

MIGUEL ÁNGEL HUAMÁN

**LA FORMACIÓN LITERARIA
Y LA NUEVA PEDAGOGÍA**
Literary Education and the new Pedagogy

Resumen:

El artículo reflexiona en torno a la función de la formación estético-literaria en la era de la comunicación informática y digital. Incide en el papel fundamental que juega dicha perspectiva para una nueva pedagogía.

Abstract:

This article deals with teachers' academic upbringing, which, besides considering aesthetics and Literature, is drawing new perspectives from the world of cybernetics.

Palabras claves:

Literatura, estética, educación, lectura, cibernética.

Key words:

Literature, aesthetics, education, reading, cybernetics.

De cara al nuevo milenio, nos hacemos muchas preguntas. ¿Cómo afectan los cambios de la era electrónica a la educación? ¿Qué función desempeñará el maestro en la escuela del mañana? ¿Para qué enseñar a leer y escribir en una sociedad que parece caminar aceleradamente hacia un analfabetismo de la automatización? ¿La multimedia, la internet y la cibernética harán que se extingan los libros y la escritura? ¿Qué importancia tendrá la formación estético-literaria en las necesidades

comunicativas del futuro? ¿Cuál será la función de la competencia literaria en la nueva pedagogía que se vislumbra?

En medio de estos interrogantes, nos interesa reflexionar sobre la enseñanza de la literatura: sus perspectivas frente al cambio informático de la sociedad actual, sus aportes para el diseño de una nueva pedagogía, su valor formativo para los jóvenes del mañana. Estoy convencido de que la educación estética es fundamental en la aldea electrónica y globalizada que empieza a ser el mundo. Ella plantea el reto a los maestros de renovar sus conceptos y actitudes, adaptar su didáctica a los cambios de nuestra cultura. Creemos que en ese proceso la formación literaria del docente y del estudiante resulta indispensable.

Muchos profesores jóvenes, sobre todo de las llamadas ciencias experimentales, engegucidos por ideologías deshumanizadoras anuncian la muerte de las letras. Piensan que en el futuro los colegios del país sólo deberían dictar cursos de física, matemática o química y que las asignaturas de lengua y literatura deberían, si no desaparecer, reducirse al mínimo. Lamentablemente esta concepción, encandilada con la revolución tecnológica, se ha tornado dominante incluso en quienes diseñan los programas de la educación nacional. En reiteradas ocasiones he señalado que es un grave error, y que si realmente se quiere dar un salto hacia el desarrollo, se debe potenciar, fortalecer la formación humanista y literaria, porque ella permite la actitud crítica, creativa, reflexiva indispensable para hacer del factor humano motor del progreso.

Persistentes en nuestra convicción, insistiremos en lo mismo. Esgrimiremos en esta oportunidad nuevos argumentos en defensa de la educación estética y la formación literaria. Confío que mis palabras se asuman como una invitación a los colegas de la especialidad para que desarrollen a su vez sus puntos de vista, sus comentarios e investigaciones de cara al trabajo cotidiano en el aula. Éste es un tiempo que nos exige a los maestros un es-

fuerzo doble de reflexión y propuesta. Tal vez entre todos podamos orientar nuestra especialidad hacia un nuevo horizonte.

La comunicación escrita en la era electrónica

Lo primero que debemos señalar es que en medio del auge de la comunicación audiovisual y digital se piensa que la comunicación escrita ha iniciado su crisis o disolución. “Lo que está en crisis en la actualidad es el mundo tipográfico, no la comunicación escrita”, ha precisado atinadamente Mateo Maciá (2000). Por mi parte he llamado la atención, desde hace varios años, sobre el hecho de que estamos en medio de una revolución, en una etapa de transformaciones en el terreno de la información (Huamán: 1996). Vivimos momentos de cambios en la lectura y la escritura, a los que es necesario prestar atención.

De acuerdo con diversos investigadores (Goody, 1990; Postman, 1991; Cassany: 1998, 1996, 1989; Maciá, 2000; Poşter, 1990; etc.), las más importantes transformaciones que está sufriendo la escritura son las siguientes: integración texto/imagen, retorno de acrónimos y abreviaturas, relajación de la ortografía, inestabilidad de criterios de orden y clasificaciones, movilidad de la información. Cada una de estas características implica una mutación con hondas repercusiones sociales y culturales. A pesar de las numerosas voces de alarma o de lamento en torno a la supuesta desaparición de la escritura, la lectura o la ortografía, el proceso en curso es de transformación, más que de destrucción de la comunicación escrita.

La cultura postmoderna actual más que prescindir de la escritura la está redefiniendo. El origen de estos cambios se encuentra en la confluencia de varios fenómenos. Por un lado, el cambio en el soporte de la información. Si la escritura tipográfica o la imprenta significó una reducción física impresionante por las ventajas del papel sobre el papiro o el pergamino antiguos, la escritura informática o cibernética aparece como una variación casi mágica.

Todo el edificio de la inmensa biblioteca de Alejandría con sus ocho o nueve millones de códices podían haber entrado en unos cuantos estantes con libros gracias a la impresión tipográfica, pero los millones de obras impresas de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, que es considerada una de las que más libros tiene, pueden almacenarse en unos pocos cd-roms.

Asimismo, el auge de la llamada multimedia, es decir, de las tecnologías basadas en la utilización de computadoras que permiten al usuario la capacidad de acceder y procesar información textual gráfica, de imagen fija o en movimiento y audio, propician el predominio de una oralidad de segundo grado, denominada así porque los sistemas de documentación subyacen en apoyo de las interacciones orales. Los jóvenes vienen transformando su entorno socio-cultural al integrarse a comunidades audiovisuales paralelas a las comunidades textuales. La música, el cine, la radio y la televisión inciden en ellos más que los libros y la escritura. Reaparecen rasgos propios de la oralidad en sus prácticas comunicativas: olvido de la historia a favor del presente, variabilidad de tradiciones, adaptación de las mismas a sus necesidades, una fragmentación de los discursos y el descreimiento de las teorías generales características del mundo tipográfico y el apego a técnicas específicas de acuerdo a sectores particulares. El chateo, los videojuegos y el cable influyen más en las nuevas generaciones que sus maestros y que los libros.

En consecuencia se produce un retroceso de la lectura como práctica individual y como fenómeno socio-cultural. Surge lo que se ha llamado una cierta desalfabetización de la sociedad (Maciá, 2000). Puede haber aumentado estadísticamente la escolaridad, pero la alfabetización como hecho cognitivo y social ha disminuido abruptamente. Cada día, leer y escribir pierden importancia en la cultura de lo audiovisual y la digitalización. Sin embargo, es necesario no confundir la comunicación escrita con la comunicación escrita de la era tipográfica. La que está en crisis es esta última, y la escritura, con la informática, evoluciona hacia un nuevo horizonte. Transformación radical que generalmente el maestro ignora y desco-

noce anclado en los márgenes de la cultura tipográfica o de la imprenta, a la que se apega por inercia o comodidad.

La educación desde la comunicación

Es pertinente preguntarnos: ¿para qué enseñar a leer y escribir en la nueva sociedad?, ¿cómo van a servir esas competencias o destrezas? Creemos que el nuevo entorno de los medios obliga al cambio. El modelo de enseñanza vigente y constituido décadas atrás es obsoleto, no sirve y debe ser reemplazado. El maestro debe entender que su función como mero transmisor de información está siendo sustituida aceleradamente por los medios audiovisuales y la internet. La comunicación cibernética exige un cambio de actitud del docente. Éste debe abrirse a esta transformación informática y acompañar a los jóvenes en dicho proceso. Es lamentable que la gran mayoría de profesores permanezcan al margen de esta gran revolución. He constatado que sólo unos pocos tienen y usan su correo electrónico o e-mail. Un altísimo porcentaje ni siquiera ha superado el impacto de la televisión y sigue desconcertado frente a ella.

Debemos reconocer que la televisión ha sido el fenómeno técnico y mediático cultural de mayor importancia en el siglo XX. Su popularidad, versatilidad y capacidad para penetrar en la vida de millones de seres humanos constituye una de las experiencias más radicales e innovadoras cuyas consecuencias en la sociedad aún se siguen investigando. A pesar del casi medio siglo transcurrido, los profesores del Perú continúan traumatizados y sorprendidos. Se puede afirmar que no tienen idea clara sobre la estrategia a seguir en términos educativos frente a ella.

La mayoría opta por censurarla al no comprender su papel en la labor docente, y ratifica ideologías conservadoras que se oponen a la tecnología, o refuerza concepciones tradicionales de la enseñanza que cree se ven amenazadas. Curiosamente, estos profesores son

al mismo tiempo grandes usuarios de televisión y en muchos casos hasta consumidores compulsivos de series, novelas o partidos de fútbol.

Muy pocos maestros intentan entender sus posibilidades e interactuar con la televisión para redefinir la propia actividad educativa. Un ejemplo de ello es la propuesta de “tele-evidencia” que establece la opción de intervención pedagógica lúdica en la interacción televisiva. En la televidenciación se busca hacer evidente lo que no es, tanto de la televisión como de las interacciones o televidencias que con ella entablan sus audiencias (Orozco, 2001).

Para ello el maestro debe empezar por reconocer a lo televisivo como objeto legítimo y además prioritario para entender el intercambio societal. Eliminar el prejuicio que supone que las audiencias televisivas no son susceptibles de transformación y que es inevitable el trato, la relación, desde la tarea docente con dicho fenómeno. Hemos difundido esta perspectiva en diálogo con los maestros en diversas ocasiones (congresos, seminarios, cursos, conferencias, etc.) porque consideramos que la labor del docente frente a la televisión consiste en poner las condiciones para facilitar el análisis y la reflexión de los sujetos-audiencia y para facilitar en última instancia su aprendizaje de lo televisivo.

En el transcurso de los últimos veinte años se ha manifestado un nuevo fenómeno comunicativo tanto a nivel individual como colectivo. A la completa difusión y generalización de los medios de comunicación de masas (radio y televisión hay en todo el mundo y en cada rincón del territorio nacional), han seguido dos factores cruciales: el desarrollo de la tecnología de la telecomunicación (vía satélite, celulares y cable) y una revolución en los procesadores de información (computadoras u ordenadores) y sus soportes materiales (disquetes, cd-roms, redes). Todo ello se conoce como la multimedia y ha dado origen a una nueva era en el terreno cultural.

Hacia una nueva pedagogía

Resulta fundamental reconocer que vivimos el tránsito de la era de la comunicación tipográfica o de la imprenta a la era de la comunicación cibernética o de lo electrónico. Muchas de las concepciones que aún manejan los profesores en el Perú se han quedado ancladas en el pasado. A ello han contribuido no sólo las políticas sucesivas de los distintos gobiernos en las últimas cuatro décadas, sino también la ausencia absoluta de la clara responsabilidad que implica ser maestro en países como el nuestro. Es necesario reconocer que los propios docentes han contribuido con el infantilismo de sus gremios y con una estrecha visión economicista, al desmantelamiento de la escuela pública. La incapacidad de propuesta estratégica desde la propia práctica docente, la generalización de la mediocridad en la profesión y una alarmante complicidad frente al orden tutelar de turno han sido el complemento de la subordinación del sistema educativo a las recomendaciones de los organismos económicos mundiales.

Es necesario superar la lógica dominante en los últimos años, que concibe la educación en función del mercado de trabajo y en la que cuenta la acumulación de capital humano medido en términos de costo/beneficio. Ha sido esa concepción la que ha llevado a la educación nacional a ser declarada en emergencia y ubicada en términos de resultados en el último lugar en América. Si en esta situación no se toma conciencia de lo imperativo del cambio de perspectiva y de actitud, ¿entonces cuándo? Son los propios maestros de todos los niveles los llamados a asumir el protagonismo.

No podemos seguir pensando la educación desde un modelo escolar que tiene dos siglos de antigüedad y que ya resulta obsoleto. Los cambios en la sociedad y la cultura demandan superar la pedagogía tradicional. En esa concepción la enseñanza es vista fundamentalmente como un proceso de transmisión de información; es de-

cir, el maestro se limita a emitir mensajes que se pretenden conocimientos verdaderos y el estudiante simplemente recibe la información. La imagen típica de esta postura es el maestro que dicta y el alumno que copia. El resultado, en el mejor de los casos, es un conjunto de jóvenes que repiten de memoria lo leído pero incapaces de pensar por sí mismos.

Frente a esta actitud, la nueva pedagogía entiende que la enseñanza implica un proceso comunicativo complejo y dialógico. El docente se convierte en un participante y dinamizador que orienta la experiencia cognoscitiva del estudiante. En ese marco la comprensión de textos se constituye en un factor crucial. En una sociedad de la información como la actual, la función del maestro no puede reducirse a dar información o conocimientos porque los jóvenes tienen acceso, vía la internet, a ingentes datos. Ningún profesor puede competir en cuanto a memoria con un cd-rom.

En ese sentido ha precisado Jesús Martín-Barbero lo siguiente: “Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, cuya red educativa lo atraviesa todo” (Martín-Barbero: 2000, 12). En otras palabras, los cambios tecnológicos han alterado radicalmente la temporalidad del aprendizaje. Hoy cualquier edad es adecuada para aprender (infancia, adolescencia, juventud, adultez, etc.) y el lugar puede ser cualquiera (la casa, la oficina, el taller, el cine, el auto, etc.).

Todo ello pone en cuestión la tendencia tan arraigada en los profesores de creerse sabios o las únicas fuentes de conocimiento. Esta postura siempre ha significado una voluntad autoritaria y un afán de convertir el pupitre en el lugar desde donde se emite el saber en el aula. Reduce la dinámica de clase a un proceso unidireccional que demanda un silencio sepulcral por parte de los alumnos. Este tipo de hábito mental termina abonando a favor de una falsa contraposición entre la formación humanista preocupada en la transmisión de la herencia cultural y la formación de capacidades, destrezas o habilidades que el mundo labo-

ral exige. La multimedia propicia una capacitación e interés por la tecnología que no deben estar contrapuestas a la formación humanista.

Sobre este punto, Fernando Savater ha acertado cuando señala que “la principal causa de la ineficacia docente es la *pedantería* pedagógica. No se trata de un trastorno psicológico de unos cuantos, sino de la enfermedad laboral de la mayoría” (Savater: 1997, 121). Incluso aquellos profesores que se esfuerzan por conocer y leen algunos libros sobre determinada metodología, sin haber profundizado ni investigado, se convierten de la noche a la mañana en supuestos *expertos* sobre el tema. Tratan con desprecio a sus colegas y piensan que los estudiantes que no comparten su afición, que a ellos les parece una obligación intelectual evidente por sí misma, son retardados mentales o adversarios. Por el contrario, nosotros creemos que para crecer individualmente es indispensable que crezca el entorno, lo que supone una voluntad de diálogo fuera y dentro del salón.

La nueva pedagogía asume la dinámica en el aula como un proceso bidireccional. Entiende que el aprendizaje implica más que silencio una actitud de escucha alternada y una gran capacidad de diálogo, sobre todo en el docente. El maestro debe propiciar en el alumno su formación ciudadana, su capacidad de interlocución y su participación constructiva. Ello constituye el contexto indispensable sobre el que se alza la capacidad de pensar y la innovación productiva. Hemos incidido en reiteradas ocasiones sobre la humildad cognoscitiva que deviene en fundamental en la nueva pedagogía (Huamán, 2003).

Obviamente cuando hablamos de una nueva pedagogía que participe de la revolución de la informática y no sea opuesta a los cambios tecnológicos, no me refiero a esa pantomima de modernización que se da en muchos centros educativos. Hay maestros que usan proyectores de transparencias, videos o *power point*, pero siguen tan monológicos y autoritarios como antes. En esos casos, la tecnología comunicativa está ubicada en el exterior del modelo pedagógico y, como las computadoras que algunos colegios ubican en un

lugar apartado de las aulas, bajo mil cerrojos y candados, forman parte sólo del decorado. Lo que hace moderna mi didáctica no es lo externo al proceso de aprendizaje sino lo interno, mi posición frente al saber y al conocimiento.

La apertura es el signo que caracteriza al docente de la nueva pedagogía. Es decir, curiosidad e interés hacia los nuevos procesos informáticos y las transformaciones que conllevan en el conocimiento. Sólo si el maestro asume la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura puede aceptar que ya no se escribe ni se lee como antes, porque la representación, la percepción y la visión han cambiado. Más aún, seguirán transformándose.

Un ejemplo: el sábado 11 de octubre último, en la sección B, página 14, de *El Comercio* un titular anunciaba: “Crean una pantalla virtual que proyecta la imagen en el aire”. La noticia da cuenta de una tecnología que reproduce videos, programas de computadoras y videojuegos sin necesidad de guantes ni *mouse*, sólo con el tacto. Este asombroso hallazgo permitirá contemplar las imágenes desde diferentes ángulos, al mismo tiempo que las operaciones clásicas como parar la imagen, retroceder, etc. Y permitirá aparecer a un conferenciante en un lugar remoto como si estuviera realmente presente, en un ambiente de tres dimensiones y en contacto directo con las personas sin necesidad de monitores ni de cámaras.

Esta suerte de holograma o pantalla virtual, así como los hipertextos o los fractales, rebasan ampliamente la linealidad de la palabra impresa. Lo multiglósico de la experiencia multimedia, en permanente contacto con una pluralidad de lenguajes, hace ver como un dinosaurio al profesor que se burla de un alumno porque no pronuncia o escribe bien en español. Su reducida parcela diglósica deviene síntoma de provincianismo y su alfabetización monolingüe, tipográfica y letrada una antigualla. Vale la pena recordar que un hipertexto es el típico de la pantalla del computador: una escritura no secuencial, que se bifurca al permitir al lector elegir y mezclar bloques de palabras con imágenes e itinerarios diferentes de lectura. Asimismo, un fractal es una figura que exhibe recursividad y

autosimilitud, a cualquier escala, que se dan en la naturaleza o pueden ser creados por ordenador. Si enfocamos con una lupa una porción cualquiera de un fractal veremos que tal sección resulta una réplica exacta a menor escala de la figura principal.

Todas estas nuevas tecnologías no van a reemplazar al libro, sólo lo relevarán de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos del saber. El sistema cultural de la imprenta impuso a la escritura y a la lectura un modelo de aprendizaje focalizado en el libro: linealidad secuencial física y mental de izquierda a derecha, verticalidad espacial y simbólica de arriba hacia abajo. Simone (2001) ha demostrado que dicha lectura está ligada a una determinada forma de inteligencia que la cultura occidental ascendente privilegió. Defiende la tesis de que el declive de la lectura marca el paso de un medio de adquisición de conocimiento a otro: el tránsito de una inteligencia secuencial a otra simultánea.

El sistema cultural de la imprenta enfatiza en el circuito de la comunicación la función referencial; es decir, aquella que sirve para una representación de los sucesos o acontecimientos. A partir de ella, da prioridad a otras dos funciones complementarias: la metalingüística, que establece conceptos o términos descriptivos necesarios para el autocercioramiento del proceso, y la poética, que presta atención en el mensaje para garantizar la funcionalidad del sistema. Por el contrario, el sistema cultural de la electrónica enfatiza la función fática; es decir, el contacto intersubjetivo en el que se procesa al mismo tiempo diferentes informaciones. A partir de ella, da prioridad a otras dos funciones complementarias: la expresiva, que impulsa la acción instrumental que cuestiona un orden fijo, y la apelativa, que entrena en la acción estratégica necesaria para la interacción. (Biondi *et al.*, 1994).

El sistema cultural de la imprenta y el libro favorecen el lenguaje y la escritura que desarrollan la inteligencia secuencial. El sistema cultural de la electrónica y lo digital favorecen las imágenes y la oralidad que desarrollan la inteligencia simultánea. Ambas inteligencias son complementarias: “la inteligencia simultánea queda

englobada en la secuencial y convive con ella: cada una de ellas (en las proporciones adecuadas, según el caso) interviene para hacer frente a determinados tipos de problemas. Cada categoría de problemas activa, ciertamente, uno u otro tipo de inteligencia (más o menos de la misma forma que en un ordenador es necesario un programa específico para cada tipo de trabajo que se necesita realizar)". (Simone: 2001, 91).

Esta dualidad de sistemas de información y comunicación que conviven en la actualidad en la cultura postmoderna ha llevado a muchos estudiosos a hablar de "desalfabetización" y a anunciar el surgimiento del *homo videns* que suplantaría al *homo sapiens* en la carrera evolucionista de nuestra civilización. Esta nueva especie humana se caracteriza por siete rasgos que implican un tipo de recepción y elaboración textual diferente: un ritmo veloz o heteroarrastrado pues es impulsado por el evento visual, una incorregibilidad porque no se esfuerza por controlar la marcha de su razonamiento, autonomía referencial al no permitir la remisión a conocimientos enciclopédicos, convivialidad pues posibilita la convivencia al usufructuarse, la multisensorialidad porque se dirige a muchos sentidos y la iconicidad que induce la comprensión emocional o *pathos*.

La difusión de estudiantes de esta nueva especie tiene a los maestros preocupados. Ellos sienten que se enfrentan a un analfabetismo audio-visual muy distinto al tradicional analfabetismo. Este último se fundamenta en la lecto-escritura y se manifiesta en el hecho de que quien no tiene la competencia del sistema de información basado en el libro impreso, no sabe qué quiere comunicar el texto escrito. Observa una hoja impresa y permanece mudo o silencioso, desconcertado e inerte ante una tecnología indescifrable. En otras palabras, la carencia se pone en evidencia o se hace visible y permite al docente actuar o incidir sobre ella.

En cambio, el nuevo analfabetismo se fundamenta en la imagen multimedia y se pone en evidencia como una mera actuación o desempeño de quien usa los artefactos propios del sistema de infor-

mación cibernético basado en la imagen-sonido, frente a los cuales el usuario simplemente recibe estímulos que no llega a entender y sólo percibe. Por ello, este analfabetismo es invisible, y al no evidenciar la falla, el docente no sabe cómo actuar o contrarrestarla.

El texto escrito no se percibe sin una competencia específica. Por el contrario, el texto visual sólo requiere de una sensorialidad elemental para ser percibido porque no pretende ninguna comprensión final. En tal sentido, el analfabetismo audio-visual no se pone en evidencia al ser simple performance o desempeño y no involucrar competencias cognitivas más complejas o secundarias.

La televisión, el video o los juegos multimedia demandan el simple ejercicio de la percepción (ver/oír) y suponen una recepción pasiva centrada en la descodificación descarnada. Al centrarse en el uso, fijan como horizonte cognitivo el consumo y la adecuación acrítica al sistema de señales con la carga de enajenación y automatismo irracional.

Por el contrario una obra literaria, un libro impreso o el texto escrito extractado de internet demandan no sólo el ejercicio de la percepción (ver/oír) sino también la comprensión del mensaje (interpretar). Ello implica, además de la operación pasiva de descodificación, una actitud activa que permita la realización de inferencias sobre la base de la captación de la intención comunicativa del texto. Trasciende el simple uso al fijar como horizonte la utilización productiva del lenguaje, es decir, participar en la producción de sentido o significación con el componente crítico inherente a todo sistema semiótico que desarrolla capacidades críticas y creativas.

En resumen, el analfabetismo de la lecto-escritura o tradicional permite apreciar la importancia de la interpretación de los mensajes, mientras que el analfabetismo audio-visual tiende a reforzar un consumo pasivo y acrítico sin poner en evidencia el grave perjuicio que acarrea. Dicho de manera sencilla: luchamos contra un enemigo invisible y manipulador que se esconde en el consumo pasivo y enajenante.

La formación literaria

Hemos empezado a precisar el lugar que le compete a la enseñanza de la literatura en la nueva sociedad. Para reflexionar sobre la función de la formación literaria en el sistema cultural de la electrónica debemos superar un falso dualismo, maniqueo y metafísico, que opone los medios audiovisuales y la cultura del libro, la capacitación que implica el sistema de la informática y la formación que implica el sistema de la imprenta.

Esta oposición sólo es una versión reformulada de otras anteriores y también falsas. Aquellas que opusieron entre sí a las llamadas ciencias de la naturaleza y a las ciencias del espíritu, a la investigación científica y la investigación humanística. En la actual epistemología del conocimiento científico se entiende que existe simplemente una práctica científica y que ella involucra tanto a las disciplinas experimentales como a las histórico-sociales. Todo ello porque se ha superado la distorsión que impuso la ideología del cientificismo, que considera que existía un método científico único e inmutable, aplicable a cualquier campo independientemente del objeto de estudio.

Asimismo, la imaginación, la creatividad y la capacidad crítica no se conceptúan como exclusivas características de la actividad humanista sino que involucra a todas las ciencias. Las mismas que han empezado a comprender el papel intermediario de los signos en su explicación del mundo y aceptado la posibilidad de otras comprensiones de lo real ajenas a sus ámbitos disciplinares. La visión del universo que hoy en día la ciencia parece proponer está muy alejada de lo regular, estable y cerrado al entender el cosmos como un sistema inestable, abierto e irregular donde el azar y el caos juegan un papel más importante del que se sospechaba. Así, ciencia y estética aparecen en la actualidad más cercanas que en el pasado.

En el campo de la educación debemos aceptar que ambas tradiciones se complementan: lo audiovisual y la escritura, lo expe-

rimental y lo humanístico, la explicación y la comprensión. En medio de los cambios socio-culturales la alfabetización se ha ampliado e involucra dos procesos: una primera alfabetización, en la que la clave sigue siendo el libro y la escritura/lectura tipográfica; y una segunda alfabetización, en la que la clave son las múltiples escrituras del mundo audiovisual y de lo electrónico. El libro seguirá siendo determinante para abrir el mundo de la escritura fonética al universo de la multimedia, siempre y cuando en lugar de encerrarse en la cultura letrada se abra hacia los nuevos protocolos y procesos de lectura.

Todo proyecto educativo que se reclame innovador debe incorporar como objeto de estudio los relatos y las experiencias audiovisuales que configuran la práctica significativa de los jóvenes, y orientar su labor al aprendizaje de la lectura de dicho universo de sentido. Eso significa que el estudiante aprenda a transformar la información en conocimiento y a descifrar la multiplicidad de discursos que articula el sistema audiovisual. Asimismo, supone ampliar la interacción escuela-contexto extraescolar e incorporar los contextos educativos externos al aula; propiciar lo que se ha llamado una pedagogía de viaje y una estética de la ciudad (Gennari: 1997, 226).

En este contexto, la formación estético-literaria muestra toda su importancia estratégica para redefinir en el marco de una nueva pedagogía la función de la escuela y los cursos de literatura. Tres son los aspectos medulares que posicionan a la enseñanza de la literatura en un lugar particularmente privilegiado para jugar un rol central en la educación del mañana. Éstos son: la marginalidad integradora, la simbolización trascendente y el dialogismo translingüístico. Explicaremos cada uno de estos puntos.

La escritura literaria como práctica de creación verbal nunca fue totalmente incorporada a la linealidad, secuencialidad y racionalidad que imponía el sistema cultural de la imprenta, del libro. Mantuvo una marginalidad crítica que, con las vanguardias de comienzos del siglo XX, se hizo cada vez más evidente. Por otro lado, siendo parte de la

institucionalidad de la cultura escrita y humanista, establecía nexos indisolubles con los procedimientos que comenzaron a ser evidentes con el surgimiento del sistema cultural audiovisual y digital. Es decir, se expresaron en el discurso literario el simultaneísmo, la autonomía referencial, la convivialidad, la multisensorialidad y otras características propias de la comunicación informática que hemos señalado anteriormente que fueron previstas e incluso anticipadas por la experiencia estético-literaria. En tal sentido, su propia dinámica de producción de sentido se constituye en una relación de marginalidad sintética entre ambos sistemas culturales.

Por otro lado, la inteligencia secuencial y la simultánea, así como alfabetización primera y la segunda, que hemos reseñado anteriormente encuentran en la capacidad del texto literario de constituirse en un dispositivo cognitivo que permite la captación de la instancia global y general desde lo particular y singular un mecanismo de manifestación. De modo que el desarrollo de la competencia literaria como cognición específica permite nuevamente unir las dos dimensiones de los procesos comunicativos. Este tránsito que sobre lo sintáctico realiza el texto literaria hacia el nivel pragmático socio-cultural lo denominamos, tomando el término de Alberto Escobar (1976), simbolización trascendente. Ella permite el manejo global e integrador del texto para la acción e interacción del individuo y la superación de la fragmentación propia del medio audiovisual.

Finalmente, la competencia literaria al rebasar la dimensión del sistema de la escritura tipográfica y abrirse hacia una oralidad segunda, multisensorial y translingüística propia del sistema audiovisual y digital, cuestiona la visión reductiva de la institución literaria como una dimensión homogénea y diglósica. Posibilita no sólo el descubrimiento de otros ámbitos culturales de creación verbal marginados sino su manifestación y presencia simultánea desterritorializadas, cuyas lógicas orales y míticas encuentran un medio adecuado para su realización en el sistema cultural audiovisual.

Además, esa posibilidad de extender la práctica estético-literaria a lo informático y digital constituye un factor democratizador si

consideramos la obvias ventajas que representa la inclusión en una página web o en internet de la letra, la voz, la música y la imagen de las prácticas textuales pluriculturales de nuestra sociedad frente al hecho de publicar un libro impreso o escrito que refiera unidimensionalmente dicha práctica, la misma que aparecerá intermediada por un solo punto de vista. En términos económicos, abrir una página web supone un costo de sólo un cinco por ciento (US\$ 60) de lo que costaría editarlo en un libro (US\$ 1200).

La alfabetización lectora

Todo lo antes señalado nos permite ubicar la formación estético-literaria en el marco de la educación nacional y su crisis. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) utiliza para evaluar internacionalmente la calidad de la educación el concepto de “alfabetización lectora”. Define este término como “la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad”.

Dicha definición se relaciona con el concepto moderno de comprensión de textos de los enfoques actuales de la teoría literaria y el análisis del discurso. En los estudios literarios la comprensión de textos no es considerada como la capacidad desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares, para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales.

PISA privilegia el desarrollo de competencias y capacidades relacionadas a la alfabetización entendida como un proceso de aprendizaje de conocimientos y capacidades que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida. Por ello mide la “alfabetización lectora” como un continuo y no como algo que se posee o no posee.

Punto de vista que precisamente la pedagogía literaria defiende de acuerdo con las metodologías de explicación textual vigentes.

En los actuales modelos de la teoría literaria se entiende que el acto comprensivo no puede reducirse a un simple proceso de codificación/descodificación, de interpretación de significados de palabras y estructuras gramaticales sino como una competencia literaria propia, una capacidad o habilidad para comprender y reflexionar sobre los textos que se leen e interactuar y dialogar con los demás seres humanos. Por ello, el objetivo de la enseñanza de la literatura no se reduce al logro de la habilidad verbal, oral o escrita, sino al logro de una alfabetización lectora que incluye no sólo las obras literarias, sino todos los textos que conforman una cultura como universo de sentido o semiósfera.

Los resultados obtenidos por el Perú, en el marco del mencionado estudio latinoamericano, fueron muy bajos y dieron la voz de alarma sobre la profunda crisis del sistema educativo nacional. Las reflexiones que hemos compartido en estas líneas son una invitación para quienes, docentes de lengua y literatura, estén interesados en revertir esta situación. Hoy más que nunca resulta fundamental un conocimiento actualizado de los aportes de los estudios literarios en materia de la teoría y la interpretación de textos. El estrecho vínculo existente entre la moderna teoría literaria con la alfabetización lectora, nos permite entender que una formación especializada constituye un punto de partida para el logro de una educación de calidad en el terreno de la formación literaria y para el indispensable cambio de actitud del maestro.

Para terminar, creemos que la enseñanza de la literatura se constituye en un aspecto crucial de la nueva educación e implica construir una propuesta de un nuevo humanismo, muy distante del anterior que refrenda una actitud señorial y segregacionista. Más que defender el privilegio de una supuesta élite iluminada y platónica, el humanismo que la enseñanza de la literatura puede coadyuvar a construir tiene el signo del diálogo y la palabra estética, que —como ha sido denominada por el gran crítico

soviético Mijaíl Bajtín— se constituye en un puente entre un yo y el otro.

Las palabras de Fernando Savater, que hago propias, me permitirán cerrar esta reflexión: “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de *humanista*. Para ello no basta saber expresarse con claridad y precisión (aunque sea primordial, tanto por escrito como oralmente) y someterse a las mismas exigencias de inteligibilidad que se piden a los otros, sino *escuchar* lo que se propone en el palenque discursivo. No se trata de patentar una comunidad de autistas celosamente clausurados en sus respetables opiniones”. (Savater: 1997, 137). Es decir, agregaría, se trata de conversar, escuchar y dialogar porque en ello está el secreto de la literatura: su magia y su enigma.

Bibliografía

- Biondi Shaw**, Juan y Zapata Saldaña, Eduardo. “Oralidad, escribabilidad y electrónica en la textualidad peruana”, en Varios, *Sociedad y Expansión*. Universidad de Lima, 1994.
- Cassany**, Daniel *et al.* *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1998.
- Cassany**, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1989.
- Cassany**, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 4ª Ed. Barcelona, Graó, 1996.
- Escobar**, Alberto. *La partida inconclusa o la lectura literaria*. Lima, INC, 1976.
- Ferrés**, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Ferrés**, Joan. *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Ferrés**, Joan. *Vídeo y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Gennari**, Mario. *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Goody**, Jack. *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid, Alianza, 1990.
- Huamán**, Miguel Ángel. “Cibernética y literatura: dilemas del humanismo”, en *Revista Suplemento Cultural de El Peruano*, 25 de marzo de 1996.

- Huamán**, Miguel Ángel. "El espacio del hipertexto", en *Revista Suplemento Cultural de El Peruano*, 1 de julio de 1996.
- Huamán**, Miguel Ángel. *Problemas de Teoría Literaria*. Lima, Signo Lotófago, 2001.
- Huamán**, Miguel Ángel. *Lecturas de Teoría Literaria II*. Lima, Fondo UNMSM/FACHSE, 2003.
- Huamán**, Miguel Ángel. *Educación y literatura*. Lima, Mantaro, 2003.
- Le Boterf**, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Edition d'Organisation, 2000.
- Le Boterf**, Guy et al.. *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, Gestión 2000, 1993.
- Lévy Leboyer**, Claude. *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión2000, 1997.
- Maciá**, Mateo. *El bálsamo de la memoria. Un estudio sobre comunicación escrita*. Madrid, Visor, 2000.
- Martín-Barbero**, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Bs. As., Norma, 2002.
- Orozco Gómez**, Guillermo. *Televisión, audiencia y educación*. Colombia, Norma, 2001.
- Peñalosa Ramella**, Walter. *Los propósitos de la educación*. Lima, Pedagógico San Marcos, 2003.
- Poole**, Bernard. *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y el conocimiento*. Madrid, McGrawHill, 1999.
- Poster**, Mark. *The Mode of Informations*. Cambridge, Polity, 1990.
- Postman**, Neil. *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del "Show-business"*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 1991 (1985).
- Savater**, Fernando. *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 1997.
- Segato**, Rita. "Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global", *Serie Antropología*, N° 234. Brasilia, Un.B.
- Simone**, Raffaele. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001.
- St-Pierre**, Armand. *Pedagogía e Internet. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías*. México, Trillás, 2001.
- Tiffin**, John y Rajasingham, Lalita. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 1997.