


## La literatura en la educación, según Fabio Jurado

### Literature in education, according to Fabio Jurado

Bustamante Zamudio, Guillermo

 **Guillermo Bustamante Zamudio**  
guibuza@gmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**Resumen:** En el texto Palimpsestos. La crítica y el análisis literario en el aula de clase (Bogotá, Servicios Educativos del Magisterio, 2004), Fabio Jurado asume una posición que no responde a las políticas educativas o a las maneras tradicionales de introducir la literatura en la escuela, sino que responde como amante de todos los géneros literarios y como conocedor de las teorías sobre el lenguaje y la literatura.

**Entretextos**  
Universidad de La Guajira, Colombia  
ISSN: 0123-9333  
ISSN-e: 2805-6159  
Periodicidad: Semestral  
vol. 16, núm. 31, 2022  
entretextos@uniguajira.edu.co

Recepción: 15 Julio 2022  
Aprobación: 10 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/673/6733621010/>

DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7356037>

Se prohíbe uso comercial.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

En el texto Palimpsestos. La crítica y el análisis literario en el aula de clase (Bogotá, Servicios Educativos del Magisterio, 2004), Fabio Jurado asume una posición que no responde a las políticas educativas o a las maneras tradicionales de introducir la literatura en la escuela, sino que responde como amante de todos los géneros literarios y como conocedor de las teorías sobre el lenguaje y la literatura. Para orientar su acción pedagógica, un profesor que tiene esta posición frente al arte literario y frente a las Ciencias del lenguaje no recurre a la política educativa, o a la enseñanza que se ha ido acendrando al respecto; recurre, más bien, a dos deseos: el que tiene en relación con el saber y el que tiene en relación con los otros, con aquellos que quiere ver enlazados, a su vez, con el saber. No lo orienta, por lo tanto, un deber-ser inspirado en consignas o ideales ajenos, sino una acción propia que, por supuesto, ha sido filtrada por los otros, es decir, por los múltiples autores que ha leído, por la escritura que estas lecturas le han suscitado, por la discusión con los pares de las Ciencias del lenguaje, por la discusión con los pares pedagogos.

Si esto coincide con la política educativa, mejor para la política educativa, pero su acto no se subordina porque tiene causa propia.

Es paradójico, entonces, escribir para el ámbito educativo sobre estas cosas, pues se trata de poner en juego un deseo propio, en un ámbito social, y en consecuencia no se quiere establecer una metodología válida para todos; y, sin embargo, escribe sobre su experiencia, pues espera encontrar un espacio -y, por qué no, contribuir a constituirlo- en el que esos deseos propios y esas salidas al encuentro con los estudiantes puedan ser conversadas. Jurado rechaza metodologías elaboradas previamente, y por otros, para ser dirigidas a los maestros, sencillamente porque eso los tacharía; el deseo en juego, en ese caso, no sería el del maestro, sino el de aquel que concibe esa metodología, y que no sería más que una manera singular de afrontar el espacio educativo con la idea de llevar la literatura a los estudiantes. Por eso subraya que el libro que comento es un referente para comprender un enfoque que pone el acento en la teoría, en aquella teoría que relaciona lenguaje y literatura.

Y este fundamento en la teoría no quiere decir que se aspira exclusivamente a la formación de un teórico. No. Se aspira a un sujeto en relación con el acervo cultural, se aspira a que entienda este acervo, es decir que tenga una posición crítica, que establezca nexos axiológicos con los textos. Acá no se renuncia al saber en pos de la crítica; al contrario, se entiende que una crítica fundamentada da lugar a una fuerte relación con la cultura. Y no es algo que tenga que ver exclusivamente con la asignatura correspondiente; es una perspectiva que podría entenderse como propia de todo objeto de conocimiento; es decir, que, si Jurado optó por la literatura y el lenguaje, otros docentes han optado por la vida, por la historia, por la lógica... y cada uno de ellos tiene una relación con ese objeto, y cada uno de ellos se las arregla para poner ese objeto en el contexto específico de la educación. Todos los maestros, en el fondo, enfrentan una situación similar que, por supuesto, deben ubicar en tiempo y espacio. Todos tienen incidencia sobre los estudiantes. ¿De qué tenor es esa incidencia? Ya lo dirá la vida de los estudiantes, pues no es algo atado a los propósitos, como algo resultante de la operación.

Cuando la escuela dicta fórmulas fijas y verdades absolutas, es como si no considerara que la educación es entre sujetos, no entre decálogos y personas. El buen propósito, cuyo compromiso tal vez es necesario establecer, no necesariamente constituye las condiciones de posibilidad de lo que se propone, y entonces queda como lugar abstracto en cuya consecución se producen muchas decepciones. Jurado entiende que los maestros son intelectuales y, entonces, propone más bien incidir sobre su formación permanente, no dictarles unas condiciones que difícilmente los constituyen. Es el mismo maestro, enfrentado al texto literario, el que encuentra los motivos propios -no olvidemos que en la literatura suele haber múltiples motivos- y los pone en la escena de la relación con los estudiantes. Es a lo que Jurado llama autonomía intelectual, única garantía de que se produzcan efectos formativos en los estudiantes e, incluso, en las familias y los contextos.

En ese sentido, apuesta por la investigación y por la formación pos gradual de los docentes. Pero no son propósitos atados a una concepción administrativa de la relación entre los docentes y las instituciones educativas; es, más bien, que la investigación es un nexo con la teoría, y que la formación posgraduada es un excelente contexto para tener contacto con unos pares, tanto desde el punto

de vista de la disciplina, como desde el punto de vista de la pedagogía. Es una apuesta, nuevamente, en términos generales, porque, tanto investigaciones como posgrados, hay de todo tipo. La apuesta no se elimina cuando las investigaciones no interrogan los objetos de conocimiento, cuando los posgrados no son exigentes; más bien, si éstas son condiciones de posibilidad, hay que obrar para que la calidad de las investigaciones y de los posgrados sea la mejor.

Las estadísticas sobre los niveles de lectura, sobre la voluntad o no de leer, tienen cierto nivel de interés que no llega al aula. Jurado verifica que los estudiantes quieren leer, y sobre todo cuando sus maestros tienen una buena relación con los textos. Acá no se busca subir los porcentajes, sino entender las condiciones necesarias para que haya un acceso al acervo cultural, no por los números, sino por los estudiantes. En esa dirección, Jurado ha sido siempre un promotor de la diversidad de textos en el aula. Un docente de español y literatura tiene a su disposición muchísimos géneros, de manera que está en su resorte la forma de entrar en los contextos específicos, siempre singulares. Desde esta perspectiva, el canon literario puede ser un horizonte, pero no es el garrote que hay que esgrimir delante de los estudiantes. Podemos llegar por muchos caminos o, mejor, podemos dar lugar a que ese canon sea un horizonte para los estudiantes.

Si un maestro lee y escribe con entusiasmo, si un maestro organiza su actividad académica a partir de proyectos que involucren a los estudiantes, si su lectura de los textos introduce una pragmática de la comunicación, si echa mano de muchos tipos de texto, si está atento a las preguntas y a las inquietudes de los estudiantes... pues no hay que circunscribirlo a unas medidas externas a ese contexto específico, a unas indicaciones bien intencionadas, pero ajenas a la manera como el docente se relaciona con la literatura y con las Ciencias del lenguaje. Crear las condiciones para esto no es esgrimir mandatos sino, por ejemplo, obrar a favor de las bibliotecas escolares, de las bibliotecas públicas, de la posesión personal del libro, de que las familias tengan libros, de los espacios y los tiempos para las representaciones teatrales, para el cine, etc.

Con toda razón, Jurado plantea que en la transposición pedagógica no terminan los procesos educativos. Al contrario, es allí donde puede nacer la inquietud para que la relación con la literatura y con los saberes continúe en la vida personal y social. Quedar satisfechos con la actividad educativa institucional puede dejar contentos a quienes buscan cumplir los objetivos, pero puede producir, al mismo tiempo, rechazo por la lectura, separación radical entre la vida institucional y la vida familiar y social. Cuando se lee o se escribe sólo porque hay que hacer la tarea, tenemos un indicador de que el sujeto no está siendo tocado en su fuero interno, sino que está siendo interpelado para estar acorde con unos ideales sociales. Pero cuando un niño lee en casa textos que no le han asignado, o cuando escribe no porque se lo hayan pedido... estamos ante un efecto interesante de esa transposición pedagógica: la incidencia sobre el sujeto, sobre los contextos. Y esto no se hace solicitándolo, escribiéndolo como parte de la política educativa, de los estándares, de los DBA... más bien habría que decir que ocurre gracias a cierta forma de hacer las cosas, forma que está en la relación del docente con la literatura, con el saber. No es algo que se pueda hacer porque otro lo recomienda, no es algo que se pueda improvisar de un momento a otro; es el resultado de una larga relación con la literatura, con el saber, que se quiere poner a disposición del otro.

De entrada, los niños no tienen por qué querer estudiar o leer literatura. Para eso está la escuela, para eso está el maestro. En su vida, el niño encuentra rápidamente cosas para hacer, objetos a los cuales aplicarse. Pero como el maestro descubre campos de sentido solapados, intersticios, inferencias, presupuestos... esta magia puede hacer que los estudiantes encuentren nuevos objetos, nuevas prácticas. No deben leer literatura porque así está escrito, porque eso nos hace ver como personas cultas, porque sobre eso nos van a preguntar en el Icfes... cuando se procede de esta manera, los créditos son escasos. Más bien, se lee literatura porque un profesor apasionado nos la presenta y, si “le cogemos la caña”, ahora iremos por nuestra propia cuenta en esa dirección que no conocíamos, y que nos aporta una nueva satisfacción, porque ella es una construcción conmovedora sobre la condición humana.

Como era de esperarse por lo anteriormente dicho, el libro que comento se hizo en interacción con los maestros. Sabemos que Jurado recorre el país entero para conversar con los maestros, con el fin de escuchar sus experiencias, y de hablarles de las propias; además, hace investigación permanentemente, estudia la normatividad y participa en conglomerados que toman decisiones. A partir de esto, encontró diversos énfasis en relación con la enseñanza de la literatura y la lengua materna, en los países iberoamericanos: de un lado, la literatura como recreación estética, desarrollo de habilidades, distinción de géneros discursivos; y, de otro lado, el lenguaje desde la perspectiva de las normas gramaticales o, a lo sumo, de categorías lingüísticas. Ahí entendió que era escaso el énfasis en la literatura como experiencia cognitiva (reconstrucción de mundos y de universos culturales) y que ambos tópicos de la asignatura estaban desarticulados, y ejercidos con esquemas rígidos, sin dirección a la génesis de competencia comunicativa.

En consecuencia, propone un trabajo por proyectos, no como suma de actividades, de rutinas mecánicas, sino que ubique al docente como acompañante de un proceso complejo que contribuya a configurar un escenario vital de aprendizajes significativos, con autonomía y responsabilidad, y sin desconocer los propósitos generales de la educación. De esta manera, quedan implicadas todas las disciplinas escolares; así, la asignatura de literatura y lengua materna podría contribuir a deshacer la rigidez de los programas escolares. ¿No se podrían considerar trabajos de los estudiantes que requieran poner en relación saberes y temas de diversas áreas? En lugar de aprenderse definiciones o fórmulas de memoria para responder a la evaluación, en lugar de una información que muere al día siguiente, qué bueno sería activar una memoria de corto plazo que permita mantener una tensión entre el texto y la predicción, y que genere una sólida memoria a largo plazo que haga suya las gramáticas de las disciplinas.

No se propone eliminar la gramática de la lengua, sino trascender la oración e ir a los textos, a las prácticas discursivas, con la ayuda de las Ciencias del lenguaje. La idea de aprender las formas para poder significar olvida que los estudiantes ya producen significaciones en el marco de relaciones sociales. Por lo tanto, estas disciplinas tienen sentido en la escuela si entran al servicio de la cualificación de la interpretación, de la producción de sentido, del paso a la lengua escrita y de un retorno a una oralidad más compleja.

No se propone una lectura de la literatura anclada en una supuesta intuición o en la “impresión” que causa, sino un análisis literario que busque los diálogos

entre las obras, que construya un horizonte en relación con el cual leer. Y para eso hay que vencer una resistencia, pues solemos resignarnos a cumplir tareas y satisfacernos con los premios. En ese sentido, ser maestro no es enseñar un saber, sino enseñar la necesidad de un saber; y, en consecuencia, ser estudiante es verse obligado a interesarse auténticamente por algo. Esto es muy difícil si la escuela -lerda y parsimoniosa- se pone de espaldas al mundo, si los libros de texto tratan como menores de edad a sus destinatarios, si inducimos a aprender listados (autores, obras, períodos, escuelas), si ejemplificamos con fragmentos o resúmenes y no leemos las obras íntegras, si aupamos una “creatividad” ceñida a consignas instruccionales.

Si el profesor de literatura es un buen lector, será un crítico -solapado o explícito-, y no podrá entonces dejar de vivir la experiencia del crítico literario. Ahora bien, esa posición no se produce instantáneamente en el aula de clase, sino en otro momento, como efecto de lo que “quedó sonando”, porque el maestro pone en juegos los dilemas y las búsquedas del estudiante, porque provoca la búsqueda, no la melosería ni el deber-ser estereotipado.

En el libro, Jurado propone el uso de los minicuentos para hacer sentir la necesidad de la literatura en el bachillerato. Este tipo de texto constata la fuerza del palimpsesto en la instauración de la parodia literaria; como es muy frecuente que tenga hipotextos propios del canon literario, es posible que el trabajo que el maestro haga con ellos -propiciar las condiciones posibles para descubrir el funcionamiento de los minicuentos- permita ir a esos hipotextos. Al leer los minicuentos, se activan unas representaciones (la diégesis textual) y se producen unas representaciones (las propias) con base en representaciones (la enciclopedia del lector); entonces el trabajo está en incrementar esa enciclopedia (ir al hipotexto, por ejemplo) para hacer representaciones cada vez más complejas. Pero, para eso, el maestro tiene que conocer los textos, estar apasionados por ellos... quizá las resistencias para leer y escribir no estén en los estudiantes, sino en lo que les proponemos, en la capacidad de hacer vínculo pedagógico con ellos.