, imágenes, notas musicales, etc. aquello que está en falta. Lo imposible, para Lacan. Lo que escapa a cualquier discurso. Los desechos. Por esto existe el arte. Porque tiene lo real como objeto de deseo.

De esta manera, la falta, se convierte en el objeto del campo; porque con ella se escribe, se pinta, se toca y se esculpe para sublimarla. Una sublimación que opera bajo el mecanismo propio del campo. La semiosis. Definida canónicamente como la ciencia de los signos, surge de la lingüística; sin embargo, al ser esta una ciencia que, según Barthes [2009], está atraída al polo de lo formal, llenándose de contenidos cada vez más alejados de su campo original, se encuentra actualmente por doquier: en lo político, lo social, lo cultural. El objeto de la lingüística no tiene límites: la lengua. Lo social mismo, según Benveniste. En suma, es esta deconstrucción de la lingüística lo que Barthes denomina, semiología.

---

<sup>16</sup> Jacques-Alain Miller, cita en su libro *El Psicoanálisis a Paul Valéry con su fórmula de la salvación por los desechos* con la que define el surrealismo, indicando que esta es la vía escogida para este.

Una semiología que ha tenido diferentes momentos en la historia: en un principio parte de un movimiento pasional<sup>17</sup>, nace de la intolerancia ante la mezcla de mala fe y de buena conciencia que caracteriza a la moralidad en general. Lo que Brecht llamó el Gran Uso. La lengua trabajada por el poder. Este fue el objeto de esta primera semiología.

El segundo momento surge después de mayo del 68 en el que la sociedad intelectual sufre un cambio; los trabajos contemporáneos se habrían modificado y con ello la imagen del sujeto social y del sujeto hablante. Lo que hizo que el poder como categoría discursiva se dividiera. Entonces, la semiología, esta de la que habla Barthes, retornó al Texto como el índice mismo del despoder.

La mirada semiológica sobre el texto desmiente entonces el mito al que ordinariamente se recurre para salvar a la literatura de la palabra gregaria que la rodea y que la presiona: el mito de la creatividad pura: el signo debe ser pensado y repensado para ser decepcionado mejor. Por ello, la semiología no es hermenéutica. Sus objetos preferidos son los textos de lo Imaginario<sup>18</sup>: los relatos, las imágenes, los retratos, las expresiones, los idiolectos, las pasiones, todo lo que atrapa y hace preso al sujeto de una apariencia de verosimilitud y una incertidumbre de verdad (Barthes, 2009, p. 96; Cheng, 2006, p. 103).

En este punto la semiología se convierte en un juego de signos de carácter ficcional.

---

<sup>17</sup> 1954. Momento en el que Barthes creía que una ciencia de los signos podía activar la crítica social en un proyecto que reuniera a Sartre, Brecht y Saussure.

<sup>18</sup> El registro Imaginario denominado por Lacan como parte de la triada del registro Simbólico y el registro Real. Se basa en lo observable, en las imágenes, que por naturaleza son de carácter ilusorio. Lo Imaginario, supone una relación dual, una relación de apariencia ilusoria.

Gadamer por su parte, repasa la etimología de símbolo y elige una opción semántica. El símbolo griego (o tessera hospitalis de los latinos), se convierte en una experiencia simbólica en la que «lo particular se presenta como un fragmento del ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponde con él» (Gadamer, 1991, p. 54). Así, el sentimiento de lo bello es la evocación de un orden íntegro posible. Sin embargo advierte que, lo simbólico, frente a las creencias del idealismo, descansa «sobre un soluble juego de contrarios, de postración y de ocultación» Lo simbólico no remite al significado sino que representa el significado. (Gadamer, 1991, p. 55)

Y si bien, el objeto del arte es la falta o el desecho que se ubica en el registro de lo Real propuesto por Lacan, no hay que olvidar que la semiosis como mecanismo del campo, se ubica en el registro Imaginario, es allí donde la sublimación de la falta aparece relacionando estos dos registros como esencia misma de la literatura.

Así entonces, tanto la semiosis como el objeto del campo (la falta), producen un efecto en relación con el sujeto en el campo. La diferenciación, que provoca la distancia entre el sujeto que produce la obra literaria (el escritor) y la obra en sí. Ni el escritor es la obra, ni la obra depende de él para serlo.

Una obra con contenido estético, poético y bello. No es solo una cosa, o un simple producto de un campo. Es un conjunto específico compuesto por saber, por emoción, por expresión, por belleza (asunto que desarrollaremos más adelante). Una obra concentrada en sonidos, palabras, colores y en los acontecimientos que en ella se representan; en las conexiones de pensamiento, de ensueños y asociaciones, envueltos en la misma. No obstante, tratar de definir la obra literaria en una precisa definición, es algo de hecho complejo. Precisamente es esto lo que ha ocasionado tanta discusión en este campo; la necesidad de definir, diferenciar y clasificar. Pese a esto, el profesor Tatarkiewicz propone una definición que, si bien es cierto, considera no es la precisa y que podría mejorarse en todos sus

rasgos, apuesta por esta base para concebir la obra: “una obra de arte (o específicamente literaria<sup>19</sup>) es o bien una reproducción de las cosas, o la construcción de formas, o una expresión de un tipo de experiencia que pueden deleitar, emocionar o conmocionar.” (1997, p. 87) Una obra con estructura interna, con un carácter dual en el que se da la relación entre verdad y belleza. La verdad entendida como la imitación de una realidad, y la belleza como el valor estético de la obra.

Sin embargo, intentar descubrir características comunes de las obras en tal diversidad: una pintura, un soneto, un edificio, es un fracaso. Igualmente es un intento fallido, identificar las propiedades comunes que el arte tiene respecto a las intenciones de los artistas, referente a la relación entre arte y realidad y la manera como este afecta a los receptores. En suma, las obras de arte se realizan como resultado de varias intenciones. Esta intención está sujeta a la experiencia, por esta razón, afecta a los receptores de maneras distintas, porque en cada uno, la obra representa una experiencia estética diferente.

En el marco de esta discusión se abre la pregunta al siguiente cuestionamiento ¿a qué entonces denominamos arte y a qué no? Si bien, para algunos teóricos, la creación es una experiencia subjetiva, podríamos decir que ¿todo lo que responde a este tipo de experiencia es arte? Si no es así, ¿cuál es el límite entre lo que es arte y no lo es? La respuesta no es fácil, menos cuando los límites de la legitimación en este campo son cada vez más amplios y cuando corrientes como la del arte contemporáneo licencia algunas formas a las que se le adjudica igualmente el nombre de obra artística y opera en el ámbito como tal.

El dogma del arte contemporáneo que afirma que “el concepto y el contexto transforman cualquier objeto en arte; el arte son ideas, no obra; todo el mundo es artista; cualquier cosa que el artista designe como arte es arte (õ )”

---

<sup>19</sup> La salvedad es de la autora de la tesis.

(Lésper, 2012, p. 41) responde a las dinámicas bajo las cuales en la actualidad se está asumiendo el arte. La estética es un asunto subjetivo y por lo tanto no hay un juicio que legitime la obra.

Así, lo que hace que la obra sea obra, es el hecho de estar en un museo, con un discurso que explique su significado e intencionalidad y por lo tanto lo que se espera que cause en el receptor. Es un arte que no responde a unas reglas de juego, sino que depende del discurso que le da existencia. Son obras que no responden a ninguna especificidad, ni siquiera a la estética como esencia del campo. La obra para el arte contemporáneo está hecha de palabras que lo justifiquen, nace en el logos que le da existencia, más no de un proceso semiológico que la constituya.

Y si bien, Tatarkiewicz afirma que la definición de arte debe constituirse de modo tal que cubra todas las formas y tipos de arte sin discriminar ninguno de ellos, él mismo reitera la necesidad de que toda obra responda a los principios de la especificidad de su arte. Así, la novela, cualquiera que sea, tendrá que responder a la especificidad de los textos literarios, de igual manera los sonetos, la pintura, la escultura, etc.

El arte llamado contemporáneo parece no requerir de principios; basta con un curador (caso de las artes visuales) o de un editor (en el caso de la literatura), que logre posicionar la obra en una galería, un museo o en una editorial, para que sea considerada como tal. Así, la crítica tendrá que referirse al significado, no a la obra. El arte queda reducido a un significado. Y a un acto de fe, por parte del receptor.

Así como un objeto no es arte solo por estar en un museo, un montón de palabras no son un cuento o una poesía solo por ser denominadas como tal. Para que la obra sea considerada como producto, tendrá que estar sujeta a la estructura del campo: creación, poética, singularidad, sublimación de la falta y

semiosis. Esto es lo que produce el efecto de diferenciación entre la obra y el sujeto que la crea. Si para que la obra exista, necesita de la presencia y de la voz del sujeto, es cuestionable que sea una obra producida en el campo. Porque toda obra estará expuesta a un juicio que la legitima: la belleza.

Concepto que nace en los griegos con unas características que permitiría hacer la primera clasificación de la misma: proporcionalidad, o la belleza geométrica de las formas; afinamiento, o belleza musical, y la belleza subjetivamente condicionada. La categoría de sublimidad fue construida en Roma gracias a los retóricos y a un nivel de elocuencia superior [sublimis]. Isodoro Sevilla (S.VII) separó decor (bonito) de decus (belleza). Más tarde, el término decor fue incluido por los escolásticos, en una belleza bastante superior que consistía en adecuarse a una norma; “venustas” fue el nombre que le dieron al encanto y a la gracia. Hablaban ya de categorías como elegantia o elegancia, magnitudo o grandeza, variato o riqueza de formas, y suavita o dulzura. Las variedades de la belleza recibieron muchos nombres en el latín medieval: “pulcher”, “bellus”, “decor”, “excellens”, “exquisitus”, “mirabilis”, “delactibilis”, “preciosus”, “magnificus” y “gratus” [Tatarkiewicz, 1997]. Eran nombres que nominaban la belleza, no estaban en un sistema debido a que en ese momento no se les había dado el nombre de categoría.

El Renacimiento daba un valor especial a la gracia, mientras que el manierismo daba supremacía a la agudeza; el decoro era privilegiado por la estética académica del siglo XVII. La categoría estética, surge como un concepto supraordenado; para los estetas de ese momento las categorías mencionadas eran tipos de placeres, eran placeres de la imaginación.

Platón en El banquete establece el amor (Eros) en un movimiento dialéctico que de lo sensible, pasa a lo inteligible. El amor físico basado en la belleza del cuerpo, pasa al amor moral que es la belleza del alma, llegando hasta la contemplación de la belleza absoluta. Después el pensamiento occidental



reivindica la afirmación: la belleza es la luz de las ideas, o la belleza es el esplendor de lo verdadero. Con esto no se pretende decir que la belleza es un asunto de estado idealizado; François Cheng [2006] muy bien lo explica,

la belleza como valor absoluto no es un astro inaccesible suspendido en un cielo ideal; está al alcance del humano, pero se sitúa más allá de cualquier estado de deleite y de buenos sentimientos. Comporta la asunción del dolor del mundo, la extrema exigencia de dignidad, de compasión, y de sentido de la justicia, así como la total apertura a la resonancia universal. (p. 79)

Entonces, la belleza no es una cuestión de buenas intenciones. Es una cuestión de percepción, de percibir bien la vida. Por eso la belleza está íntimamente ligada al bien y a la verdad, como lo pensó Platón.

La belleza, caracterizada por Kant, como aquella «belleza libre de conceptos y significados». El alcance del placer desinteresado y de la finalidad sin fin; exige una mirada lúcida, una disposición legítima de visión y olvido. Para captarla, no basta sólo con ver, es perentorio olvidar. Como lo indica la dinastía Tang: tener el objeto ante sí, dejar de ver el objeto, olvido de sí, objeto y uno mismo co-nacientes<sup>20</sup>. De este modo, la belleza no es un momento, es un estado, una forma de habitar el mundo. La forma poética de habitar el mundo.

Más la belleza es todo. Platón mismo lo dijo:  
La belleza, en la tierra, es la cosa suprema.  
Para mostrárnosla, se hizo la claridad.  
Nada es bello más que lo verdadero, dice un verso respetado;  
Y yo le respondo, sin temor de ser blasfemo:  
Nada es verdadero, más que lo bello; nada es verdadero sin belleza<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Cuatro etapas del maestro Linji, citado por F. Cheng. *Cinco meditaciones sobre la belleza*. [2006] En el texto original se juega con la homofonía en francés de *co-naissant* (co-naciente) y *connaissant* (que conoce). p.63.

<sup>21</sup> Poema del Poeta Alfred de Musset. Referenciado por Cheng en su obra.

Así, se concibe la belleza como juicio del campo, aunque este concepto se está asumiendo como un asunto cada vez más subjetivo. Para este estudio, la belleza se concibe como una exigencia rigurosa de placer, singularidad y poética. Lo bello es el canon que enmarca el campo y limita la legitimación de su producto (la obra literaria).

Detenerse en la caracterización del campo en el que se produce la literatura se hace necesario, en tanto provee elementos para analizar su especificidad desde la historia misma del arte y de cómo en ella se dio lugar al nacimiento de la literatura y de su obra. Es perentorio entonces, tener en cuenta que la obra literaria a pesar de ser tomada por otros campos, tiene su raíz en un campo que es el que constituye la especificidad desde su propia historia y conjuga elementos de su lógica que la distinguen de cualquier otro producto.

## **2.5 La obra literaria: su poética y su verdad**

Para hablar de Poética en literatura, habría que iniciar por una imagen general, para luego decantarla en un asunto más simplificado de los estudios literarios: la obra literaria.

La palabra griega correspondiente a “poesía” responde a lo que hoy es literatura. “*Poiesis*” significa *hacer*, y aunque refiere en un primer momento a un sentido técnico, consecuentemente se convirtió en un trabajo más de orden creativo, en tanto era una actividad que le daba existencia a algo, que hacía existir cosas con palabras. Era el arte del lenguaje.

Para ese momento, la poesía no era un asunto de la escritura netamente, sino sobre todo de la oralidad; de ahí la clasificación que Platón hace en la *Poética*, porque más que escrita, era representada. Esta reflexión hecha por Platón la hacía desde un espectro más amplio, su interés nunca fue la literatura;

su reflexión era profundamente filosófica, y desde allí reflexionó sobre la poesía como un acto parte de la representación dramática.

Será Aristóteles, quien por primera vez hablará de una teoría literaria independiente de las artes teatrales. Fue en su obra *La poética*, en la que por primera vez aparecieron los primeros análisis literarios sobre la especificidad de la poesía, en su estructura y estética: Narración y escritura.

Es desde allí que la poesía se concibe como texto, un texto que no refiere a un discurso pensado o dicho, sino que reclama una validez propia, separado de su origen. Un texto al que se le ha reclamado un estatuto de verdad que, a diferencia de otros enunciados, es un estatuto que se da en el orden de su relación con la “realidad”.

Es el caso de la poesía o la obra de arte lingüística, como la llama Gadamer, que se caracteriza precisamente por no admitir esa relación con la realidad, por poseer una autonomía que la hace desligarse de la realidad a gusto. Esto es lo que hace poética a la obra literaria<sup>22</sup>. En ella, no solo hay equivalencias en los significados de sus palabras, sino también en sus sonidos. Porque, ni las palabras (por mucho que equivalgan) ni los sonidos (por mucho que agraden) podrían rendir como se pretende.

Así, la obra no se define literaria por estar escrita de cierta manera, sino porque a pesar de ~~solo~~ estar escrita, le corresponde una entidad propia que toma el objeto de lo real, lo que no es posible de ser agarrado, lo que escapa de lo consiente. La obra literaria es más que palabra escrita, es un lugar que comprende la condición de lo humano. En otras palabras, es un texto que sobrepasa cualquier destino u ocasión, esto lo hace, en palabras de Gadamer, un texto “*eminente*”. Un texto célebre en toda su completud, que no se agota en una interpretación o en

---

<sup>22</sup> Aunque Gadamer hace alusión a la obra de arte lingüística, para efectos de este estudio, me referiré a esta como la obra literaria.

una explicación del mismo. La obra literaria, es en sí, una carga de múltiples sentidos y significados que no hacen falta interpretar, solo hace falta permitirse entrar en él y darle entrada a la humanidad de quien lo tiene en sus manos. %En texto poético no es como un pasaje en el curso de un discurso, sino que es un todo que se sale de la corriente de las palabras que van pasando+ (Gadamer, 1998, p. 95). Es la sublimación de la falta que refiere Miller lo que fundamenta la creación literaria. La ausencia, la nada, es lo que hace que un poeta escriba; y lo que hace también, que un lector entre a la obra de diferentes maneras.

Esta ausencia es lo que hace que la obra literaria sea también singular y entre en el juego de la literalidad<sup>23</sup>. Y es singular para quien la escribe y para quien la lee, porque lo que la hace de tal modo es la falta que sublima. La falta o desecho (en sentido psicoanalítico) de quien escribe, pero también de quien la lee. La falta nunca va a ser la misma. Esta es la fascinación de acercarse a una obra literaria, que pudo ser escrita de una manera o por alguna razón que nunca será percibida totalmente por el lector, porque lo que está en falta en él, será lo que le dé singularidad a la obra.

En la obra literaria, solo el lenguaje escrito genera esta singularidad, en la inquietud consiente de cualquier hablante de querer encontrar la palabra correcta . *es decir, la palabra que alcanza al otro-* y la angustia de no terminar de encontrarla. Esto es lo que hace que nos encontremos atrapados en el lenguaje. Y la literatura como juego de quien escribe y de quien lee, no escapa a ello. Los escritores viven en un constante deseo de la palabra pertinente, encontrarla da la sensación de alcanzar al otro; el lector, por su parte vive en el deseo de hallarse en la palabra; %aquí se muestra un estrecho lazo entre la imposibilidad de cumplir este deseo, el *désir* (Lacan) y el hecho de que nuestra propia existencia humana discurre en el tiempo y perece+(Gadamer, 1998, p. 103).

---

<sup>23</sup> Este efecto surge en todas las piezas de arte en general, conforme a su especificidad. Sin embargo se reitera el efecto de la obra literaria por ser el objeto de estudio de esta investigación.

Esta imposibilidad genera cierto tipo de inseguridad que provoca algunos cuestionamientos que han sido objeto de profundas discusiones en el tránsito de la obra literaria en los otros campos; uno, y el más frecuente: la pregunta por la verdad ¿Qué tan verdadero es lo que es escrito en términos literarios? ¿Qué referencia a la verdad corresponde a los textos literarios?

Preguntarse por lo verdadero en una obra literaria, (aunque es una pregunta que no hace parte de la pugna del campo pero que sí hace presión sobre él) implica entrar a mirar el mecanismo propio del campo.

No es posible hablar de verdad sin hablar de belleza. Por esta razón Gadamer (1998) se atreve a llamarla “*el arte de las bellas letras*”, pues llama a “lo bello”, algo que está justificado por su propio ser, y no conoce ninguna instancia fuera de sí mismo ante la que tuviera que justificarse. Pero entonces, ¿qué significa hablar de *verdad* en este contexto?

Es un tema que no tiene que ver precisamente con las intenciones o pretensiones del autor al escribir el texto. Hesíodo<sup>24</sup> muy bien lo intentaba dilucidar al decir que él se dejaba atrapar por las Musas, quienes le revelaban que sabían muchas cosas verdaderas y muchas falsas. Lo que nos lleva a pensar que lo verdadero y lo falso es *fatalmente* inseparable.

La pregunta por lo verdadero o lo falso de la poesía, ha sido un asunto de toda la tradición occidental en la que, según su sentencia, la poesía no solo sirve para amenizar, sino también para instruir. Solo en medio de la crisis que sufrieron la filosofía y la metafísica frente a la pretensión cognoscitiva de las ciencias experimentales, se llegó a descubrir su conexión con la poesía, esta que había sido negada desde Platón. Fue en el Romanticismo cuando Schelling vio en el arte el órgano de la Filosofía y Hegel lo reconoció como figura del espíritu absoluto

---

<sup>24</sup> Primer poeta de nuestra tradición occidental. Citado por Gadamer.

que, naturalmente, solo presentaba lo verdadero en la forma de la intuición y no en la de concepto+ (Gadamer, 1998)

Si volvemos al “*arte de las bellas letras*”, y recordamos la belleza como juicio único que legitima la obra en el campo y que la literatura opera bajo unas pretensiones propias que sobre pasan el espacio y el tiempo, entonces sabremos que la pregunta por la verdad es una pregunta que no tiene una respuesta justa. La verdad y la belleza, en el sentido de Cheng (2006), son irremediamente inseparables, así que una obra literaria, en tanto bella, entonces verdadera.

## **2.6 La literatura como juego, símbolo y fiesta**

La literatura trabaja para aclarar lo inmemorial de la lengua, es en palabras de Kristeva (1988), el teatro de la simbolicidad retomada en sus orígenes, un esfuerzo magistral de la imaginación ansiosa, no solo por satisfacer mediante el brillante símbolo de los espectáculos del mundo, sino también por establecer un vínculo entre estos y la palabra.

%) al poseer el vasto territorio de los idiomas hablados por toda la tierra, escribala historia de las letras del alfabeto a través de todos los tiempos cuando casi era su significación absoluta, adivinada a veces, a veces desconocida por los hombres creadores de las palabras: pero ya no quedará entonces ni una ciencia para resumirlo ni nadie para decirlo. Quimera, conformémonos, por el momento, con los fulgores que nos brindan a este respecto unos magnificos escritores+ (p. 265).

### 2.6.1 El juego

Si bien el producto del campo estético en términos de lo literario es la obra, es imperante retomar entonces esta obra en el *juego* de la literatura. Y hemos de retomar este término solo porque refiere lo que le pasa al lector cuando entra en contacto con un texto literario.

Cuando se entra en contacto con la obra literaria, algo pasa, algo tiene que pasar. Larrosa (2003) claramente lo explica al afirmar que la literatura es una experiencia entendida como lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma. Lo que en palabras de Gadamer sería entonces esa parte lúdica del arte. Ese juego en el que nos permitimos caer cuando nos adentramos en la lectura de la obra.

Recordemos entonces que el juego es una función elemental de la vida humana; hasta el punto en que es imposible pensar lo humano sin un constitutivo lúdico. Algunos pensadores han atribuido muchas prácticas humanas . como las del culto religioso- al elemento lúdico que comporta el ser humano.

En el arte, específicamente la literatura, el juego es ese *impulso libre* en un movimiento de vaivén que se repite continuamente. Lo que quiere decir que juego implica movimiento. Ya Aristóteles lo dijo al referir el movimiento de los griegos: *lo que está vivo, lleva en sí mismo el impulso del movimiento; es automovimiento*. El juego entonces es un movimiento que no acarrea un fin o una meta, es el movimiento en cuanto movimiento, la autorrepresentación de la existencia. La humanidad del juego humano reside en que en ese juego de movimientos, ordena y disciplina, por así decirlo, sus propios movimientos de juego (o ) Eso que se pone reglas a sí mismo en la forma de un hacer que no está sujeto a fines, es la razón+(Gadamer, 1999, p. 319).

Esta es una conducta libre de fines, a la que el juego acude y en la que el sujeto mismo es su propio espectador. No existe espectador alguno que, no participe del juego, por ejemplo, en un partido de tenis, el movimiento constante de cuellos de los espectadores hace que ellos pretendan jugar-con+. El juego, indefectiblemente involucra. Así que en el juego es imposible que haya un simple observador, la distancia entre el que juega y el que mira el juego es tan sutil que cada uno se involucra en el juego de maneras distintas, pero los dos hacen parte de este.

En el arte, esta idea de juego, se dio hace unos cincuenta años, periodo en el que se pretendía fracturar la idea de arte como una mera contemplación de la obra. Por ejemplo, en la teoría del teatro épico de Bertolt Brecht, quien al destruir deliberadamente el realismo escénico al romper las reglas de la psicología del personaje y la identidad de lo que se esperaba en el teatro dramático, diluyó la distancia entre el actor y el espectador, haciendo que el teatro se convirtiera en un juego que requería del actor, pero también del espectador. Dos jugadores que hicieran del teatro un juego.

Así, la obra literaria se hace juego en la literatura. Solo cuando los tres jugadores están presentes: el autor, la obra literaria y el lector, es posible jugar en ella. La ausencia de cualquiera de los tres lo hace inexistente, porque no hay movimiento. La literatura es movimiento, un movimiento a través de la palabra, un juego con *bellas letras*. Para que la obra exista, se necesita de un escritor, para que un lector exista se requiere de una obra. Así que uno depende del otro para jugar; en la literatura no existen los espectadores solo jugadores. Si no es así, entonces no podemos hablar de literatura. Hablamos de una obra o de un escritor, pero no de literatura.

Este juego se da porque en la obra literaria se anula la distancia del querer decir, y que precisamente por ello, lo que se representa como lenguaje dice más de lo que puede decir el decir+ (Gadamer, 1998, p. 154). Es justamente el juego



entre lo dicho y el cómo ser dicho. La búsqueda de la palabra que alcanza al otro y la búsqueda de la palabra en la que se encuentra el lector. Este es un acto que implica a los tres jugadores en términos de que *algo pasa* en este juego. Un escritor no es el mismo después de escribir una obra, así como un lector no puede ser el mismo después de leerla. Este es el juego de la literatura.

Roman Idargen<sup>25</sup> (citado por Gadamer, 1991), fenomenólogo puso de presente un asunto que esclarece el tema del juego en la literatura: la función evocativa de la narración. Un ejemplo famoso de esto es el de los *Hermanos Karamazov*, la escalera por la que se cae Smerdiakov. Dostoievski describe la escalera, de un modo en que permite verla tal cual es. Gadamer refiere ver la escalera cómo empieza y cómo se vuelve oscura y tuerce a la izquierda. Para él resulta absolutamente claro, sin embargo sabe, que no todo el mundo ve la escalera tal como él la ve. Y por supuesto, todo él que se haya dejado atrapar por este magistral arte narrativo vera perfectamente la escalera y sabrá que la ve tal cual como es. Este es el espacio de juego que deja, en cada caso, la palabra poética y que todos llenamos, siguiendo la evocación lingüística del narrador.

### **2.6.2 El símbolo**

En la lengua griega, símbolo significa ‘‘la tablilla de recuerdo’’. El anfitrión regalaba a su huésped la *tessera hospitalis*; rompía una tablilla en dos, conservaba una mitad para sí, y la otra la daba a su huésped, para que después de unos treinta años o más, si volvía algún descendiente de este huésped pudiesen reconocerse juntando los dos pedazos. Así el símbolo se concebía entonces como algo con lo cual se reconoce a un antiguo conocido.

---

<sup>25</sup> Véase *La actualidad de lo bello*. Hans-George Gadamer. Pag. 35

El símbolo significa, y la significación es en todo su sentido, lo que emerge en el arte. Aristófenes narra una hermosa historia sobre la esencia del amor. Cuenta que los hombres eran inicialmente esféricos, pero habiéndose comportado mal, los dioses los partieron en dos, dejando las dos partes de la esfera separadas. Ahora, esas dos partes que en algún momento fue un ser vivo completo, andan buscándose para complementar su humana existencia. Ese es el símbolo en el amor: la esperanza de que haya algo que sea el fragmento complementario que nos reintegre.

En el *Banquete* de Platón, se muestra una de las discusiones más hermosas que alrededor del amor ha existido en la historia en la que Fedro y Sócrates, entre otros, exponen sus discursos en torno al amor y sus símbolos.

Estas historias refieren nuevamente la belleza del arte, en la que remite algo que no es posible captarlo a simple vista. Este *remitir* en palabras de Gadamer es la experiencia de lo simbólico, que quiere decir que este individual, este particular se representa como un fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él (o) ; lo que quiere decir que existe el otro fragmento siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento de lo vital+(1991, p. 56). La experiencia entonces, significa en tanto existan símbolos que permitan el reconocimiento de lo anteriormente conocido.

En el juego de la literatura, sabremos que lo esencial del encuentro con la obra, no es lo particular lo que se experimenta, sino la totalidad del mundo experimentable y de la posición ontológica del hombre en el mundo y también, precisamente, su finitud frente a la trascendencia. Lo que no quiere decir, que sea posible conocer la significancia de la obra en su totalidad. Su significado nunca podrá consumarse alguna vez plenamente. Es lo que Hegel al hablar de la belleza en el arte refería como “*la apariencia sensible de una Idea*”. Una expresión profunda y perspicaz que expone en su totalidad lo sensible de lo bello; pero que,

según Gadamer (1991, p. 87), es una seducción idealista que no hace justicia a la auténtica circunstancia de que la obra nos habla como obra, y no como portadora de un mensaje+. Esto le quita a la obra el peso de ser un mero portador de sentido, como si ese sentido hubiera podido haberse cargado igualmente a otros portadores. De hecho, el sentido de la obra estriba en que ella está ahí+ (1991). Es lo que Benjamin llama el aura de la obra de arte. El hecho de ser insustituible.

Lo que Heidegger refirió como el desvelamiento, la necesidad del hombre por desocultar, pero también y al mismo tiempo por ocultar como parte de la finitud de ser humano. Una intelección filosófica que pone al idealismo, los límites del sentido puro, que explica el hecho de que en la obra hay algo más que un significado experimentable de modo indeterminado como sentido+. Para, decirlo con Rilke, “*la apariencia sensible de una Idea*”<sup>26</sup>. Es el *factum* de ese uno particular, una resistencia insuperable contra toda expectativa de sentido que se considere superior. La obra de arte, nos obliga a reconocerlo. “Ahí no hay ni un lugar que no te vea. Tienes que cambiar tu vida”. Es un impacto, un ser volteado, lo que sucede por medio de la particularidad con la que nos sale al paso cada experiencia artística<sup>27</sup>.

La representación simbólica que se devela en el arte literario no precisa de un estado determinado de cosas previamente dadas. Justamente en esto estriba el carácter especial del mismo, por el cual lo que accede a su representación, sea rico o pobre en connotaciones o incluso si no tiene ninguna, nos mueve a demorarnos en él como en un *re-conocimiento* [1991]. Y ese demorarse en él nos obliga, de alguna manera, a tener que escuchar lo que dice ahí, a aprender a escuchar lo que quiere decir y tendremos que admitir, que aprender a oír significa, sobre todo, elevarse a ese proceso que todo lo nivela y por el cual todo se desoye y todo se pasa por alto, y que una civilización más poderosa en

---

<sup>26</sup> Véase VII elegía a Duino.

<sup>27</sup> Véase Heidegger M. *El origen de la obra de arte*, en *Sendas Perdidas*, Losada (1969).

estímulos se está encargando de extender.<sup>28</sup> Por esto el carácter simbólico del arte literario excede toda posibilidad única de significado, no está referido a un fin que haya de alcanzarse con el intelecto, sino que arroga en sí su significado.

### 2.6.3 La fiesta

La fiesta tiene una connotación teológica que refiere la celebración<sup>29</sup>. En tiempos antiguos la fiesta era un arte, el arte de celebrar, de congregar de involucrarse en un mismo espacio, sin temor a perder nada. Las culturas antiguas, refieren la fiesta como prácticas sublimes de su cultura que convoca a todos en un mismo silencio, palabra o cántico.

Así la palabra celebrar, da cuenta de una actividad, una acción que implica hacer algo. La celebración no refiere que haya que ir, para después llegar, en esto radica el carácter temporal de la fiesta. Pero el carácter temporal de la celebración, no radica en la disposición del tiempo. Por esto el tiempo se asocia directamente con la fiesta, ~~es~~ tiempo de fiesta+o ~~es~~ tiempo de celebrar+. La fiesta entonces se convierte en eso que llena un tiempo vacío y que se destina para algo.

Begehen, “*Andar sobre algo*”; implica celebrar en el orden de acercamiento a la obra literaria, un *andar sobre las bellas letras* Sugiere la necesidad de introducirse en, de indagar en lo bello. Aristóteles en su concepción de belleza declara, ~~una~~ *una cosa es bella si no se le puede añadir o quitar nada*<sup>30</sup>, una concepción que no se trata de entender literalmente; introducirse en lo bello, establece caminar sobre algo, sobre una estructura, que si bien permite jugar (quitar y poner las cosas de su lugar), es un juego que se provoca en unos límites de la estructura. Es la fiesta que induce a mucha actividad lúdica, pero que solo

---

<sup>28</sup> Véase Gadamer Hans-George. *La actualidad de lo bello*.

<sup>29</sup> Para este estudio, la palabra celebración se asume desde la palabra alemana, *Begehen*. Su raíz, *geh-* significa “andar”, “ir”. El verbo *Begehen*, aparte de celebrar, significa “andar sobre algo”.

<sup>30</sup> Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106b 3-6.

quienes perteneces a ella, saben los límites que no se permiten sobrepasar. En tal sentido, hablar de fiesta en la literatura es atreverse a celebrar lo bello a través de la palabra, de involucrar lo bello en el pensamiento.

Ya Alexander Baumgarten<sup>31</sup> lo decía, al definir la estética como el “*ars pulchri cogitandi*”, el arte de pensar bellamente; lo que refiere que el arte es pensamiento, una actividad lúdica mental que provoca una profunda celebración interna; en palabras de Kant, la posibilidad de ampliar indeciblemente el campo de lo que se puede pensar+[citado por Gadamer, 1991]. Esta actividad es lo que permite verdaderamente la celebración de la experiencia literaria. Cualquier acercamiento a una obra literaria, por bien escrita que esté o por genial que sea, solo nos llevara a una experiencia estética y artística, cuando oigamos en nuestro oído interior, algo totalmente diferente de lo que está sucediendo para nuestros sentidos.

[õ ] Para oír adecuadamente una poesía, en una posición puramente receptiva, la voz del recitador no debería tener timbre alguno, pues en el texto no lo hay. Pero todo el mundo tiene su propio timbre individual. Ninguna voz del mundo puede tener la idealidad del texto poético. Con su contingencia toda voz resulta, en cierto sentido, un ultraje. Emanciparse de esta contingencia es lo que constituye la cooperación que, como co-jugadores, tenemos que realizar en este juego. (Gadamer, 1999, p.74)

De esto se trata la fiesta de la literatura, en tanto, actividad de celebración entre palabras escritas, leídas y oídas. Una celebración que compete en todo con la existencia humana y con la propia experiencia que de ningún modo será la misma de otro.

---

<sup>31</sup> Citado por Ma. Jesús Soto Bruna. La «Aesthetica» De Baumgarten Y Sus Antecedentes Leibnicianos. Universidad de San Buenaventura. 1987

Tanto la fiesta como el juego que se dan en ella, es un asunto propio que, tal vez, nos permita acercarnos a otros en el mismo campo, pero no para procurar vivir lo mismo, sino para compartir las múltiples experiencias que ese caminar por la palabra le provoca a cada sujeto en su propia experiencia.

La palabra literaria, para hacer eco, requiere de un oído interno que diga más de lo que ella misma pretende decir. Ese oído interno es lo que permitirá que suceda lo que Stefan George en el último verso de su bella poesía *La palabra* declara,

“ *Ninguna cosa sea donde falte la palabra*”.

Reconocer la naturaleza de la literatura y cómo llegar a ella a través de su obra es un aspecto fundamental para entender qué pasa con ella al entrar en otro campo, en el que su estructura la lleva a operar en acuerdo a otro mecanismo diferente al de su producción: El campo Lambda<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Campo Lambda es la denominación que se le ha dado en el grupo de investigación al cual se suscribe este trabajo. Sin embargo y para efectos de este estudio, este campo se analizará desde la estructura escolar, en tanto es en este en el que se inscriben sus prácticas.

### CAPÍTULO III

#### LA OBRA LITERARIA Y SU FORMA DE OPERAR EN OTRO CAMPO

---

En el mismo sentido del mecanismo en el que operan los campos, tenemos que la obra literaria surge en un campo específico (el campo  $\alpha$ ), en el marco de una estructura que determina su enunciado y es legitimado por el juicio propio del campo.

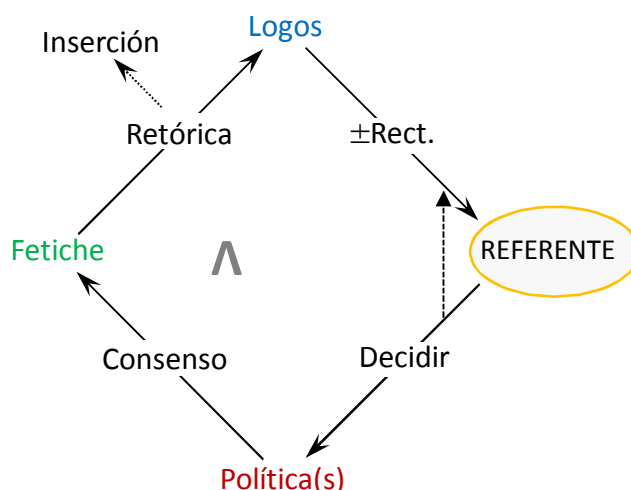
La obra literaria, si bien se produce en el campo  $\alpha$ , es sabido que ésta vuelve como referente al mundo de las cosas, así, esta obra que ahora sale del campo en el que se produjo, queda a disposición de cualquier otro que quiera tomarla. Y es necesario que esto pase, pues sólo en el momento en que el producto del campo sale de su propia lógica es cuando entra en contacto con un otro que asume una posición y una actitud frente a este enunciado, relacionándose de maneras distintas y poniéndolo a jugar en diversos escenarios. Y este es uno de los objetos de este estudio, que más que hacer un juicio sobre los diferentes campos en los que se mueve la obra literaria, pretende mostrar cómo, depende del campo en que se movilice, asume un rol de diferente orden, diferente quizás del que fue pensado en el momento de su creación.

En este capítulo se quiere entonces desarrollar cuatro aspectos importantes frente a lo que sucede con esta obra al salir de su campo y al ser tomado por otro que para este estudio se denominará *campo Lambda* ( $\lambda$ ), campo que opera bajo una estructura que produce un cierto enunciado, en el marco de su pragmática. En primer lugar, se hará una caracterización de este campo, en sus formas de operar en el marco de su estructura; en un segundo momento, se ampliará la manera en que la escuela (dispositivo que opera en este campo), toma la obra literaria y la pone a circular bajo un mecanismo propio; para esto se hará un análisis de las Guías de la Misión Alemana, que al ser un recurso pedagógico que surge en un momento específico de la historia de la pedagogía, toma apartados o fragmentos

de obras literarias y las moviliza bajo cierto mecanismo. Esta nueva especificidad permitirá entonces, abordar un tercer aspecto, en que se tratarán las relaciones que surgen entre la obra literaria y las prácticas escolares que se develan en las guías y cómo estas provocan nuevas miradas sobre la literatura.

Este análisis estará sujeto al modelo teórico de los campos ( , y  $M$ ) y a las propiedades de estos, en tanto su estructura opera bajo la tensión propia de cada campo; sin que con esto se desconozcan las presiones a las que el campo se ve expuesto y que, si bien, no pertenecen a su pragmática, si provocan reacciones hacia los otros campos.

### 3.1 El campo Lambda [ $\Lambda$ ]



El campo Lambda ( ) opera bajo una estructura que se hace necesario caracterizar para entender su mecanismo de acción. En primer lugar hablamos de un campo en el que su realizativo es *decidir*, palabra que viene del latín “*decid re*” símil a “*ced re*” que significa *cortar*. El diccionario de la Real Academia de la Lengua la define como la acción de cortar la dificultad, formar



juicio definitivo sobre algo dudoso o contestable<sup>33</sup>. Retomando la acción del realizativo como el uso del lenguaje que establece cosa/s a través de las palabras, *decidir* como realizativo del campo da una perspectiva intersubjetiva, ubicada social e históricamente, que orienta la producción e interpretación de enunciados en el campo, con el fin de realizar algo. Así, el campo *Lambda* comienza a tener especificidad a partir de su realizativo.

Si *decidir* refiere *cortar*, entonces estamos hablando de un campo en el que su especificidad opera bajo la premisa de empezar algo. De hacer un corte de eso que se toma del referente, como condición para operar bajo una nueva estructura. *Decidir* en el campo *Lambda* indica hacer cosas nuevas a partir de una decisión, es decir, en función del obrar conforme a lo requerido o establecido.

El mayor peso en este campo lo tiene *La política*, como pragmática del campo. Del latín “*polit cus*”, y este del griego “*πολιτικός*”. Término que ha incluido siempre una ambigüedad, porque, si hemos de verla desde un lugar pragmático hemos de decir que la política es una acción que se ejerce desde lugares de poder que congregan y buscan consenso entre las partes. Una política vista desde una acción que brota de una disposición a conformar grupos u organizaciones con una determinada orientación ideológica, que implica una serie de acciones con vista a consolidarse y a influir en una sociedad. Esta política entonces está inscrita en un lugar específico desde el que se direccionan acciones y se ejecuta un poder.

Por otra parte, y en segundo lugar, la palabra *política* designa un aspecto de la existencia humana, el lazo que une a los hombres y que los mueve a vivir en sociedad, la condición de ser todos pertenecientes a una *Polis* y, en consecuencia, la particularidad de la propia existencia humana, que solo se hace digna de considerarse como tal cuando se abre hacia la realidad de otras vidas y cuando

---

<sup>33</sup> Tomado del diccionario de la Real Academia Española. <http://lema.rae.es>

establece lazos por los cuales ella comparte el mundo con sus semejantes. En este caso, la política ya no es una acción o una actividad, sino un aspecto esencial de nuestra manera de ser. En este sentido, no está en las manos del hombre el hecho de ser o no ser político, hasta el punto de que la política ni siquiera es algo que se pueda elegir hacer o no hacer, pues derechamente no es algo que se haga. Así que, cada que se toma una decisión sobre algo, se está siendo político, se está asumiendo una postura frente a algo.

La política como pragmática del campo, se asume entonces desde el realizativo que la determina, *decidir*, que implica que algo deje de ser o que algo se deje de hacer para empezar a operar en acuerdo a algo diferente.

La pragmática del campo entonces se ve atravesada todo el tiempo por decisiones, acciones y necesidades de un hacer constante que promueva cambios de acuerdo con el mecanismo del campo. Todo esto bajo un mecanismo que es el *consenso*, un mecanismo que si bien demarca un acuerdo en las decisiones, esto no quiere decir que la tensión en el campo disminuya. Recordemos que todo campo se sostiene por la pugna por el sentido que dentro de su estructura se produce. Esta es la tensión del campo: los sujetos dentro de *Lambda* operan bajo unas decisiones más o menos consensuadas en cuanto al objeto, aunque no en acuerdos totales frente a sus enunciados.

### **3.2 La naturaleza del objeto del campo: entre lo sensible y lo inteligible**

El mecanismo entonces, opera bajo la pragmática, pero también pone de presente el estatuto del objeto del campo, un estatuto que se define en dos dimensiones que lo caracterizan: lo sensible o lo inteligible. Dimensiones indefectiblemente excluyentes entre sí.

Hablar de un objeto inteligible, es referirse a un objeto abstracto formal, ese que se construye desde la gramática y los axiomas de un campo. Que opera bajo la formalización y es difícil de asir o de representar. Lo que Platón llamó, *el mundo de las ideas*, lo permanente e inmutable. Allí se ubica el saber del campo M, un objeto que no cambia, que permanece, que no depende de la época, de un estado o de una política. Lo inteligible entonces, es aquello que no está dado a los ojos, está inmerso en una suerte de opacidad que requiere de un gran esfuerzo, de tiempo de estudio y grandes porciones de pensamiento. Es una búsqueda intensa de lo que a simple vista no se ve. Es la construcción de argumentos con trabajo y esfuerzo.

Por su parte, hablar de un objeto sensible, es poner algo al alcance de la mano. Es lo que está dado y que produce una satisfacción inmediata que no requiere de mayor esfuerzo. Lo sensible está al alcance de la piel. Es lo puesto ante los ojos. Platón (Fedón, 78d) ya lo había enunciado al decir que los objetos sensibles son la apariencia de una realidad, el reflejo del mundo de las ideas, las sombras de las ideas. En palabras de Lacan sería entonces el registro imaginario.

Lo sensible es lo inmediato, de manera que es el lugar donde tendemos a satisfacernos. Sin embargo, Allan Badiou (2007, p.19) trae la idea de la *contemplación de lo inteligible*, algo realmente difícil de encontrar porque, en nuestra condición humana, se tiende a satisfacerse en lo inmediato, en lo fácil, en lo que no requiere de mayores esfuerzos, no así es tratar con un objeto inteligible. Para llegar a la satisfacción de un objeto inteligible requiere de todo un proceso de trabajo y tal vez de poca satisfacción, requiere ineludiblemente la aceptación de una axiomática, estudiar hasta dominar una gramática y someterse totalmente como sujeto frente a esta. Solo después de este camino, entonces se puede decir que es posible la contemplación y la satisfacción en esta dimensión.

Así las cosas, se piensa entonces en una educación que, como Kant [1803] ya lo decía, busque una pausa en la satisfacción, en forma mediada e indirecta.

Este aspecto será un punto importante que retomaré más adelante y que pediré al lector tener en mente para la discusión.

Entonces, retomando el campo y su circuito de producción, me detengo en *el fetiche* como objeto del mismo, no obstante, se hace importante precisar entre los conceptos: fetiche y reificación. Para esto Virno (2003, pp.145-175) hace algunas claridades entre el proceso de reificación y la fetichización de un objeto. La reificación concierne a la coseidad específica del pensamiento; es un término que indica el paso de un estado a otro, una transformación progresiva del interior al exterior, de lo recóndito a lo manifiesto. Virno señala además que la reificación no es inapropiada, sino más bien es inevitable. Una de las maneras más comunes de habitar el mundo; estamos por estructura, inevitablemente abocados a reificar el mundo. Así las cosas, la reificación es una prerrogativa de la mente, un postulado lógico, un modo de ser, una condición de posibilidad de la experiencia+ (informe de investigación UPN, 2012, p. 84).

El fetichismo por su parte, es poner una cosa en el lugar del pensamiento. Estos fetiches en palabras de Charlot, son objetos socio-mediáticos+objetos del discurso social y mediático que han adquirido tal peso de evidencia que los investigadores corren el riesgo de dejarse atrapar por ellos. Un ejemplo de ello es la exclusión, la crisis de la educación, la calidad educativa o el fracaso escolar+ entre otros (Charlot, 2008, p.23). De esta manera, los objetos socio-mediáticos atrapan a los sujetos, haciéndoles creer que están en un lugar seguro. Estos objetos o fetiches, operan en acuerdo a una ejecución que para el caso de este campo sería la retórica; como esa posibilidad de persuadir con la palabra. Y es que, con objetos como los mencionados anteriormente que funcionan en el campo de lo sensible, resulta fácil dejarse capturar desde los sentidos por ellos. ¿Quién no desearía que la educación se diera en condiciones de equidad? O ¿qué el fracaso escolar dejara de existir? En efecto, tales objetos de discurso no tienen una función analítica, sino que son más bien atractivos ideológicos+ (Charlot, 2008, p.24). Y esta es la clave para hablar entonces del producto del

campo: *el logos o discurso*. El objeto del c , se convierte, a través de su ejecución (la retórica), en objetos de discurso que permiten imponerse poco a poco como categorías inmediatas de percepción de la realidad social+y esto sucede en tanto su peso social y mediático se ha vuelto tan pesado que, se convierten en %5 ) portadores de múltiples realizaciones profesionales, identitarias, económicas, socio-políticas+( Charlot, 2008, p.24).

La movilización de estos discursos en el campo, genera un efecto respecto al sujeto, *la inserción* total de un sujeto que al ser atrapado desde el orden de lo sensible, se siente comprometido con una causa, con una decisión y con una política. Si lo vemos desde el campo de la educación, un campo que actúa con objetos que operan desde lo sensible, entonces, nos encontramos con un sujeto completamente inmerso desde su ideología, sus pensamientos y sus opiniones; lo que hace que el campo se vea expuesto a un asunto de buenas intenciones que, si bien son plausibles en cierto caso, se hace imposible de operar con ellas desde lo inteligible.

En tal sentido, el campo queda sujeto a la época, a los sujetos que se encuentren inmersos en ella y a las posiciones que estos asuman de acuerdo al momento en el que se encuentren. Aquí nuevamente recobra importancia el realizativo del campo. Cada momento histórico, cada grupo de personas, cada lugar en el que opera, requiere de una decisión distinta y cuando cambia la decisión entonces el objeto (fetiché) es otro.

Y es que se requiere de una decisión sobre la postura, ya que partimos del hecho de que el sujeto está implicado, así que, sus condiciones escolares (evaluativas y de rendimiento) no son un velo o un obstáculo para el sujeto que se enfrenta con la literatura, sino algo a través de lo cual se forma como sujeto lector de literatura, y por tanto sus relaciones con el mundo y con esto que lee; asunto que se constituye precisamente en algo distintivo entre los c , c y cM.

Este aspecto se convierte en un punto neural de este estudio: *la postura*, término con el que se designa cierto vínculo entre el sujeto con la literatura, en un *secreto* compromiso existente entre el lector y el texto literario. Es neural, en tanto, es la *postura* la que posiciona al sujeto en relación con el texto que lee, su conocimiento alrededor de este y las posibilidades que le provee para tener una experiencia lectora. Si bien, conocer de literatura no hace al sujeto un mejor o peor lector, su postura frente a eso que lee, sí determina el tener o no una experiencia con lo que se lee.

Así como la *belleza* opera como elemento que legitima en el *c* y la verdad en el *cM*; en el caso del *c* el juicio sería entonces la *rectitud*, en la medida en la que implica un compromiso político con los otros, con los cuales se tiene una forma de procedimiento más o menos consensuada+ (informe UPN, p. 94). Este aspecto afecta en gran manera la postura que asumirá el sujeto dentro de cada campo y el producto entonces estará inscrito en cada uno de estos, de acuerdo al mecanismo bajo el cual opera.

Entonces, mientras el producto que se engendra en el *c* (obra literaria) se da en el orden de lo inteligible, en tanto obedece a una especificidad que le exige al sujeto someterse a unas reglas que están determinadas por el campo; el producto que proviene del *c*, está en el orden de lo sensible, por cuanto es en arreglo al sujeto y lo que al alcance de este está lo que se produce en el campo: el discurso (logos). Una de las maneras en las que opera la estructura del *c* sobre los enunciados tomados de otros campos.

En este marco logramos dilucidar, por lo menos, dos maneras en las que el producto del campo *c* se moviliza en dos campos más: *c* y *cM*. Por lo que se hace perentoria establecer cómo esas lógicas se tocan y qué pasa cuando un producto de determinado campo se moviliza en otros dos, logrando múltiples efectos.

### 3.3 ¿Cómo contrastar el cM, cπ y el cΛ en relación con la literatura?

La obra literaria como producto del c , posee una especificidad y busca generar unos efectos a partir de ella que es lo que en el campo se denomina como literatura: las relaciones que surgen entre autor, texto y lector. Pero, para que esta relación se dé, es necesario que este producto salga de su campo de producción, de no ser así, se perdería el circuito entre los campos y entonces cada campo sería una estructura aislada.

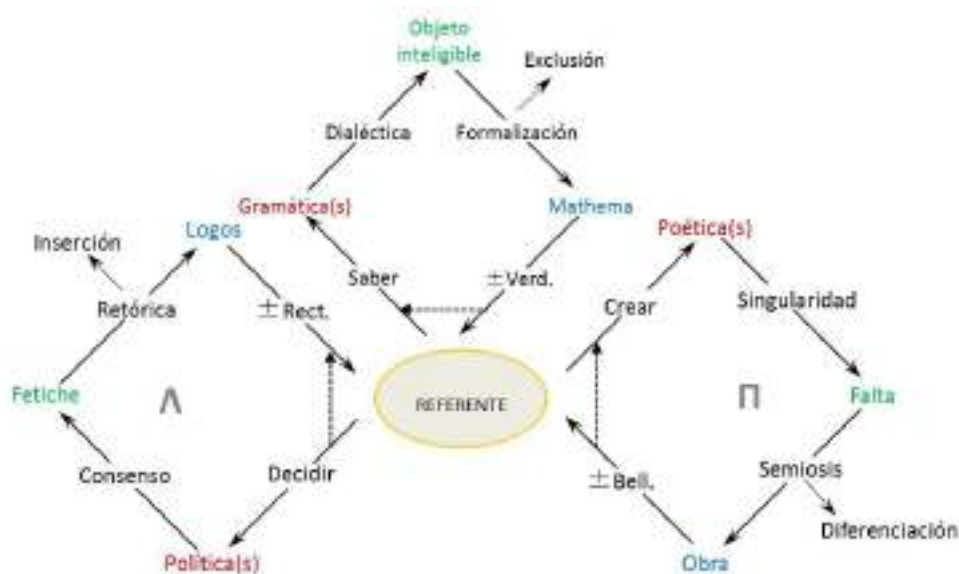
Esta movilización necesaria de productos entre campos es lo que Berstein (1994) denominó *recontextualización* como ese movimiento de los textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de producción discursiva. Su centro de interés analítico fueron los procesos de recontextualización oficial, en los que un texto o textos que pertenecen a un discurso específico son seleccionados y desubicados o reubicados en nuevos textos oficiales; este movimiento de textos a otros contextos provocan objetos, temas y enunciados que se producen en campos de producción específicos.

Un asunto que sitúa al producto<sup>34</sup> en un nuevo lugar de enunciación y al servicio de una nueva estructura (no una mejor o una peor, simplemente, una estructura distinta al campo de producción). Si bien Berstein argumenta que solo se produce en el campo de producción simbólica, y que la escuela solo reproduce estos productos, es importante anotar que la escuela, al pertenecer a la lógica de un campo, necesariamente produce un enunciado que así mismo puede ser tomado por otros campos como asunto de trabajo.

---

<sup>34</sup> Lo que produce cada campo después de haber pasado por su mecanismo, es lo que aquí denominamos “producto” o “enunciado”. Para el caso de este estudio, su uso se hace de manera indiscriminada, ya que en últimas refiere al resultado que se obtiene del paso de lo tomado del referente por todo el mecanismo de la estructura.

Lo que quiere decir que la *recontextualización* no se reduce a que la escuela toma el producto de un campo para reubicarlo o desubicarlo; más bien, es un acto que responde a un movimiento necesario entre campos para que circulen sus productos. Esta es la razón por la que el término *recontextualización* en este estudio no es referida en forma peyorativa, sino más bien en forma descriptiva: la manera en que el producto de un campo se moviliza hacia otros campos para así producir un enunciado de acuerdo a esta nueva estructura.



Esta movilización de enunciados hace que, al pasar estos por el realizativo del campo, sea asumido de manera diferente. Para el caso de este estudio, la obra literaria, como producto del campo es lo que se toma del referente para ser tratada en otros campos. Así que veremos las maneras en que esta es asumida en el cM y el c con arreglo a sus estructuras.

Ahora bien, está claro que el enunciado que se produce en el c es la obra, no obstante la carga de significación que esta conlleva en sí es el objeto de esta



investigación: la literatura<sup>35</sup>, que posee una especificidad que se configura desde la estructura del  $\pi$  y que, como lo vimos en el capítulo anterior, se enmarca en ciertas dinámicas que le dan forma. Una forma que cómo lo diría Barthes [1997] %independiente de su economía y de su eufemia; fascina, desarraiga, encanta, tiene peso+; ya no es solamente un modo de circulación privilegiado socialmente, sino que se habla de un %lenguaje consistente, profundo, lleno de secretos, dado a la vez como sueño y como amenaza+ [p.2]

	Realizativo / pragmática	Mecanismo	Producto
CM	Saber/ Gramática	Formalización	La literatura como objeto de estudio: conceptualización de la literatura
C	Decidir/ Política	Retórica	Configuración de discursos pedagógicos frente a la literatura

Al observar el cuadro se pone de presente la relación entre la tensión del campo y la presión entre campos. Si bien, cada campo pugna por el sentido, es evidente que esta pugna se da desde un lugar diferente en cada campo: el realizativo y la pragmática, lo que da lugar a un nuevo enunciado.

En el caso del campo M, la literatura ingresa al campo como objeto de estudio, como un Saber, de allí surge la teoría literaria, la historia de la literatura y la crítica literaria como escenarios en el que se conceptualiza este arte y se ubica con arreglo a un mecanismo de formalización. De allí que existan varias escuelas en la teoría literaria, que desde su propia gramática la estudien y conceptualicen

---

<sup>35</sup> Se hace esta aclaración ya que el texto literario como libro, en sí mismo no es literatura. El libro como *cosa* puede ser utilizado de muchas maneras: trancar una puerta, sostener un artefacto, decorar un estante, etc; incluso así este haya sido un novel de literatura. Y si bien, se habla de la obra literaria (texto) como producto del campo  $\pi$ ; no es el uso tácito de este lo que se pretende analizar, sino su carga de significación: la literatura.

alrededor de ella. Es el caso de la Estética de la Recepción, planteada por Wolfgang Iser y Jean Starobinsky; el Estructuralismo y semiótica, entre otras teorías, desarrollada por Claude Levi-Strauss, y el Postestructuralismo, impulsado por Michael Foucault, Julia Kristeva, Roland Barthes y Gilles Deleuze. Todos ellos formados en un campo de formalización en que el operan en arreglo a una gramática específica y en ella desarrollan teoría alrededor de la obra literaria. Y si bien los escritores literarios no escriben literatura con el fin de ser forjadores de ninguna teoría, si ponen a disposición la obra, la cual deja de ser suya en el momento en el que sale del campo para ser retomado por otro. De esta manera la literatura y su obra se recontextualiza en un nivel de formalización con el fin de producir un Saber específico: la teoría literaria.

Ahora bien, así como el cM hace uso de la obra para producir teoría literaria, el c la toma para generar otro tipo de producto.

Hemos dicho que el movimiento necesario de los enunciados o productos entre campos es la *recontextualización*, término compuesto por dos conceptos fundamentales para tratar de esclarecer las maneras en las que se moviliza y opera la literatura en la escuela: **el texto y el contexto**; además, en esta operación es fundamental abordar un tercer aspecto que surge de este estudio y que ayudará a esclarecer el asunto que nos convoca: **el agenciamiento**. Así las cosas, se hace necesario desarrollarlos de manera independiente para luego encontrar lo que de ellos se deriva en relación con el corpus de estudio [Guías de la Misión Alemana] y el objeto de investigación [la literatura].

### **3.4 Entre textos y contextos**

Para analizar lo que sucede con la literatura al pasar al campo escolar, se hace necesario desagregar dos términos que nos servirán para dicho análisis: 1) el texto; como una conjugación de signos codificados en un sistema de escritura

que constituye una unidad de sentido y 2) el contexto, como el escenario que regido por una pragmática, determina los sentidos en los que se moviliza el texto.

Es preciso hacer esta diferenciación, ya que es la obra literaria . como texto- la que sale del c , para movilizarse en otros campos. Para este caso específicamente, nos ubicaremos en el c como estructura en la que se inscribe el escenario escolar. Así hablamos de un contexto (el escolar) que, bajo la estructura ya expuesta<sup>36</sup> , provoca unas dinámicas propias en las que convergen una inmensa cantidad de textos con la mayor cantidad de receptores posibles.

La escuela es tal vez el escenario en el que hay mayor contacto entre lectores y textos, sin esta, es posible que muchos de nosotros desconociéramos aquellos textos que ahora son pilares de nuestra existencia. Pero antes de encontrar esas relaciones que a nivel *textual* surgen en la escuela en términos literarios, hemos de esclarecer lo que para este estudio se entiende como texto.

### **3.4.1 El texto y su relación con el placer**

Iniciaremos hablando del texto como, la posibilidad más amplia de la palabra escrita, el contagio de placer: desde el escritor, hasta el del lector. Si se lee un texto con placer, es posiblemente porque de esa manera fue escrito. Las letras cargan encima el goce de las manos que las escribieron, para llegar a los ojos u oídos de los que se arriesgan a digerirlas. Y es que el texto es mucho más de un chorro de palabras desplegadas en un papel. Es sobretodo, %a deconstrucción de la lengua cortada por el decir político, limitada por la antigua cultura del significante+ (Barthes, 1982, p.17). Una lengua que es reconstruida constantemente por todos los placeres del lenguaje y que se enuncia desde diversos lugares para llegar a quienes es imposible rastrear.

---

<sup>36</sup> Ver inicio del capítulo en el que se caracteriza el campo Lambda y su estructura.

Es una *heterología* por plenitud: todos los significantes están allí, pero ninguno alcanza su finalidad. El texto cautiva impredecible y fielmente a su lector, un lector que al final de cuentas termina involucrándose desde su ser, amando a todos: palabras, giros, frases, adjetivos, rupturas. Signos y espejismos de los objetos que ellos representan. (Barthes, 1987)

La posibilidad de atracción, de intermitencia, de erotismo, lo que Barthes llamaría *el placer textual*: ese centelleo que seduce, o mejor; la puesta en escena de una aparición-desaparición (Barthes, 1987, p.19). De dejarse atrapar por un placer intelectual, de desnudar, de saber y de conocer un principio y un fin, en el develamiento de un sinfín de narrativas, de intermitencias textuales, de amores y desamores con lo allí escrito. De tener que dejarlo para luego regresar. En una relación llena de laberintos con la posibilidad de buscar una salida, o simplemente dejarse atrapar.

Entonces las posibilidades humanas que abre ante los ojos el texto, va mucho más allá de registrar grafías, tratando de descodificar un sistema de signos. Y no solo hablamos de los textos literarios en su posibilidad de creación y de ficción. Si no de toda posibilidad de producir textos de cualquier orden, que en su magnificencia de propagar placer produce las relaciones más profundas con un lector siempre desconocido. Relaciones a ciegas solo a través de las letras de un autor, que en su generosidad las hace ahora posesión de un otro desconocido. El asunto está en escribir, todo lo que se quiera y para lo que se quiera pero con una gran carga de placer. Es así, que lo que caracteriza este texto es la semiosis. Por lo que podríamos decir que el texto literario se ubica en esta característica.

Ahora bien, existen muchas clases de textos, con tonalidades, texturas y pretensiones distintas. Para nuestro caso, hablamos de, por un lado el texto literario: producto de c , que ha sido expuesto en el capítulo dos de manera explícita; y por el otro, el texto escolar: producto del c que se acota en este

estudio a las guías de la Misión Alemana que surgen en un periodo específico de la historia de la educación primaria en Colombia, con unos objetivos claros enmarcados en los procesos de transferencia de la tecnología educativa incorporados en la década de los 60 y 70 en el país.

### **3.4.2 Los textos escolares: lugares y posibilidades**

Hablar de textos escolares es entrar en un terreno que ha tenido amplias discusiones sobre su forma, pertinencia y posibilidad.

Es ese tipo de textos que todos en algún momento hemos tenido en nuestras manos, por eso es posible afirmar que si existe algún texto con la más alta divulgación y distribución, es el escolar; tal vez, porque pocas veces son una opción. Siempre han estado en el orden de la obligatoriedad y son, de alguna manera el foco catártico para arreglar nuestras cuentas con la institución escolar.

Aun así, y siendo uno de los textos más populares para cualquier sujeto; tratar de esclarecer que es un texto escolar no es tarea fácil. Esto porque asume simultáneamente varias funciones y sugiere visiones de naturaleza bastante distinta.

En el año 1791, inicia la Revolución Francesa. Año en el que por primera vez se da un discurso oficial sobre los textos escolares, cuando Talleyrand ante la Asamblea Constituyente cita la siguiente frase en un informe de instrucción pública, realizado en nombre del comité de constitución:

*Es necesario que libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, conviertan universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas<sup>37</sup>.*

Estas palabras parecen poner el acento sobre la comodidad y el facilismo, como las principales funciones del texto escolar. Palabras que todavía resuenan al procurar poner al alcance de los estudiantes los conocimientos que de acuerdo a cierto juicio serán imposibles de aprender de otra manera. Son textos que están sujetos a todo tipo de miradas: la política primordialmente, pero también la mirada didáctica y pedagógica que sobre ellos ha de estar. Y no podría ser de otro modo, ya que los textos escolares son el símbolo mismo de la escuela, ~~no~~ constituyen, quiérase o no, un instrumento de poder+(Choppin, 2001, p. 111).

Un poder que se acomoda esencialmente a las características del público al que va dirigido, por la permanencia y su contenido, por la importancia cuantitativa de su difusión y por la sacralización más o menos efectiva según las culturas: de la institución escolar y de lo escrito. Razón por la que, además, se han constituido en objeto de análisis de la sociología y de la historia, toda vez que son un símbolo de aculturación para las jóvenes generaciones: *presentando la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad del mañana*. Esto explica por qué el poder político aplica sobre ellos siempre (p.111). Asunto que le da un estatuto específico a nivel textual y como producto de la estructura del ~~c~~ que opera bajo la ejecución del campo: la retórica.

Ahora bien, teniendo en mente estas características del texto escolar en general, es preciso anotar que aunque el corpus de análisis son las Guías de la Misión Alemana, se tomarán como referente dos textos escolares que se produjeron en este periodo y que nos acercarán a otras formas en las que hizo

---

<sup>37</sup> Ver *Pasado y Presente de los manuales escolares*. Alain Choppin. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 209-229.

presencia la literatura en los textos escolares para luego ponerlas en juego con su contexto.

Para lo anterior propondremos dos términos que caracterizan las formas en las que se hace presente la literatura en el texto escolar y que determinan las relaciones entre los elementos que la comportan.

### 3.4.3 La (re) textualización

Término que refiere al acto de poner en juego lo que pasa a nivel textual, cuando un texto toma para sí lo que originariamente se ha producido en otro lugar textual. Para el caso de este trabajo, hablamos del paso de obras o segmentos de obras literarias, producidas en el marco de la especificidad del campo literario<sup>38</sup>, al texto escolar como lugar que adopta otra naturaleza en tanto sus fines y propósitos son distintos al del campo de producción en el que se le dio existencia: la enseñanza de la lectura y la escritura en grados iniciales fue uno de estos propósitos<sup>39</sup>.

Es el caso del texto: *Para los niños de Colombia . libro tercero de lectura-*, producido en la década del 70 que, en el marco de la metodología global, que incorpora dentro del plan de lectura composiciones literarias sencillas y bellas<sup>40</sup> y enfoca las narraciones hacia tres propósitos:

---

<sup>38</sup> Recordemos que la obra literaria surge como sublimación de la *falta* del sujeto y es en ese orden que comporta toda una naturaleza referente a la condición humana.

<sup>39</sup> Es pertinente recordar que en ese periodo histórico, la enseñanza de la literatura no era prioridad en los propósitos curriculares; el programa de lenguaje, promovido en las décadas del 60 y 70 no hace mención de ello. No obstante es recurrente la presencia de segmentos literarios en los textos escolares como herramienta para la adquisición de las prácticas de la lectura y la escritura.

<sup>40</sup> Ver *Para los niños de Colombia. Libro tercero de lectura*, 1970.

Como una de las necesidades primordiales de Colombia es el conocimiento de su propia tierra, en la segunda parte del libro el niño habla de su patria con amor y entusiasmo. A propósito de un viaje en avión describe las particularidades sobre los accidentes geográficos del país. (õ ) Para acercarme más a la realidad nacional, he procurado que las composiciones literarias sean casi exclusivamente de autores colombianos (õ ) Además tuve presente que las lecturas sigan siempre una gradación ascendente tanto en los temas como en el vocabulario. Así el niño pasa de lo muy sencillo a elevadas composiciones líricas, sin transacciones bruscas. (Prólogo, p. 3)

Esta cita nos refiere dos aspectos fundamentales: en primer lugar, el foco de interés puesto en la función globalizadora de la enseñanza de la lectura y la escritura<sup>41</sup>, que devela que lo fundamental no era la formación en estas prácticas sino el conocimiento, la apropiación y el amor hacia su país. No obstante, el texto contiene una gran carga de textos poéticos y narrativos que, si bien estaban sujetos a algunas actividades, son textos originados en el campo literario puestos en función de una práctica escolar.

El texto, aunque es escolar, presenta una estructura interesante para analizar: en primera instancia, es un texto hecho de segmentos u obras de carácter puramente literario (poesías, cuentos y fábulas). Todos ellos guardando fielmente el origen de producción del campo literario. En algunas de las lecturas se sugieren ejercicios de orden gramatical, de léxico y de comprensión lectora, requeridos como desarrollo de la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, es interesante ver que la prioridad en la hoja no la tiene la actividad, sino el texto

---

<sup>41</sup> En la segunda mitad del Siglo XX; la enseñanza de la lectura y la escritura estaba enmarcada en la metodología global, basada en la función globalizadora desde la cual la enseñanza de la lectura y la escritura, se daría en todos los momentos del trabajo escolar. Es decir, *el idioma* debía estar relacionado con las demás asignaturas del plan de estudios y con la vida en comunidad, sin limitarse a un maestro o a una clase. Un método que exige una acción conjunta de todos los maestros de la escuela y debe incorporarse a todas las actividades de la vida escolar. Todo esto en la perspectiva de un programa de lenguaje que debía contener lectura, escritura, ortografía y ortología.



literario, lo que presupone que la obra es el foco central de atención, más allá de los ejercicios que se sugieren realizar.

La poesía hace presencia en el texto desde poemas de Antonio Machado, *Para mi linda hermana*, por ejemplo; *Buen Viaje* poesía de Amado Nervo o *Caricia* de Gabriela Mistral, entre otros. El cuento por su parte expone autores como Leon Tolstoi con sus cuentos *El padre y los hijos* y *El cangrejo astuto*; de Juan Ramón Jiménez, con *La niña chica*, *La carretilla* y *El caballo se muere*, todos ellos tomados del libro *Platero y Yo*; por último encontramos *El viajero* de José Martí. De la misma manera Esopo y Pombo como escritores representantes de la fábula, son retomados en el texto con *El renacuajo paseador*, *El oso y las abejas*, *El león y el ratoncito*; entre otros. Ahora bien, en este último caso cabe aclarar que ninguna de las fábulas expuestas en el texto tienen moraleja presente, lo que deja ver la prioridad a la fábula como texto literario, más allá de cualquier enseñanza que este pueda dejar, enseñanza que dependerá más de lo que el niño interprete del texto, que de lo que explícitamente allí se diga respecto a lo que él deba aprender a nivel moral.

La fábula es un texto que merece que nos detengamos un momento, es un claro ejemplo de cómo intenciones de dos campos distintos entran en juego alrededor de un mismo texto. En primer lugar, nos referimos a la fábula como un texto literario que personifica y anima seres y objetos inanimados, asunto propio y característico del cuento en el ámbito literario. Ahora bien, en aras de acercar este tipo de textos a los niños y viendo la posibilidad de contenido de sus historias, se introduce la palabra *moraleja* que no es una noción propia del campo literario sino que surge de las pretensiones alrededor del acercamiento de los niños a la literatura. Así, se crea un para-texto, principalmente en las fábulas, que además de divertir con la historia allí narrada, esta deja una enseñanza al niño; quizás por una preocupación, que el niño no logre detectar la enseñanza moral de eso que lee.

No obstante y entendiendo que la moraleja ya se ha convertido casi en parte fundamental de la fábula, el texto escolar en mención, no llama la atención en sus

ejercicios, ni en las indicaciones para los maestros, sobre la moraleja como parte de las actividades. Más bien, el grueso de las indicaciones que se plantean están en el orden de: ampliar el vocabulario, comprender ideas y expresiones y trabajar sobre cargas de significación, etc.

Volviendo a las obras o segmentos de obras encontradas en el texto, encontramos que estas guardan fielmente la estructura y origen textual de la obra, y aunque están en arreglo a la estructura del texto escolar y su propia lógica, ésta nueva ubicación respeta la naturaleza del enunciado que a nivel literario se produjo. Y aunque ninguna actividad en el texto atraviesa la mirada hacia los conceptos propios de la literatura, si provoca un panorama interesante, en tanto, se evidencia la rigurosidad en la elección de los textos y de los fragmentos de obras como base de los ejercicios propuestos.

Así, la (re) textualización se asume como la posibilidad de traer, de la manera más fiel posible, el enunciado de un campo (en este caso el literario) para ponerlo en función de otro nivel textual con intenciones y pretensiones propias del texto al que llega (para nuestro caso, el texto escolar).

Y aunque la intención de la producción del texto difiere de la pretensión de su funcionamiento en su nuevo lugar textual, es posible que la fidelidad del enunciado produzca efectos inesperados en los sujetos que aprenden, más allá de las actividades y los propósitos de enseñanza planteados en el texto escolar. Esto, en tanto las posibilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen al texto escolar, ya que si bien, el texto contiene los tópicos, las actividades y los ejercicios que se establecen como mecanismo de acción escolar, no podemos detenernos solamente allí, toda vez que el texto escolar no es un desagregado del proceso, sino más bien, un elemento más que se ubica en un contexto y depende en gran medida de un maestro.

### 3.4.4 La (des) textualización

Producto de este análisis se ha creado un segundo término que va a ilustrar otra manera en la que el enunciado proveniente de un campo pasa a un texto perteneciente a otro.

Si la *(re) textualización* es la forma en que el texto literario entra a operar bajo el orden de otro nivel textual, manteniendo su naturaleza y lógica propia de su campo de producción, aun cuando se encuentra en función de la estructura de otro campo; la *des-textualización* se entiende como la pérdida de la naturaleza propia del texto literario y su especificidad, al ser reubicado en otro tipo de texto escolar. Es el caso de algunos apartados en las Guías de la Misión Alemana que se produjeron en el mismo periodo, y en el marco de la proliferación de los textos escolares de las décadas de los 60 y 70.

Al estar diseñadas en el marco de una función globalizadora, las guías se organizan en términos textuales de la siguiente manera: una guía de parcelación para el maestro y una guía de desarrollo para el estudiante. La guía de parcelación, está determinada por una gran cantidad de instrucciones alrededor de los temas a desarrollar cada semana. La guía de desarrollo para el estudiante, por su parte, está diseñada por semana en arreglo a: un tema central, un objetivo general, unas actividades preliminares y unas actividades de desarrollo. Cada semana, los temas afines se han integrado alrededor de un **tema central** que responde unas veces al área de Estudios Sociales, y otras, a la de Ciencias Naturales+(Guía 1º grado; p. 4), las áreas de lenguaje y matemáticas se trabajan no por temáticas sino como apoyo al aprendizaje del tema central. Es por esto, que aunque en las guías se enuncian muchas actividades alrededor de la escritura y la lectura, ninguna de ellas se enmarca en la enseñanza propiamente del lenguaje; bajo esa mirada, no se requería de un profesor ni de un espacio específico para ello. Este hecho reduce en gran medida la posibilidad de reubicar

algún tipo de texto literario en función de lo que la educación pretendía en ese momento.

En un análisis textual, las guías refieren el uso de términos propios del campo literario como la poesía y el cuento; no obstante, y más allá de hacer un uso indiscriminado y quizás descuidado de los mismos, *(des) textualiza* la naturaleza que los constituye. Lo que llamaremos la referencia formal de términos producidos en el campo literario, puestos en función de las necesidades y requerimientos de las guías de la Misión Alemana como texto escolar. Veamos un ejemplo de ello. Es constante encontrar en las guías expresiones o instrucciones como: **Leer e interpretar la poesía** Ramón, el policía de tránsito+.

Soy el policía Ramón  
con mi pito, paro  
la circulación

Y tarde llegó,  
pues un coche al punto  
¡zas! Lo atropelló.

Un día unos chicos  
jugando al fútbol  
un cruce ocupaban  
sin ver más que el gol.

No esperó un minuto,  
como era legal  
y se pasó un año  
en el hospital.

Cuando el disco rojo  
le prohibía el paso,  
se escapó el muñeco  
sin hacerme caso.

La calle es tan solo  
para transitar.  
Hay parques y campos  
si queréis jugar.  
[Guía de primer grado; p.9]

Aquí es importante resaltar que, aunque se hable de poesía en el enunciado, ésta, en el campo literario, comporta unos aspectos que la caracteriza: la carga de significación de sus palabras es un asunto fundamental. En este sentido, y aunque lo que aquí se ejemplifica sugiere asuntos relacionados con la poesía, el verso y la rima, por ejemplo; lo que la suscita es la necesidad de que el niño aprenda cómo cuidarse al estar en la calle y los peligros que corre en ella.

Asunto que provoca la pérdida de la naturaleza de este género: la manifestación de la belleza a través de la palabra.

El segundo género al que hacen referencia las guías reiterativamente es al Cuento. Género que si bien es poco encasillable en leyes y técnicas, si responde a un oficio de escritor que de acuerdo con Cortázar (2010) va mucho más allá de buenas intenciones, porque

En la literatura no bastan las buenas intenciones+ (p.1) se requiere de una disciplina, de una total conexión con una historia, esa conexión determina las leyes propias del cuento. Solo de esta manera se logra ~~se~~ se crea un clima propio de todo cuento, que obliga a seguir leyendo, que atrapa al lector de todo lo que rodea para después, terminado el cuento, volver a conectarlo con su circunstancia de una manera nueva, enriquecida, más honda o más hermosa (p.1).

Es esto lo que entendemos por Cuento como género literario, un texto demandante de rigurosidad y disciplina con una única intención: atrapar al lector.

~~La~~ *lámpara de Aladino*+ por ejemplo, es un texto citado en la guía de segundo grado (Anexo 1), que deja ver a simple vista algunas falencias estructurales de tiempo, cambio de circunstancias y dominio textual. Hay que decir, que la manera en que se encuentra escrito el *cuento* es en forma dialogada, lo que corresponde más a un género dramaturgo o de guion. De igual manera, los errores que en términos gramaticales se cometen y que estropean la lectura que se está sugiriendo al niño: ~~Mag~~ *Mag*: **Recoge** unas ramas y **encienda** fuego. Ya verás lo que ocurre Aladino; en un mismo diálogo se establecen dos modos de referencia a la misma persona gramatical: *recoge*, segunda persona del singular (tú) y *encienda*, segunda persona del singular (usted). Si bien la intención comunicativa no cambia, este tipo de errores afecta el tono y ritmo de eso que quiere narrar.

En segunda instancia, el cambio de situación y de escenas de una línea a otra, hace que en términos de consecución de la historia, el lector se pierda de detalles necesarios para su disfrute.

*Primer acto: El mago (hablando consigo mismo y mirando a Aladino)*

*Mago: Este niño podrá servirme: Le diré a su madre que me lo llevo para que me ayude en la tienda. ¡Bien contenta estará ella de librarse de tal pícaro! En mis libros de magia está escrito que sólo un chiquillo llamado Aladino, encontrará la lámpara maravillosa*

*Segundo acto: El mago y Aladino en el bosque.*

*Mago: Recoge unas ramas y enciende fuego Ya verás lo que ocurre Aladino.*

*(o )*

Los sucesos temporales entre el primer y segundo acto sugieren una gran cantidad de acciones que, si bien no tienen que ser todas explícitas, si tendrían que exponer las circunstancias bajo las que el segundo acto tiene lugar. ¿Fue finalmente la madre la que entregó su hijo? Situación que no es verosímil leyendo el final del cuento. O ¿fue el mago quien raptó a Aladino? Estos son los aspectos que desubican temporal y espacialmente al lector. Probablemente esto no se tuvo en cuenta porque lo que se privilegia en el texto es la temática y las actividades que alrededor de esta se logran, más que hablar y conocer un cuento en su composición y estructura para de esta manera provocar, quizá, una experiencia lectora.

En este mismo orden, encontramos instrucciones como: *narra la historieta Qué hicimos en vacaciones* y realizar los ejercicios correspondientes, el interés central de la actividad no es abordar la historieta como concepto de enseñanza, esta instrucción está en el marco de las indicaciones para recibir los niños a un nuevo año escolar, así que el foco es la adaptación del niño a este nuevo año,

más que la adquisición de un nuevo concepto o la enseñanza de un saber literario específico.

Ahora bien, es necesario entender que el interés de las guías en realidad fue velar por la formación de los estudiantes en el marco de la igualdad<sup>42</sup>, así que lo importante en este caso era generar un material que si bien, planteará múltiples actividades alrededor de temas centrales de las diferentes áreas, su foco era la unificación de los programas de la escuela primaria. Lo que llevó a privilegiar asuntos ajenos al Saber<sup>43</sup> en sí mismo; con esto no se quiere decir que no había saber en la escuela, de hecho las guías dan cuenta de las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje; pero, se reitera que el centro de los procesos no eran estos saberes que allí se expresan, sino la fuerza del tema alrededor del cual giraban las áreas de enseñanza.

Es así que, aunque hablamos en ambos casos de textos escolares, es claro que las maneras en las que el enunciado literario se moviliza en ellos varía; porque si bien, ambos textos han sido pensados para un asunto semejante: la enseñanza; las maneras en que cada uno hace uso del enunciado proveniente del campo literario es muy distinta: en un texto como el de la serie *Para los niños de Colombia: libro de lectura*, la obra literaria está presente en su naturaleza . independiente del uso que a esta se le dé-; mientras que en las *Guías de la Misión Alemana*, aunque existe la referencia formal de la literatura . uso de términos como “poesía o cuento”; los textos que allí refieren son adaptaciones o creaciones que no se acogen a la especificidad de lo que es un cuento o una poesía, sino que se convierten en una excusa para *enseñar* el tema que se esté tratando en ese periodo, sin percatarse que lo que allí se expresa se aleja de la naturaleza literaria.

---

<sup>42</sup> Determinar si es posible esto o no, sería reflexión de otro estudio. Para este caso se dará por hecha ya que es lo que enuncia la política en el marco de la cual se da existencia a las Guías de la Misión Alemana.

<sup>43</sup> Saber, en sentido del realizativo del campo M; en el que la gramática supera la subjetividad del estudiante.

### 3.5 El contexto<sup>44</sup>

El contexto como segundo elemento de análisis, nos ubica en el ámbito en el que se producen los textos. Se hace perentorio hacer esta distinción, ya que no podemos confundir estos dos asuntos, aunque pertenezcan al mismo campo. Así que, hablar de la obra literaria (texto) no es hablar en sentido estricto de la literatura como campo de producción (contexto). Así como, hablar de las guías de la Misión Alemana (texto) no es hablar tampoco de la escuela (contexto).

En primera instancia, si el texto responde al mecanismo del campo (semiosis y retórica), el contexto opera en arreglo a la pragmática, así, mientras el contexto literario opera bajo la poética, la escuela opera bajo la política. Respecto al contexto literario, no es posible ubicar un lugar o escenario físico, sin embargo, sí hay, como lo vimos anteriormente, un contexto simbólico que lo caracteriza<sup>45</sup>.

Si hablamos del contexto escolar, entonces nos ubicamos en un lugar físico por el que la mayoría de nosotros transitamos un importante periodo de nuestra vida, la escuela. Aunque hay que aclarar que allí, en este lugar, también se da una cultura que provoca unas lógicas y unas dinámicas que determinan las acciones y lo que allí se produce, más allá de la institución que la comporta, asunto que se desarrollará más adelante.

Intentaremos dar una mirada al contexto en el que se produjeron las guías de la Misión Alemana, en el marco del siguiente análisis:

La *Misión Alemana* hace parte de los procesos de transferencia de tecnología educativa, que fueron incorporados en el país entre las décadas del 60

---

<sup>44</sup> Es necesario hacer una diferenciación entre campo y contexto; que para este estudio no funcionan como sinónimos. Hablamos de campo como una estructura abstracta que no se ubica físicamente, pero en la que funcionan varios contextos que son posibles de situar. Así que, dentro de un campo, podremos ubicar varios contextos que operan bajo la misma lógica de su estructura, pero que se ubican en lugares distintos.

<sup>45</sup> El capítulo dos, desarrolla con amplitud este contexto, en sus lógicas, modos de relación, efectos y juicios.



y 70+<sup>46</sup>. Una transferencia de tecnología que respondió a la explosión demográfica de la población estudiantil, la poca efectividad de los métodos y materiales educativos y la escasa cualificación de los maestros.

Estas guías se enmarcaron en un fuerte método instruccional en el que se le daba a conocer al maestro, en un paso a paso, cada una de las actividades que debiera realizar con los estudiantes y así mismo se expresaba la manera en que el niño debía responder. Esto, en tanto hacía parte de una política nacional de elaboración de materiales mediante la cual el Estado comenzó a regular y homogeneizar los objetivos, los contenidos, los procedimientos metodológicos, los tiempos de enseñanza, las actividades y las estrategias de evaluación, que debían ser aplicadas a todas las escuelas del país.

Lo anterior se ubica en un escenario político expresado en el Decreto 1710, el cual, como lo mencionamos anteriormente provocó la unificación de todos los planes de estudio de la escuela primaria a nivel nacional, pero esta intención no solo quedó en los contenidos, sino traspasó los mismos para permear otras prácticas escolares (evaluación, actividades, métodos).

Así las cosas se hace necesario presentar la caracterización del campo Lambda -campo en el que se produce la estructura escolar- leída en clave de los elementos que componen su mecanismo, en relación con esos aspectos que desde la política nacional se dieron, y las especificaciones expuestas en las guías como marco de referencia:

---

<sup>46</sup> Tomado de la tesis: *Entre textos y métodos*. Sandra Milena Herrera. Universidad Pedagógica Nacional. 2011.

Categoría	Descripción	c
Realizativo	Decidir	%Situación de la escuela primaria en un plano de igualdad, tanto en el plano urbano como el rural+ (Decreto 1710/63)
Pragmática	Política	Decreto 1710 de 1963, en el que se establece la unificación de programas y planes de estudio para la escuela primaria.
Objeto	Fetichismo	%1) Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de la personalidad; 2) Dar al niño una formación integral básica; 3) proporcionar al niño oportunidades para que mediante la observación, la experiencia y la reflexión, asuma actitudes que le permita alcanzar una concepción racional del universo y desterrar supersticiones y prejuicios.+ (Decreto 1710/63)
Ejecución	Retórica	%El maestro debe detectar continuamente el grado de madurez de los alumnos, a través de la realización de diversas actividades y programar a su vez otras más acordes con las <u>diferencias individuales</u> <sup>47</sup> observadas. Su iniciativa juega un papel importante en el logro de los objetivos en la etapa del aprestamiento, los cuales serán evaluados específicamente en la semana %Cuánto hemos aprendido+, atendiendo más al desarrollo sicomotor y afectivo que a la repetición de nociones abstractas+ (Guía primer grado, 1975, p. 5)
Producto	Logos (Discurso)	%Capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales, los recursos naturales y humanos y las técnicas modernas, para que sea útil para sí mismo y para la sociedad+ (Decreto 1710/63)
Efecto	Inclusión total del sujeto	%Objetivos específicos formulados en función del alumno.+ (Guía segundo grado; 1972, p.3)
Juicio	Adecuación	%Buscar los medios más acordes con el grado, para comprobar si los objetivos se han cumplido. Asimismo el maestro debe verificar si las actividades realizadas y los recursos empleados, fueron los más adecuados.+ (Guía primer grado, 1975, p.5)

<sup>47</sup> El subrayado es de la autora de la tesis en el marco de análisis.

El cuadro anterior revela, en cada uno de los elementos del campo, la preocupación de una política y así mismo de la escuela, por la formación del sujeto. Y es en realidad a lo que la escuela ha estado llamada desde sus inicios. En ningún lugar se menciona la literatura ni sus formas de creación como asunto para enseñar. Lo que podría indicar que, eso no era una preocupación de la escuela de ese momento. Y a decir verdad, no tendría por qué serlo. Asuntos como la igualdad en la educación primaria:

Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de la personalidad; dar al niño una formación integral básica; capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales, los recursos naturales y humanos y las técnicas modernas, para que sea útil para sí mismo y para la sociedad (Decreto 1710/63)

Entre otras, son el foco de formación de la política educativa de este periodo en torno al estudiante de la escuela primaria.

Porque si bien, en la primera mitad del siglo XX la mirada del Estado estaba enfocada en los métodos, en términos de reformarlos y difundirlos por medio de los programas de estudio, a partir de la segunda mitad (décadas 60 y 70) éste interés se ubica en los materiales de enseñanza como elemento fundamental en la práctica del maestro. Y si hasta ese momento, la legislación sobre textos escolares era un escenario mínimo de debates, ahora se convierte en el centro de discusión; hasta llegar a ser el punto de relación entre el desarrollo social y económico del país y los avances de la pedagogía<sup>48</sup>, una de las consignas de la reforma educativa que, como lo vimos en el primer capítulo, iniciaba en los años 60.

---

<sup>48</sup> De esta manera vemos cómo la pedagogía históricamente ha estado sujeta a la política, en tanto depende de lo que económica y políticamente se establece en el país. Pareciese que su existencia dependiera de la pragmática del campo, de tal modo que provoca la imposibilidad de pensar su existencia en otro campo.

Al igual que el texto, el contexto permite ser analizado desde dos posibilidades: la (re)contextualización y la (des)contextualización.

### **3.5.1 La (re)contextualización**

Como se había mencionado anteriormente, la (re)contextualización en este estudio se entiende como el movimiento necesario del enunciado de un campo a otro. Esta circulación de enunciados permite que estos . los enunciados- se conozcan, se estudien y se produzcan alrededor de un enunciado, aun cuando este no ha sido producido en el campo que ahora lo retoma para hacer algo con él.

De esta manera la escuela, situada en el c , toma consciente o inconscientemente, la literatura como parte de su estructura -y este no es un asunto menor- ya que, la escuela como escenario privilegiado para acceder a los asuntos propios del saber, proporciona un sin número de anzuelos para que los estudiantes muerdan alguno y este les dé un horizonte de sentido. Y esto no solo puede pasar con la literatura, pasa con cualquier otra disciplina que llega a la escuela para convertirse en un saber escolar.

La literatura precisamente no fue objeto de saber en la escuela de ese momento; pero como lo vimos anteriormente, esto no fue obstáculo para que ella estuviera presente en los textos y también en la escuela. Esta nueva ubicación promueve algunas dinámicas alrededor de dos lugares en los que se deja ver la (re)contextualización.

En primer lugar, está el macro-contexto, que es determinado por la política y que permite ver la (re)contextualización oficial que propone Berstein. Este macro-contexto toma en el mecanismo de su estructura a la literatura y entonces produce un enunciado alrededor de ella: los discursos pedagógicos alrededor de la literatura.

En el programa de lenguaje establecido a propósito de la reforma educativa de 1963 (Decreto 1710), el lenguaje se concibió de dos maneras: el oral y el escrito.

El cultivo del lenguaje oral comprende: la educación de la voz, el desarrollo del lenguaje espontáneo y la práctica de la lectura expresiva. Por su parte, la enseñanza del lenguaje escrito debía considerar: ejercicios de composición y conocimientos gramaticales, cultivo y apreciación del lenguaje literario.

Así es que, la literatura pasa a ser parte de un contexto oficial que le impone asuntos propios de su lógica: la enseñanza, la formación, la evaluación, etc.

Dentro de este macro contexto, encontramos entonces el micro-contexto que se centra en ese pequeño mundo que se encuentran en el campo escolar: el aula de clase. Y aunque este se rige por ese macro-contexto, el micro-contexto es capaz de generar sus propias dinámicas, unas dinámicas casi imposibles de controlar y homogenizar. Es este lugar, que aunque está bajo la pragmática escolar, aun así, posee sus propias dinámicas, su autonomía y sus propios referentes. El aula de clase se convierte entonces en un nuevo contexto para la literatura en el que, a pesar de estar fuera de su propio campo, es muy posible que sus dinámicas hagan que sucedan otras cosas alrededor de ella. Y entonces allí, lejos de la (re)contextualización oficial, habría otros tipos de (re)contextualización que de acuerdo a su agenciamiento provocaría diversos efectos.

Si bien, en esta matriz de campos se hace necesaria la (re)contextualización, cabe anotar que, esta se da en sentido estricto del movimiento del enunciado hacia otro campo en el que opera en función de otra lógica; pero conservando la especificidad del campo de producción.

### **3.5.2 La (des)contextualización**

Al contrario de la (re)contextualización, la (des)contextualización surge de la pérdida de la naturaleza del enunciado al ser ubicado en un nuevo campo. Es el acto de reducción del enunciado en tanto pierde su especificidad en una nueva estructura.

La (des)contextualización se caracteriza por estar fuera de la estructura de los dos campos . c y c -; la manera en la que opera el enunciado, va en contra de la lógica de los campos, por lo que se aleja completamente de la especificidad de ambos.

La manera en que se dio existencia a las guías en el marco del macro-contexto, es un ejemplo de ello. Este material surge en medio de una reforma de orden estatal, en el que, aunque se buscó la asesoría de la Misión Pedagógica Alemana, esta no se fundamentó en principios pedagógicos y educativos, sino en asuntos políticos a la luz de la Tecnología educativa como proyecto multinacional de la OEA. Es una apuesta que escapa a los principios de la educación y la pedagogía para instalarse en la búsqueda de eficacia a nivel económico y político. Y si bien en su estructura hacen uso de elementos del campo de la educación, y también, como referencia formal, del campo literario, estos se descontextualizan en arreglo a unos intereses alejados de su campo de producción.

La homogenización y control de los saberes, de los objetivos de enseñanza y de los quehaceres educativos, son asuntos que escapan a los principios del campo escolar y por supuesto del campo literario. Es la presión que se efectúa sobre el campo pero que está lejos de la pugna por el sentido que se produce en este.

Y si bien, este modelo de Tecnología Educativa ganó ejecución, cobertura y dimensión en la educación, perdió en la capacidad de formación de los sujetos

-que es en realidad el fin último de la escuela-, pues los maestros asumieron la enseñanza del saber, como un *instruccionismo* en el que la planeación, los objetivos, la realización de las actividades y la evaluación . como ya estaba prescritas- tan solo debían reproducirlas, sin tener en cuenta la relación del estudiante con el saber ni la epistemología de la disciplina que se enseñaba. Esta mirada es clara al revisar la totalidad del contenido de las guías, no obstante, en la introducción de la guía de parcelación de primer grado se plantea un asunto que nos ayuda a ejemplificar esto que denominamos aquí la (des)contextualización:

El valor de la guía depende esencialmente de la interpretación y el buen uso que el maestro haga de ella, ya que no puede contemplar todas las actividades y experiencias necesarias para lograr un aprendizaje positivo. Por consiguiente, el maestro debe enriquecerla poniendo en juego su iniciativa y capacidad profesional, sin perder de vista las diferencias individuales de los alumnos y las condiciones del medio en el cual actúa. 8Guía de parcelación, primer grado, p. 4)

Este apartado muestra la manera en que se hace uso de asuntos referentes a los principios del campo escolar, y bajo los cuales este busca operar: *un aprendizaje positivo, tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, así como el entorno en el que interactúan*. A simple vista, estas son buenas intenciones en las que, tanto la escuela como cualquier persona interesada en la formación estarían de acuerdo. El asunto está en que el contenido y la consecución instruccional de las guías demuestran lo contrario. Porque realmente el interés no está puesto en la formación, sino en la configuración de un modelo económico y estatal que sea alimentado y reproducido por el campo educativo.

En este sentido, el modelo expuesto en las guías (des)contextualiza los enunciados de los campos (literario y escolar) en sentido de no operar bajo ninguno de los principios que rigen sus estructuras.

## 3.6 El agente

El agente será el tercer elemento que surge del análisis y que es realmente quien moviliza eso que pasa entre el texto y el contexto. No obstante este agente no es posible concebirlo sin el proceso de agenciamiento que provoca una serie de relaciones que dinamizan ciertos acuerdos.

### 3.6.1 El agenciamiento y sus formas de movimiento

El agenciamiento es un concepto creado a partir de una palabra que logra su mayor significación en el francés y no en su traducción literal en el español. Proviene del verbo latino ‘‘*ago, age, agere*’’, que significa *hacer*. Por tanto está ligado al realizativo del campo: *crear* y *decidir*. Así que hablamos de sujetos que hacen algo.

Deleuze (1980) nos dirá que más que entes de agenciamiento hay agentes, en una suerte de co-funcionamiento entre elementos heterogéneos que comparten un contexto. Todo agenciamiento es en primer lugar territorial y tiene un devenir+ (Deleuze, 1980) Este devenir no es paralelo, ni signado por la identificación. Así que son elementos que comparten un contexto inicial y dado el devenir, procederán hacia otro agenciamiento y contexto.

Este hacer entonces está sujeto a unas relaciones entre los elementos; ahora bien, cada elemento más que una entidad fija es una multiplicidad real o potencial. Por tanto, cada agenciamiento relaciona elementos que en sí, son cada uno multiplicidades. Y a su vez cada cual tendrá su devenir y tendrá unos efectos no determinados.



Este agenciamiento lo veremos como punto de relación entre el texto y el contexto en correspondencia con el enunciado de cada campo. Iniciemos por el campo de producción, que en este caso es el campo literario. Su contexto opera en arreglo a su pragmática: la poética, esto hace que todo lo que suceda en el campo opere bajo esa estructura. Eso que se expresa bellamente en virtud de lo humano. Dentro de este contexto se movilizan: el texto literario [como enunciado] sujeto al mecanismo del campo (la semiosis) y los agentes del contexto (el escritor y el lector) que operan bajo el realizativo, en este caso: crear.



Así, pensamos en un contexto en el que se moviliza un texto con un asunto fundamental de carácter literario en el que intervienen dos agentes: el escritor, quien crea un texto y moviliza su decir a través de la palabra escrita. Hay que decir que aquí la relación entre agentes (escritor y lector) no es recíproca, ni se espera que así lo sea. El escritor escribe el texto, en muchas ocasiones sin pretensión alguna; ya lo decía Eco en las apostillas al Nombre de la Rosa, que escribió esa novela porque tenía ganas, tenía ganas de matar a un monje. El escritor se enfrenta de forma directa a su creación que en realidad es su principal

preocupación, claro habrá asuntos de carácter editorial que harán presión, pero que no son asunto de este estudio.

En este contexto en el que se moviliza lo literario, hay una especie de ruptura entre un agente y otro, una ruptura en la que media la obra literaria; ya que si bien, los dos giran en torno a ella, no es necesario el contacto de los dos agentes para que pase algo con esa obra en el lector. Es eso lo que Larrosa denominó la experiencia de la lectura. Eso que solo pasa entre un lector y la obra sin mediación alguna.

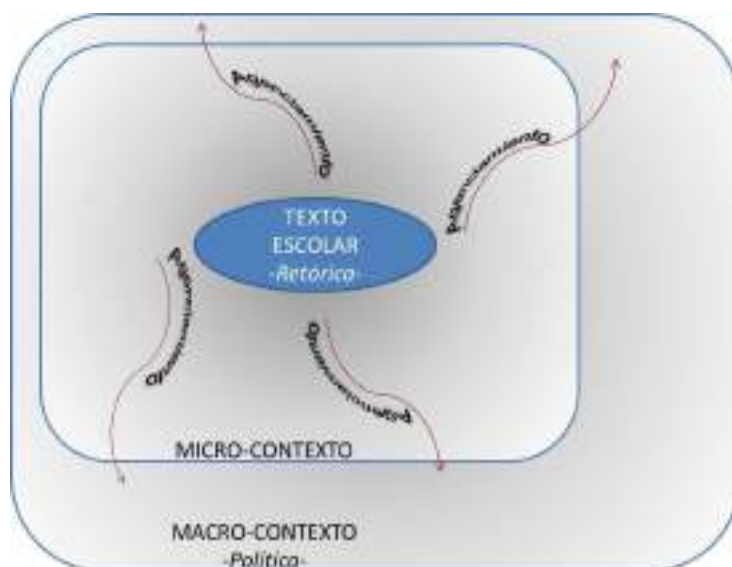
El escritor entonces, se convierte en un agente que desde su lugar de creación pone a disposición una obra literaria y en el momento en que ella sale publicada al referente, se convierte casi que en un agente propio en relación con los otros.

Por otro lado, en el contexto escolar se sitúan igualmente dos agentes que se relacionan de maneras distintas al primero (el escritor). Ya habíamos dicho que en lo escolar podemos ubicar dos tipos de contexto que se contienen: el macro-contexto y el micro- contexto. En los dos resultan involucrados los agentes que para este caso serán: el maestro y el estudiante. Ambos están sujetos al realizativo del campo: decidir, esto en términos de la formación: moral, cognitiva, etc., como referente principal de la escuela como contexto en el que interactúan.

Ahora bien, el maestro al ser parte del contexto escolar, está sujeto a la política -pragmática del campo general- y es esa la estructura que lo cobija; no obstante no olvidemos que existe un micro-texto que es el lugar en que el maestro tiene más incidencia y que es factible que genere otras posibilidades de formación, más allá de las que la política educativa establece.

El maestro como uno de los agentes del contexto juega entonces, entre otras cosas, con su formación, su deseo y sus objetivos formativos; todo esto en el marco de lo que el contexto impone y lo que el texto escolar le propone, estas serán las cartas con las que pondrá en juego su saber y sus propios propósitos frente a sus estudiantes.

Las guías de la Misión Alemana, fueron principalmente los textos que se establecieron en el contexto escolar en las décadas de los 60 y 70, en el marco político ya expuesto y en el que se configura un maestro al que hay que darle las instrucciones de cada cosa para ejercer la función de enseñanza. Sin embargo, recordemos que el texto no hace al contexto ni determina las acciones de los agentes. Por eso hablar desde las guías sobre el maestro como agente del contexto es imposible, más allá de esa imagen de maestro poco formado al que hay que darle paso a paso cada acto que debe seguir. Y aunque la introducción a las guías dicen lo contrario, el contenido de las mismas lo reafirman. Todo esto en función de un estudiante que para este caso, cumplirá las veces de un segundo agente.



Este agente es quien será parte del agenciamiento desde la sinergia que el maestro logra entre los elementos propuestos. Lo que quiere decir que el resultado de este agenciamiento se verá reflejado en el estudiante, no solo desde el texto, o el contexto sino de lo que se produzca en ese micro-contexto y agenciamiento que se provoque entre los elementos.

En suma cada contexto con sus particularidades producen asuntos que no son medibles ni predecibles en la medida en que dependen del agenciamiento que

allí se origine y las relaciones que se generen en torno a los elementos que se sitúan en el contexto.

Entonces, hablar de cómo se movilizó la literatura en la escuela a partir de las guías de la Misión Alemana, no se puede tomar solamente desde el texto, porque él en sí no podría dar respuesta a esto. Sino de este en relación con el contexto y por supuesto con el maestro y su agenciamiento.

Un agenciamiento que está propuesto desde las múltiples posibilidades que da la literatura en el contexto escolar, aun siendo (re) textualizada o (des) textualizada y estando situada en un contexto que opera bajo otra pragmática muy distinta a la del campo en la que fue producida.

## CAPITULO IV

### LA LITERATURA EN LA ESCUELA: ENCUENTROS Y EXPERIENCIAS

---

*Un maestro de literatura le advirtió el año pasado a la hija menor de un gran amigo mío que su examen final versaría sobre Cien años de soledad. La chica se asustó, con toda la razón, no sólo porque no había leído el libro, sino porque estaba pendiente de otras materias más graves. Por fortuna, su padre tiene una formación literaria muy seria y un instinto poético como pocos, y la sometió a una preparación tan intensa que, sin duda, llegó al examen mejor armada que su maestro. Sin embargo, éste le hizo una pregunta imprevista: ¿qué significa la letra al revés en el título de Cien años de soledad? Se refería a la edición de Buenos Aires, cuya portada fue hecha por el pintor Vicente Rojo con una letra invertida, porque así se lo indicó su absoluta y soberana inspiración. La chica, por supuesto, no supo qué contestar. Vicente Rojo me dijo cuándo se lo conté que tampoco él lo hubiera sabido. Ese mismo año, mi hijo Gonzalo tuvo que contestar un cuestionario de literatura elaborado en Londres para un examen de admisión. Una de las preguntas pretendía establecer cuál era el símbolo del gallo en El coronel no tiene quien le escriba. Gonzalo, que conoce muy bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de tomarle el pelo a aquel sabio remoto, y contestó: «Es el gallo de los huevos de oro». Más tarde supimos que quien obtuvo la mejor nota fue el alumno que contestó, como se lo había enseñado el maestro, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe me alegré una vez más de mi buena estrella política, pues el final que yo había pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era que el coronel le torciera el pescuezo al gallo e hiciera con él una sopa de protesta.*

*Desde hace años colecciono estas perlas con que los malos maestros de literatura pervierten a los niños. Conozco uno de muy buena fe para quien la abuela desalmada, gorda y voraz, que explota a la cándida Eréndira para cobrarse una deuda es el símbolo del capitalismo insaciable. Un maestro católico enseñaba que la subida al cielo de Remedios la Bella era una transposición poética de la ascensión en cuerpo y alma de la virgen María. Otro dictó una clase completa sobre Herbert, un personaje de algún cuento mío que le resuelve problemas a todo el mundo y reparte dinero a manos llenas. «Es una hermosa metáfora de Dios», dijo el maestro. Dos críticos de Barcelona me sorprendieron con el descubrimiento de que El otoño del patriarca tenía la misma estructura del tercer concierto de piano de Bela Bartok. Esto me causó una gran alegría por la admiración que le tengo a Bela Bartok, y en especial a ese concierto, pero todavía*

*no he podido entender las analogías de aquellos dos, críticos. Un profesor de literatura de la Escuela de Letras de La Habana destinaba muchas horas al análisis de Cien años de soledad y llegaba a la conclusión -halagadora y deprimente al mismo tiempo- de que no ofrecía ninguna solución. Lo cual terminó de convencerme de que la manía interpretativa termina por ser a la larga una nueva forma de ficción que a veces encalla en el disparate.*

*Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca he pensado que los novelistas quieran decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka dice que Gregorio Samsa despertó una mañana, convertido en un gigantesco insecto, no me parece que eso sea el símbolo de nada, y lo único que me ha intrigado siempre es qué clase de animal pudo haber sido. Creo que hubo en realidad un tiempo en que las alfombras volaban y había genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que la burra de Ballam habló -como lo dice la Biblia- y lo único lamentable es que no se hubiera grabado su voz, y creo que Josué derribó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y lo único lamentable es que nadie hubiera transcrito su música de demolición. Creo, en fin, que el licenciado Vidriera -de Cervantes- era en realidad de vidrio, como él lo creía en su locura, y creo de veras en la jubilosa verdad de que Gargantúa se orinaba a torrentes sobre las catedrales de París. Más aún: creo que otros prodigios similares siguen ocurriendo, y que si no los vemos es en gran parte porque nos lo impide el racionalismo oscurantista que nos inculcaron los malos profesores de literatura.*

*Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías. Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabía que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método nos permitía a sus alumnos una participación más personal y libre en el prodigio de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda.*

*Una poesía al alcance de los niños  
Gabriel García Márquez  
Diario El País, enero 27 1981*

Convocar la voz de uno de los grandes escritores de Colombia para el cierre de este trabajo, es quizás la mejor manera para dilucidar y sintetizar eso que es posible que pase con la entrada de la literatura a la escuela. Y es por esto que este relato, en el que García Márquez nos cuenta la manera en que quedó atrapado en la literatura, nos ha de servir para llegar a este punto.

La pregunta por la presencia de la literatura en la escuela y por ende por su enseñanza, es una discusión que ha cobrado fuerza no solo en el campo literario sino también en el escolar. Y no es un asunto de menor importancia, más bien compromete el sentido mismo de la formación, un asunto complejo y estructural de la escuela.

Esta es una discusión que ha trascendido épocas; la pregunta por cuál sería la mejor forma de acercar los niños a la lectura, es una preocupación recurrente que independientemente de la época, aqueja a la escuela y ha encontrado en la literatura un lugar en el que puede darse este acercamiento. Por eso, aunque el corpus de esta investigación fueron las guías de la Misión Alemana, su estudio dilucidó una discusión más amplia que trasciende un periodo y da lugar a pensarse asuntos que al día de hoy competen y preocupan a la escuela.

El aprendizaje de la lectura ha sido históricamente un motivo de interés en términos de comprensión, de aprendizajes gramaticales y lexicales. Y eso es un punto que se resalta en los textos escolares: las lecturas literarias propuestas se orientan a asuntos del lenguaje en el orden ya mencionado. No obstante, la pregunta se ha ampliado frente al lugar de este arte como saber escolar, trascendiendo a lugares que se cuestionan por si este saber tiene el propósito de que los estudiantes escriban literatura, conozcan la historia de la literatura, aprendan a analizar obras literarias con algún modelo, desarrollen competencias lingüísticas o finalmente conozcan un lugar de encuentro con la palabra escrita.

Ahora bien, aunque estos intereses, de alguna manera, hacen que la literatura se ubique en lugares para los que no fue pensada, su configuración

natural dada su especificidad poética, trasciende aun de esos asuntos externos que la ponen a funcionar de otras maneras para generar efectos que se escapan a todos los cálculos, desde la misma escuela hasta las discusiones que se agencian en el contexto literario.

Al respecto, las guías de 5º grado, en el marco de las *orientaciones generales del área del lenguaje*, refieren un aspecto importante que se direcciona hacia un lugar diferente al que se presenta en la (des)textualización<sup>49</sup> que se evidenció en las guías de 1º grado respecto a la poesía: La enseñanza de la poesía capacita al niño para comprender que las palabras no solo se usan para comunicar pensamientos en forma corriente, sino que se emplean también para expresar en lenguaje delicado los sentimientos y lo que percibe del mundo exterior, incitándolo así a sus propias creaciones (õ ), la poesía sirve además para amenizar los programas cívicos y recreativos, haciendo que los niños reciten las obras poéticas alusivas al tema de la celebración que se han estudiado en clase<sup>50</sup>(õ )+(Guía 5º grado, p.119)

Si bien, este es un claro ejemplo del paso de referencia formal del contexto literario al contexto escolar, se evidencia una preocupación por guardar eso que semánticamente hace específico a este género literario en tanto lenguaje poético; refiere implícitamente la posibilidad de relacionarse con la palabra no solo a nivel pragmático, sino a nivel de significación. Así, propende por generar en el estudiante un posicionamiento a través de este encuentro; no obstante, esta intención no escapa a los requerimientos naturales que desde la institucionalidad se le hace a la literatura: *amenizar los programas cívicos y recreativos (relacionados) con el tema de celebración estudiados en clase*. Aquí surge nuevamente esa necesidad de uso paraõ que se le asigna a la literatura en el contexto escolar; pero no por eso, deja de ser un escenario de conocimiento y acercamiento hacia la misma.

---

<sup>49</sup> Ver página 75

<sup>50</sup> El subrayado es mío.



## 4.1 La literatura como encuentro

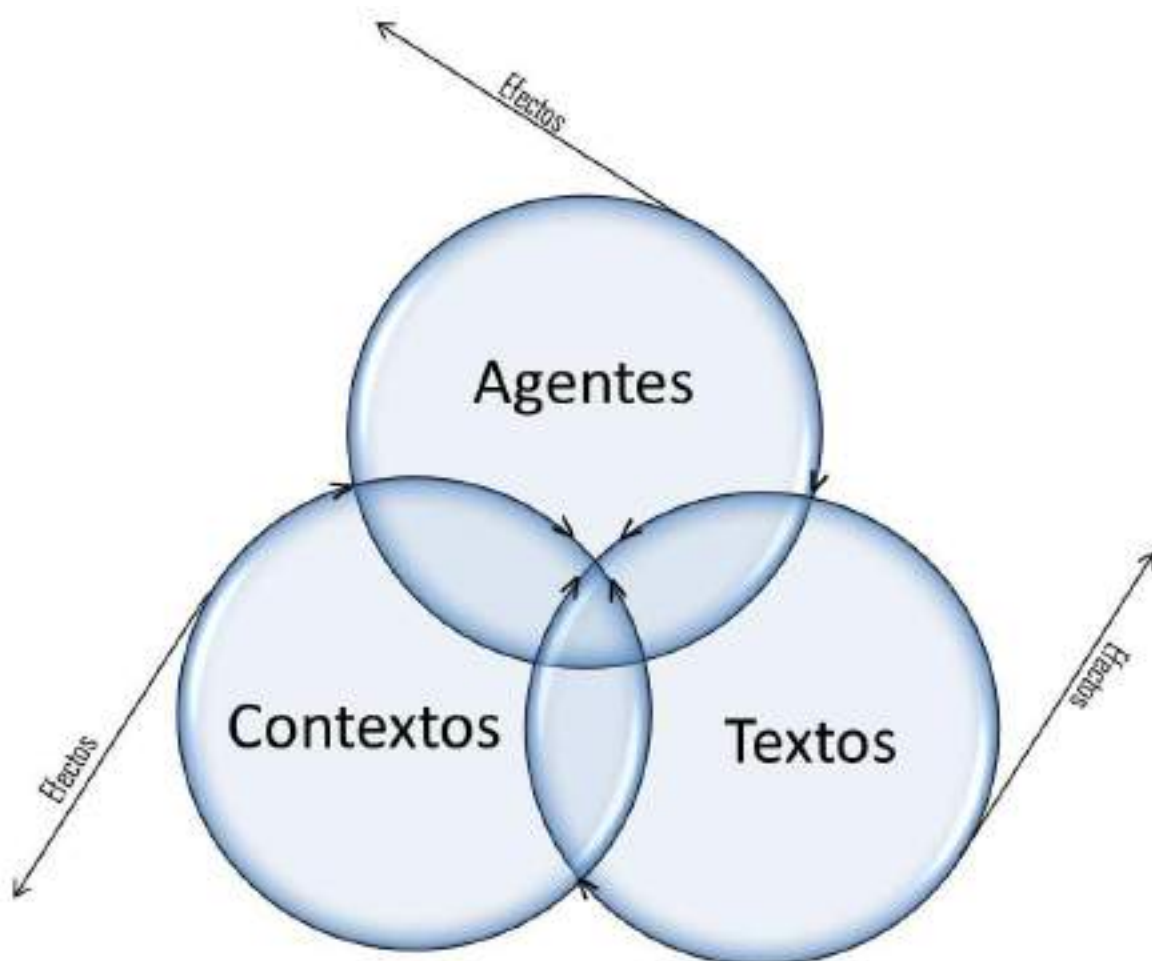
Las maneras en las que se ve expuesto un texto literario al llegar a un escenario como el de un texto escolar y a un aula de clase, es un asunto que compete en todo el sentido con el agenciamiento del maestro, allí en su micro-contexto. Un agenciamiento que puede darse desde dos lugares: 1) un lugar metodológico y evaluativo alrededor de la obra literaria, en el que pululan las actividades y las maneras de evaluar y 2) la interpretación como lugar en el que se dan múltiples posibilidades de poner en juego lo humano y la experiencia de vida con eso que se lee.

Ya el texto de García Márquez lo enuncia al mostrar todo lo que puede suceder al leer una obra literaria de cara a la experiencia del lector y sus referentes cognitivos, emociones, ideologías, etc. Ese es en realidad el encuentro con la palabra literaria, el lugar donde se expone la condición humana. Pero este no es un encuentro privilegiado para un lugar específico, puede darse desde múltiples lugares y la escuela puede ser un lugar en el que en medio de todas sus apuestas provea estos lugares de acercamiento.

Un sujeto en la escuela está expuesto ante tantos saberes, conocimientos y experiencias que las posibilidades de morder alguno de esos anzuelos es muy grande. Y es que es en realidad el escenario por excelencia. No con esto queremos decir que sea el único- para conocer la literatura. Muchos escritores y amantes de la literatura dan cuenta de ello. Más allá de lo pertinente de sus formas y métodos, la escuela históricamente es el lugar de encuentro con eso que somos y queremos. Por esto, es muy pretencioso calcular sus efectos.

Los sucesos que se producen en el sujeto al estar expuesto al contexto escolar se escapan a cualquier predicción, aún al de los pedagógicos, tal vez sea por eso que las intenciones de la escuela sean unas y sus efectos otros completamente distintos a los esperados y esto se produce posiblemente porque hay un asunto estructural del sujeto que se pone en juego en ese proceso

educativo. Esto se liga muy bien con la pregunta que Charlot (2007) se hace respecto a lo que sucede con los niños en las escuelas: ¿por qué ciertos niños de medios populares tienen éxito a pesar de todo, como si hubieran logrado deslizarse entre los intersticios estadísticos?+ (p. 58) En este mismo sentido, podríamos preguntarnos, ¿qué hace que un niño se encuentre con la literatura de manera personal, estando expuesto a las mismas actividades y parámetros escolares de los demás niños? Esta es una pregunta que no tiene que ver con un método o con un plan de estudios, o con un texto escolar, sino con el efecto que se genera de ese agenciamiento que se produce en el contexto escolar entre el texto, el maestro y el estudiante.



Así que, si bien cada contexto presupone unos efectos que se esperan de lo pensado en su dinámica de funcionamiento, la conjunción de estos con los textos y los agentes produce unas líneas de fuga no contempladas. Seguramente la maestra de García Márquez no suponía el efecto que sus lecturas de poemas tendrían en quien es hoy uno de los más grandes escritores de literatura.

Con todo, la escuela en medio de su pragmática se constituye de un sinfín de relaciones y vínculos que genera la misma cantidad efectos no presupuestados. Por ejemplo, con la excusa de sacar las palabras esdrújulas de un texto literario, o de un segmento de este, un niño puede quedar atrapado en esto que está leyendo. En últimas, la actividad es lo de menos, cuando un sujeto ha mordido el anzuelo del placer en la lectura, todo lo demás se convierte en una excusa para su deseo.

Por ejemplo; cuando en las guías encontramos instrucciones dirigidas a un maestro de primero de primaria como: Escoja un texto apropiado; el cuento debe ser relatado con emoción, naturalidad y sencillez. Debe modular la voz y hacer vivir a los niños el momento de placer (õ ) Al día siguiente puede ser, haga el comentario del cuento. Conduzca a los niños a que se expresen en forma natural y apliquen el vocabulario oído al maestro (õ )+ (Guía para el maestro 1º: 135), se han decir varias cosas: 1) la preocupación por el uso de los géneros literarios como textos que potencien, capaciten, ejerciten habilidades de distintos órdenes en los estudiantes, no es un asunto que haya sido de las décadas en las que se hicieron públicas las guías, si bien este ejemplo es tomado de las mismas (década de los años 60), es fácil encontrar hoy en día instrucciones similares que promuevan actividades para potenciar las *competencias lingüísticas* haciendo uso de los textos literarios; 2) las acciones sugeridas al maestro en tanto narrador del cuento . *ser relatado con emoción y generar un momento de placer*- demuestran un reconocimiento a ese agenciamiento que el maestro ejerce desde sus intereses y propósitos de formación. El maestro es susceptible de ser un transmisor de pasión y placer por algo. Y entonces, esto es lo que se convierte en imán para los estudiantes. Si bien, saber de literatura es un elemento importante para agenciarla

en la escuela, la pasión por esta, es realmente lo que posiciona al maestro frente a sus estudiantes en relación con el placer. Por lo que podríamos decir que sólo a través de la pasión es posible generar una relación con el Saber, y esto al no ser enseñable, la única posibilidad es transmitirlo; y 3) la preocupación por la actividad académica sigue estando presente, pero, en el marco de la pasión y del contagio de eso que atrapa al estudiante, ¿no es posible que la actividad se convierta en una excusa más para acercarse de nuevo a ese texto literario?

## **4.2 La experiencia literaria y su lugar en la formación**

Todo encuentro con la literatura produce una experiencia de lectura. Un asunto que tiene que ver con el agenciamiento del lector, no con lo que sabe sino con lo que es. No obstante, hay que reconocer que aunque la lectura involucra un asunto estructural de sujeto, no es una cuestión natural. La lectura requiere de una dosis de obligatoriedad que es necesaria en tanto es la única manera en que se genera la disciplina y la rigurosidad que esta reclama.

La escuela por su estructura, acompaña esta disciplina, toda vez que son pocas las cosas que son opcionales en ella . y no tiene por qué serlo-. La obligatoriedad, aunque se ha tratado como un asunto perverso para la formación, es en realidad lo único que puede confrontar al sujeto con lo que es y con sus posibilidades ¿quién llegará a apasionarse con la literatura, sin haber sido expuesto a una demanda de la escuela? Y esta demanda no se refiere solamente a la lectura, sino a la formación en general. No es un asunto que se dé espontáneamente.

Este es una de las maneras de agenciamiento producido por el maestro, que quizá en su sujeción a la dinámica institucional asume y promueve en la escuela. Un agenciamiento criticado y cuestionado, pero en realidad, por las particulares de esto que involucra al sujeto con la lectura, es preciso que haya un acto de voluntad que en primera instancia no surge de manera directa con el

placer sino con la demanda de algo -inicialmente- externo. Y decimos inicialmente porque es en la lógica de la rigurosidad y la disciplina que se supone que el deleite llega a remplazar esta demanda.

Si bien, la literatura no tiene objetivos de enseñanza, si da cuenta de lo humano o sea que es posible acercarse desde allí, a la condición humana. Es un viaje hacia su propio ser en un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la vida o del mundo, pero que es también, a su vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización (Larrosa, 2003). Lo anterior, tiene dos reglas:

La primera es seguir el propio instinto y dejar que vaya trabajando inconscientemente la fuerza organizadora [õ ] y la segunda regla es utilizar maestros, pero como piedras de toque, como pretextos para la experimentación de sí, que hay que saber abandonar a tiempo [õ ], puesto que no son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo, para separarse de uno mismo en el momento tortuoso de llegar a ser el que se es. (Larrosa, 2003)

Aquí está otro posible efecto del agenciamiento del maestro, que si bien puede generar las condiciones para que un estudiante adopte el hábito y la pasión por la literatura, ya sea desde su lectura o su escritura; él debe tener claro que es necesario después ayudar al estudiante a fracturar la dependencia hacía él, para que se acoja a ese saber que ahora él mismo . el estudiante- sabrá agenciar.

La literatura es una experiencia, entendida desde Larrosa (2003) como lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma. Así que, leer el texto literario es una experiencia de vida que nos posiciona en el mundo de una manera diferente. Y aunque tal vez, no es una pretensión consciente de la literatura, es uno de los posibles efectos que genera, que al igual que los efectos de la escuela, no son asuntos que puedan ser presupuestados de ninguna manera; esto porque un mismo texto leído en circunstancias similares . el contexto escolar por ejemplo-

puede producir experiencias de órdenes distintos en los sujetos; aun las guías, con todo y lo que implica su estructura textual y escolar, pudieron haber tenido efectos incalculables a la hora de ser impartidas por sus maestros. Esto no es algo que pueda evidenciarse en el rastreo de las guías, pero en esta misma lógica de agenciamiento, tampoco habría manera de contradecir este supuesto.

Cuando García Márquez afirma que fue su profesora, esa que tuvo a los cinco años, la que le ~~costó~~ el cerebro con la literatura, podríamos preguntarnos qué pasó con los otros niños de la clase. ¿Por qué Márquez si logró cautivarse con la literatura y otros no? Posiblemente el anzuelo para otros fueron las matemáticas, la historia o cualquier otro saber escolar. Todo esto para decir que los saberes que se movilizan en la escuela van más allá de las pretensiones metodológicas o políticas de turno, pueden lograr un efecto que escapan a lo institucional y es eso seguramente lo que hace que la escuela no haya dejado de ser.

Asimismo, Selen Arango (2010) en su artículo *La relación entre la pedagogía y la literatura, posibilidades de fuga y encuentros dentro de la Abadía*, plantea la pregunta de si es posible que la literatura, considerada lugar de ficción, de la no verdad y de los relatos míticos, sea un espacio donde pueda encontrarse algo acerca de la formación humana escrita bajo la forma de novela. Ante este cuestionamiento, refiere que la novela es el texto menos consultado por el carácter de ficción que tiene, olvidando que es un ~~texto~~ activo e histórico en el que se han conservado diferentes puntos de vista de la formación humana, en tanto es una producción del ser humano para la cultura que también ha sufrido transformaciones de sus creadores+ (p.13). Se presume entonces que la literatura es una producción cultural que trasciende los mundos de la escolaridad; sin embargo, puede tener mucho que decir de la pedagogía.

La profesora Martha Nussbaum (1995), profesora de Literatura y Derecho de la universidad de Chicago, es un claro ejemplo de cómo la literatura entra a la escolaridad . la universidad, en este caso- . Ella aborda su clase de Derecho desde la novel *Tiempos difíciles* y entonces desde allí propone a la literatura

como la única forma de ser posible, que suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Promueve la identificación y la reacción emocional, derribando esas estratagemas de autoprotección, haciendo digerible el proceso de brindarnos el placer en el acto mismo del enfrentamiento.

Desde esta mirada, la literatura se convirtió en sus clases en una posibilidad para discutir las estructuras sociales que recrea con el final de la novela, en el que la voz narrativa interpela al lector diciendo: %Querido lector! De ti y de mi depende que en nuestros campos de acción sucedan o no cosas similaresõ +(Dickens, 1854). Nussbaum propone a sus estudiantes al menos tres mundos sociales en estas líneas: el de la acción de la novela, el de la voz del autor, y el mundo del lector. En este sentido, podríamos hablar entonces de tres ejes de agenciamiento en la escuela que trabajan para que las líneas de fuga . los efectos-sean cada vez mayores: el contexto, el texto y el maestro.

## CONSIDERACIONES FINALES

---

Después de un largo trayecto recorrido, en el que nos hemos encontrado con un sin número de dudas, temores y satisfacciones alrededor del asunto de la literatura y su lugar en la escuela, hemos de cerrar este trabajo con lo que dará pie a próximas discusiones y estudios. El interés es en realidad no cerrar una puerta, sino, por el contrario, volver a poner sobre la mesa la discusión que en algún momento partió como un asunto determinista, pero que en el camino se fueron abriendo un gran cantidad de posibilidades para pensar el asunto y jugar con eso que proveen los campos y sus estructuras.

Por esto concluiremos con la mirada desde cada uno de los aspectos que lograron dilucidar y plantear una posible respuesta a la pregunta con la que partió esta investigación.

### **Desde los textos**

Las guías de la Misión Alemana fueron el lente perfecto para esclarecer algunos de los presupuestos con los que partimos al entrar a estudiarlas. En primera instancia, podemos decir que hablar de un texto escolar no es hablar de escuela, aunque son textos que surgen del c , estos no recogen todo lo que es posible que pase en el contexto escolar. No obstante, la predominación del campo en su diseño y construcción, provoca la (re) textualización y la (des) textualización, como las maneras en que de la semiosis (mecanismo bajo el que se produce el texto literario) ha de operar en bajo la retórica (mecanismo bajo el que se produce el texto escolar) todo esto bajo el semblante de la literatura puesta a operar en este nuevo contexto.



Ahora bien, aunque su lógica de funcionamiento esté desde la retórica, el engranaje con el contexto y el agenciamiento del maestro abre algunas líneas de fuga que, en términos de efectos, no son posibles determinar.

Por otro lado, el estudio del corpus permite vislumbrar que hay asuntos estructurales tanto del contexto literario como del contexto escolar que ejercen presión entre sí: la preocupación por la formación . por parte de la escuela- hace que ahora la literatura desde su contexto se pregunte por ello. Así que la presión no solo se da desde el campo literario al escolar, sino también, desde lo escolar a lo literario.

Ahora bien, las guías como textos que funcionaron en un momento histórico de la escuela, muestran un panorama textual que insinúa el contexto bajo el que opera; un contexto que es susceptible de ser transformado según la época. Y que de acuerdo a su pragmática asume diferentes posiciones de acuerdo a las decisiones que se tomen. A pesar de esto, el texto logra un tipo de independencia de esta pragmática, para ser parte de un agenciamiento, obligándonos a mirar más allá de lo simplemente allí escrito.

## **Desde los contextos**

Los contextos que operan en arreglo a la pragmática, ubican dos escenarios: el literario que opera bajo la poética y el escolar que opera bajo la política. Para el caso del literario plantea una relación constante de la literatura en relación con la condición humana y todo lo que convoca al sujeto con su existencia, claro, sin ninguna pretensión más allá de poner al sujeto de cara con lo que es. No existe finalidad moral ni cognitiva en ello. Sin embargo, al entrar en el contexto escolar que opera bajo la pragmática del c , se abren dos contextos desde los que son posibles de mirar la literatura como un saber escolar: el macro-contexto y el micro-contexto y aunque uno está contenido en el otro, el micro-contexto, es en realidad el escenario en el que es posible que se produzca una

serie de relaciones con los textos, ya sean los escolares o los literarios puestos en función de la formación.

Es por esto que, pese a la pragmática en juego, lo que sucede con los estudiantes en este micro-contexto puede tener . apostamos a que tengan- efectos de acercamiento e inquietud por la literatura a propósito de su formación, no solo como agentes de un contexto escolar, sino como humanos de cara a su lugar en el mundo y su existencia.

Así que, el contexto escolar y sus propósitos no determinan al estudiante, pero si es el lugar en el que converge una gran cantidad de saberes, entre ellos la literatura, lo que provoca que muchos sujetos tengan, quizá, la única posibilidad de acceder a ella. El acercarse a un cuento contado por una maestra, como se orienta en la guía de 5º grado, y de la manera en que lo solicitan, puede ser un anzuelo perfecto para que un niño se deje atrapar por las letras literarias, sin saber aún qué es eso realmente. Y como la literatura compete enteramente con lo humano, más allá del saber hay algo que de la existencia puede conectarse con una palabra poética y quedar allí atrapado para siempre.

## **Desde el maestro**

En el análisis aparece esta tercera línea denominada como el agenciamiento, porque es eso casi imperceptible que se moviliza en el contexto. Pero es imposible que haya un agenciamiento sin agentes. Así que el agente que resalta de este análisis es el maestro, y surge por la imposibilidad de analizar al texto . las guías- y al contexto . la escuela-, sin un alguien que los ponga en funcionamiento.

El maestro como agente del contexto escolar opera bajo el realizativo del campo que es *decidir*. Un acto que lo llevará entonces a mover las fichas del juego constantemente porque la lógica del campo así lo exige. No obstante, es él, en su

decisión, quien puede generar unas lógicas distintas de acción que se agencian en el aula de clase, produciendo unos efectos que se escapan al cálculo de cualquiera. El maestro resulta siendo el centro de la estructura del contexto escolar -no por nivel de importancia-, sino porque es quien en su lugar de formador y formación, agencia lo que pasa allí dentro. Y es en definitiva este agenciamiento lo que va a producir unos efectos inesperados en los estudiantes como segundos agentes del contexto escolar.

Es desde el micro-contexto, que el maestro a pesar de la pragmática a la que está sujeto, solo por pertenecer al campo, puede llevar al estudiante a horizontes no esperados para él ni para nadie. Este es tal vez uno de los principales hallazgos de este estudio: la determinación de las políticas y aún de los principios de los métodos de la enseñanza respecto a la literatura, pueden ser desviados y reorientados por el agenciamiento de un maestro que dentro del aula de clase provoque tantas posibilidades de experiencias lectoras que promueva en sus estudiantes un acercamiento desde lo humano a las letras literarias y tal vez, este no vuelva a apartarse de ellas, de tal modo que haga de esto un estilo de vida que vaya mucho más allá de la demanda escolar.

## REFERENCIAS

---

Aristóteles. *Retórica*.

Austin, John. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1981.

Bachelard, Gastón (1982). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de cultura económica, 2008

Barthes, Roland (1970). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI, 1980.

\_\_\_\_\_ (1978). *Leçon*. París: Du seuil

Benveniste, Émile (1952). «Comunicación animal y lenguaje humano». En: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI, 1971.

Benjamin, Walter. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Tauro.

Berstein, Basil. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bourdieu, Pierre (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 2001.

\_\_\_\_\_ (2000-1). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

Cheng, F. (2006). *Cinco meditaciones sobre la belleza*. Madrid: Ediciones Siruela.

Fayad, Luis (1995). *Un espejo después*. Bogotá: El Áncora.

García Calvo, Agustín (1975). *Lalia*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1991). *La actualidad de lo bello*. Ediciones Paidós Latinoamérica, 1997.

Habermas, Jürgen (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra, 1989.

Herrera, Sandra Milena (2011). *Entre textos y métodos escolares*. Tesis de Maestría. Universidad pedagógica Nacional.

Kristeva, Julia (1969). *El lenguaje ese desconocido*. Madrid: Editores y fundamentos. 1998.

Larrosa, Jorge (1996). *Experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica, Madrid. 2003

Lombardi, Franco (1969). *Gramsci: ideas pedagógicas*. Pilas editores. Sin datos.

- Lyons, John (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Martinet, André (1949). *La fonología como fonética funcional*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor: 1972
- Marx, Karl (1859). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI, 2005.
- \_\_\_\_\_ (1885). *El capital* (tomo III). México: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Miller, Jacques Allain (1992). *Psicoanálisis*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Platón (2003c). *Diálogos*. Volumen III: Fedón. Banquete. Fedro. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2003d). *Diálogos*. Volumen IV: República. Madrid.
- Rojas, F. María Cristina (1982). *Una evaluación a las Guías de la Misión Alemana*. Universidad pedagógica Nacional.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1987.
- Sercovich, Armando (1977). *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario: ensayos semióticos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sloterdijk, Peter (2009). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.
- Tatarkiwics, Wladyslaw. (1997). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos. 1997.
- Todorov, Tzvetan. (1975) *¿Qué es el estructuralismo?* Poética. Buenos Aires: Losada.
- Valery, Paul. (1978). *Teoría poética y estética*. Madrid: La balsa de medusa.
- Virno, Paolo. (2003). *Cuando el verbo se hizo carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Madrid: Mapas. Traficantes de sueños/ Cactus, 2005
- WATSON, Peter (2000). *Historia intelectual del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2006.

## **Fuentes Primarias**

Decreto 1637 de 1960, por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan funciones.

Decreto 1710 de 1963, por el cual se adopta el Plan de estudios de la educación Primaria Colombiana y se dictan las disposiciones.

Decreto 579 de 1965, por el cual se crean la Comisión de Textos y Materiales Escolares y el Fondo Rotatorio Nacional del texto escolar gratuito.

## Textos Escolares

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1969) *Guía para el maestro Primer grado de enseñanza primaria*. Parcelación.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Primer grado de enseñanza primaria*. Desarrollo.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Segundo grado de enseñanza primaria*. Parcelación.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Segundo grado de enseñanza primaria*. Desarrollo.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Tercer grado de enseñanza primaria*. Parcelación.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Tercer grado de enseñanza primaria*. Desarrollo.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Cuarto grado de enseñanza primaria*. Parcelación.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Cuarto grado de enseñanza primaria*. Desarrollo.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Quinto grado de enseñanza primaria*. Parcelación.

\_\_\_\_\_ (1969) *Guía para el maestro Quinto grado de enseñanza primaria*. Desarrollo.

República de Colombia. Ministerios de Educación Nacional (1968). *Niños de Colombia*, Libro de lectura.

## Textos Literarios

Cortazar, Julio. (1963). *Rayuela*. Torrelaguna. Madrid, Punto de lectura. 2006.

García, M. Gabriel. (1981). Diario El País. Bogotá Colombia.

Eco, Umberto (1999). Libros Tauro. <http://www.LibrosTauro.com.ar>

