



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Prácticas de literacidad en la clase Poesía Colombiana: enseñanza literaria en contexto

Literacy Practices in Colombian Poetry class: Literary Teaching in Context

Laura Liliana Zárate Aranda¹ , Emilce Moreno Mosquera² 

Resumen

En este artículo se analizan las estrategias de enseñanza de la literatura en la formación del literato que, a través del abordaje de textos de poesía colombiana, orientada a su enfoque tanto intelectual como lector, aportan a la formación desde la praxis contestataria y política en unas condiciones sociohistóricas concretas. El análisis de esta práctica pedagógica revela estrategias de lectura empleadas en el proceso de interpretación textual por parte del maestro, en la que –mediante la sensibilidad y la memoria– es posible sentir vértigo al leer poesía, enriquecer el contexto histórico de la obra, transmitir con asombro y revelar una experiencia vital de lectura. En este sentido, se desarrolla un estudio cualitativo de corte etnográfico que incluyó observación de clases y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de información. En cuanto a los principales resultados, se encontró que la formación identitaria disciplinar se expresa en la adopción de prácticas y estrategias de interrogar los textos, propias de su comunidad discursiva, que modelan una didáctica para abordar autores y obras literarias. La principal conclusión enarbola la enseñanza de la literatura en los literatos en doble vía, función epistémica del objeto de conocimiento y la experiencia de la lectura, lo cual implica familiarizar al estudiante con movimientos literarios, con un discurso crítico y emancipatorio en la que se adopte un posicionamiento político articulado a intereses humanos, sociales, culturales, históricos, que hacen de la interpretación literaria una tarea exigente e intelectualmente compleja.

Palabras clave: literacidad, literatura, identidad disciplinar, lectura poesía, crítica.

Abstract

This article presents an analysis of strategies to teach literature in a formation literary disciplinary, through reading and exploring poetry. Consequently, the way to teach literature produces a literature professional as intellectual from political and reflexive thinking, besides sociocultural and historical interpretation of literary works. This study evidence reading strategies and hermeneutic processes as features of the teacher role. Likewise, this pedagogic practice allows recognition of how teachers could generate an esthetic and genuine literature experience, where the sensibility and memory capacity of the teacher make involve students. The methodology framework is ethnography from academic literacy, by means of class observations and semi-structured interviews as data collection techniques. The findings of this study demonstrate that a literature professional's disciplinary identity origins from ways to interrogate literary works and literature didactic. As a head conclusion, is necessary to relate literature teaching to reading epistemic function, cause this connection involves students in literary mechanisms, criticism, and emancipatory discourse. Furthermore, literature is an excuse to reflect on human, social, cultural, and historic interests, since a strict and complex literary interpretation.

Keywords: literacy; literature, disciplinary identity; reading practices of poetry; sociocultural.

- 1 Directora de Docencia de la Universidad La Gran Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil, y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Correo electrónico: laura.zarate@ugc.edu.co.
- 2 Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Español y Filología Clásica, magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co.

Cómo citar: Zárate, L. M. y Moreno, E. (2023). Prácticas de literacidad en la clase Poesía Colombiana: enseñanza literaria en contexto. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 149-163. <https://doi.org/10.14483/22486798.20515>

Artículo recibido: 15 de mayo de 2023; aprobado: 31 de agosto de 2023

Introducción

La clase de Poesía Colombiana analizada en este artículo permite reflexionar la enseñanza de la literatura en la formación del profesional en Estudios Literarios ligada a la historia, los discursos sociales, la voz de un maestro poeta y, a la vez, el lugar del estudiante en la interpretación desde su experiencia como lector. Para este estudio, la formación del literato implica el desarrollo de escenarios en los que se analiza la poesía, mientras se gesta una experiencia de lectura que lo constituye en agente letrado y ciudadano del mundo. Así, la literatura se entrelaza a la literacidad cuando busca formar lectores que la disfruten y la estudien, desde fundamentos disciplinares.

En este sentido, la lectura de literatura en la formación de literatos se constituye en una práctica tanto disciplinar, en la medida en que es objeto de estudio que se revisa, socializa y problematiza, como estética, en la que el lector se inserta en un mundo creado por el escritor y mediado por las acciones didácticas que ejerce el docente. De ahí que en este artículo se focalice la acción, el saber y el ser del maestro retomando las voces estudiantiles, puesto que se reconoce en él su sensibilidad y capacidad didáctica, necesaria para vigorizar la relación que el lector establece con la obra y de aportar herramientas interdisciplinarias, para llevar a los estudiantes a tomar conciencia y entender las incertidumbres de la disciplina (Engle y Adiredja, 2008).

En esta medida, la literacidad de la literatura es de tipo disciplinar, pues “se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López, 2016, p. 165). En la formación de literatos, la literatura es literacidad disciplinar al relacionarse con “la capacidad de participar en actividades sociales, semióticas, prácticas cognitivas coherentes con la de los expertos” (Fang, 2012, p. 19), de ahí que leer y escribir sean prácticas constituyentes

en la comprensión de formas de producción, comunicación y crítica del conocimiento disciplinario. Por ello, las obras literarias –en coherencia con su marco sociohistórico y cultural– se estudian y vivencian desde prácticas de literacidad disciplinar, que analizan su creación, interpretación y el vínculo con otros marcos epistémicos tanto políticos como ideológicos.

La literacidad disciplinar de la literatura implica un enfoque hacia la práctica de leer obras literarias, en este caso los eventos y las prácticas letradas de la clase de poesía colombiana. Por un lado, los *eventos letrados* son actividades de lectura o escritura en un contexto específico, al ser “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por estas” (Zavala et al., 2004, p. 114). Por otro lado, las prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (Zavala, 2009, p. 28), en las que se asocian preguntas como: ¿Qué hacen las personas con los textos?, y ¿con quiénes los usan?

Igualmente, se analizan las *estrategias de lectura* empleadas por el profesor relacionadas con la forma de acercarse a los textos y constituir intertextualidad, con el fin de dotar de sentido tanto sociocultural como estético un apartado literario. Ello se encuentra soportado desde la experiencia del docente como lector genuino, lo cual posibilita a los estudiantes reconocer subjetividades literarias orientadas a la conexión literaria:

Es muy enriquecedora (su clase), tener acceso también a un conocimiento del proceso creativo, de un lector que tiene un gran *background*, que es poeta y yo sé que los profesores como él quieren crear un ambiente menos jerárquico, y uno se deleita al escuchar un profesor hablar de su proceso creativo, porque no se puede negar que llevan más años de experiencia que uno y en ese sentido es bueno como que se echen su “carretazo” de cómo ha sido el proceso de ellos de acercamiento ya sea a lo creativo, a lo interpretativo o a lo investigativo. (Fragmento entrevista a estudiante 1)

En definitiva, el estudio de las prácticas de literacidad permite establecer el propósito de formación del literato, la constitución tanto socio-histórica como cultural de los objetos literarios y los modos didácticos para el contagio de la experiencia estética. Como ejemplo de ello, la lectura de fragmentos, la descomposición de palabras y la contextualización de obras y autores son estrategias didácticas de la formación de literatos.

En coherencia con ello, la enseñanza de la literatura es un campo de producción de conocimiento desde ejercicios intencionados realizados por el docente, la planeación, las estrategias de lectura, las preguntas y las oportunidades de diálogo (Munita y Margallo, 2019). Al respecto, según Bombini (2017),

la relación con la literatura no se da de manera espontánea [...] por un lado, la disponibilidad material, es decir, la posesión personal o el préstamo para tomar contacto con los libros como objetos materiales [...]; por otro lado el acceso a su lectura que está relacionado con todo lo que los docentes y otros mediadores hacemos para que [...] tengan la oportunidad de participar de una experiencia cultural y estética, que a la vez es puente para la inclusión en la cultura escrita en particular. (p. 28)

Bajo este marco, la mediación literaria es un eslabón en el desarrollo didáctico de este objeto de conocimiento, dado que implica el saber literario, el rigor metodológico en lo hermenéutico y la capacidad de despertar en otros la vivencia de un texto. Para Arizpe (2018), “un mediador que facilita el acercamiento al libro, guía la selección de textos, estimula la lectura y el diálogo de forma sensible e invita a compartir emociones y formas de expresión distintas, puede ser una inspiración para seguir adelante” (p. 27). De ahí que el profesor de literatura trascienda el enfoque instrumental de la literatura, al configurar una experiencia estética de enseñanza para su aproximación y reflexión (López Andrada y Ocampo González, 2020).

En este orden, la enseñanza literaria surge desde la presentación de textos literarios como

exponentes estéticos y culturales, la dinamización de los objetos letrados como creaciones para la actividad poética y la mediación, a partir de la auscultación del discurso literario. En relación con ello, Machuca (2022) plantea que

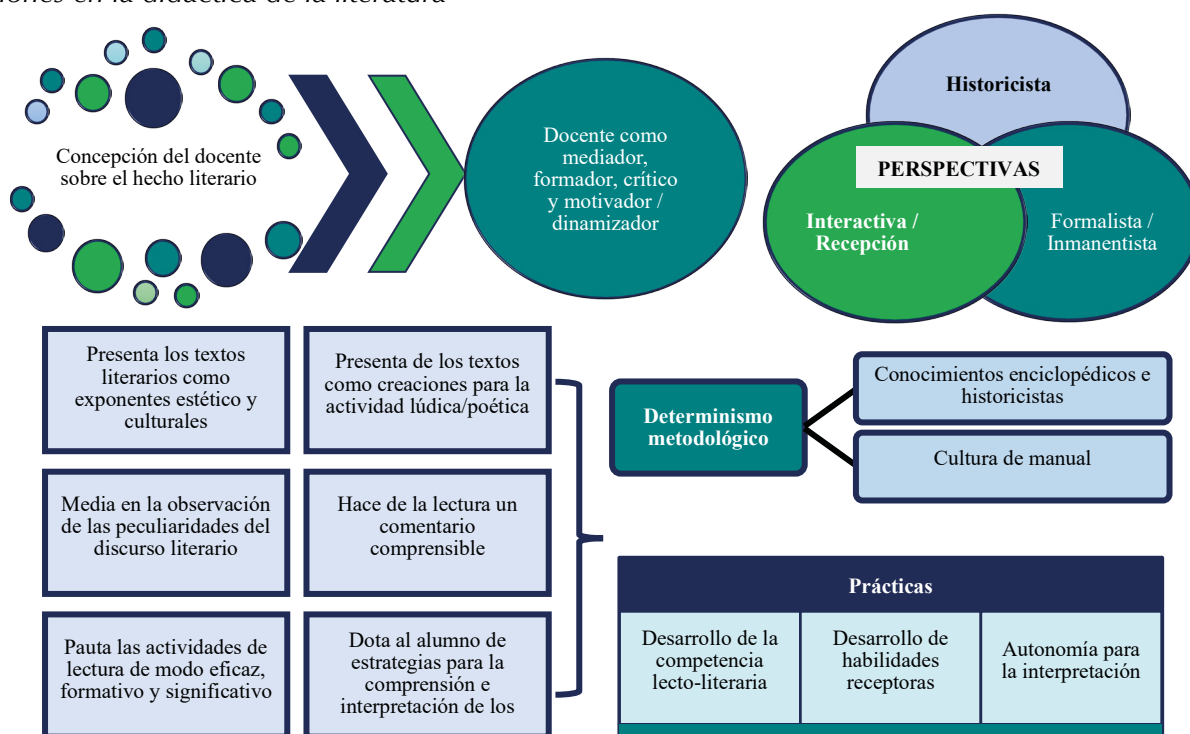
es necesario pensar en aquellas situaciones del aula o de cualquier contexto de mediación, que no pasan desapercibidas, aquellas que generan nuevos interrogantes y motivan a investigar, a leer lo que no se enseña en un curso o en una clase específica. [...] Lo rico radica en potenciarlos para generar el deseo o la curiosidad por la lectura. (p. 47)

Lo anterior redonda en la función del docente como mediador de sus estudiantes en el desarrollo de las competencias del literato y el ejercicio hermenéutico. Así, la didáctica literaria implica una mirada en términos de eventos letrados, estrategias de lectura, textos seleccionados y subjetividad tanto lectora como escritural del docente, lo cual enarbola la estética, la reflexión ciudadana y la historia como ejes de encuentro para la apropiación de la literatura como objeto de conocimiento.

Este artículo reporta un análisis de la incidencia del maestro en la formación de literatos, desde las prácticas letradas de la clase y percepciones de los estudiantes, lo cual permite evidenciar el papel de educador y poeta que comunica convicciones sobre las obras y formas de pensamiento que aportan al acto lector y el devenir de las experiencias de constitución del lector literario.

Metodología

Este artículo sustenta su perspectiva metodológica desde la etnografía, que tiene como propósito analizar las diversas estrategias de enseñanza de la literatura en la formación del literato, planteadas por el docente en el curso Poesía Colombiana, en 2017, desarrollado en el programa de pregrado en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Para ello, se realizó una inmersión al curso que privilegiara la observación de

Figura 1*Tensiones en la didáctica de la literatura*

las actividades pedagógicas orientadas a la formación literaria, las interacciones entre agentes educativos y los conocimientos que circulaban en el espacio. Así, el propósito radicaba en describir e interpretar aquello que acontecía en esa comunidad disciplinar en la que se lee literatura con fines académicos y experienciales (Restrepo, 2016; Cotán, 2020).

Por un lado, para recolectar la información se desarrollaron *observaciones de clase*, en las que se contó con diarios de campo que registraban los hallazgos didácticos, evidenciados por las investigadoras. Por otro lado, se implementaron *entrevistas semiestructuradas* al profesor y a estudiantes para comprender su perspectiva respecto a su enfoque de enseñanza de la literatura. En particular, se identificaron formas didácticas empleadas para incentivar la apropiación de conocimientos literarios, la articulación con el contexto y la armonización con los eventos letrados desarrollados.

Análisis de resultados

Contextualización de la clase

Este curso tenía una intensidad horaria de cuatro horas semanales, su objetivo era estudiar manifestaciones tanto culturales como literarias inscritas en un periodo histórico-político entre las décadas de 1950 y 1970, tiempo crucial para la poesía colombiana. De manera que en estas sesiones se analizaba el valor del poeta como intelectual, su praxis contestataria y su actividad tanto escritural como literaria en unas condiciones históricas concretas.

En relación con ello, la poesía en un contexto como el colombiano supone un itinerario trazado para descubrir el impacto de la obra poética, los ritmos, el tiempo, las imágenes y la naturaleza a través de poemas. En el salón se encontraban veintidós estudiantes que, generalmente, tomaban

notas en sus cuadernos, era común que atendieran la clase y no se distrajeran con sus dispositivos, debido a la potencia del discurso del profesor.

Eventos letrados

Esta clase se desarrollaba bajo una metodología magistral, en la que el profesor atrapaba a los estudiantes, presentándoles una carta de navegación de algunos autores representativos de poesía colombiana. Como ejemplo de ello, el estudiante 3 sostiene que

Es un gran maestro que conmueve con la palabra, que acerca a los autores como si se hablara de los familiares, esto es superimportante para un estudiante de literatura, porque te están describiendo una experiencia de la poesía [...] no podemos negar que también nos une una cosa afectiva claro, una cosa humana y eso él lo logra hablando tan familiarmente de Cobo Borda o de Silva. Te lleva a cuestionarte: ¿Qué rodea al poeta? Hay un trasfondo y tener en cuenta las intenciones del autor. (Fragmento entrevista a estudiante 3)

Así, se configuraba un espacio en el que los estudiantes se deleitaban con este poeta y maestro, tan cercano en lo humano, pero con una gran sabiduría. Los elementos visibles y no visibles en los eventos de literacidad se detallan en las [tablas 1 y 2](#).

La [figura 2](#) corresponde a un esquema de los eventos identificados, no necesariamente se dan en este orden, así la clase tiene un carácter heteróclito. No obstante, era común encontrar lo allí ilustrado.

Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura se reconocen como actividades intencionalmente dirigidas para que el estudiante detecte posibles caminos de interpretación. Así, se identifican cinco estrategias, a saber: 1) contextualizar diálogos intertextuales; 2) presencia escénica del poeta; 3) creación de un marco histórico, cultural y social del autor; 4) buscar el significado del poema: “¿Qué me está diciendo?”; y 5) compromiso literario y como objeto de conocimiento. A continuación, se desarrolla cada elemento didáctico.

Tabla 1

Elementos visibles en los eventos de literacidad de la clase Poesía Colombiana

Elementos visibles en los eventos de literacidad	
Participantes	El docente y los estudiantes de Estudios Literarios de cuarto y quinto semestres.
Escenario/contexto	La clase de Poesía Colombiana
Artefactos	Antologías de poesía colombiana.
Actividades	Explicaciones del marco histórico de los autores, crítica literaria, diálogo con la vida del poeta, crítica y política del contexto, lectura de poemas y análisis por parte del profesor.

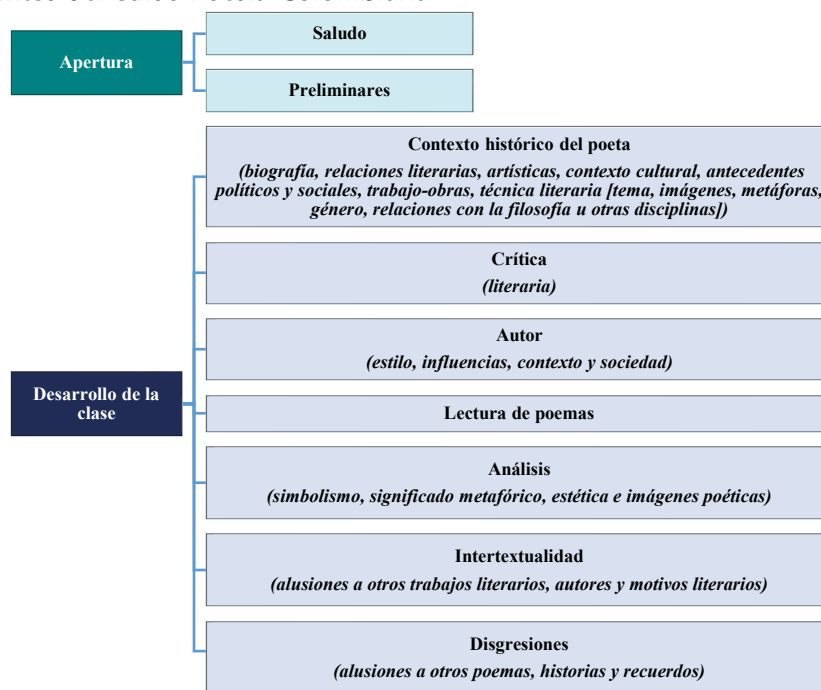
Tabla 2

Elementos no visibles en los eventos de literacidad de la clase Poesía Colombiana

Elementos no visibles en los eventos de literacidad	
Participantes	Los docentes y directivos de la carrera de Estudios Literarios.
Escenario/contexto	Análisis de poetas y poesía colombiana. Condiciones de producción e interpretación del poema.
Artefactos	Habilidad y conocimientos propicios para analizar poesía.
Actividades	Está el compromiso de leer los poetas estudiados y preparar un trabajo que analice alguna obra poética en particular.

Figura 2

Esquema de los eventos del curso Poesía Colombiana



Nota: elaborada a partir del modelo de macroestructura de la conversación, presentado por [Moreno-Fernández \(1998\)](#).

Contextualizar y establecer diálogos intertextuales

En el discurso del maestro se evidencia un tejido enriquecido de historias sobre épocas de los autores, contextos literarios, afinidades, intertextualidad, crítica, teatralidad y todo aquello que forma parte del asombro poético. El vértigo que se puede sentir al leer poesía era impregnado por el maestro, gracias a su sensibilidad, memoria y capacidad al evocar versos de distintos poetas, con lo que provocaba emociones en sus estudiantes y abría la poesía a un horizonte tanto de indeterminación como de conjugación de la vida, el símbolo, el ritmo y el ser, como lo expresa [García-Maffla \(2001\)](#):

Podemos afirmar que la poesía es el sentimiento de nuestro ser, un ser abierto al silencio y al vacío como al lenguaje, y tanto en la ensoñación como en el acto de escribir. Entonces, tras sabernos y sentirnos, somos también lo generado por una emoción

y una visión. El poeta se crea a sí mismo antes de escribir el poema, pero el poema escrito no remite al lector a aquel que lo escribió sino a la poesía. (pp. 20-21)

La poesía comunica las verdades humanas universales de modo profundo; sin embargo, puede ser recibida con hostilidad, puesto que por su propia naturaleza no es de fácil acceso y comprensión. Igualmente, al leer poesía la construcción del significado desatiende la sintaxis, los conectivos y el orden estructurado del lenguaje, de modo que exige el nivel inferencial e intertextual.

Siguiendo a [Kristeva \(1978\)](#), que retoma los textos de Bajtín, la intertextualidad implica la relación entre dos textos que interactúan entre sí, que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es transformación y absorción de otro texto” ([Kristeva, 1978, p. 190](#)). En esa medida, para que se dé esta relación se requiere que el lector tenga

un bagaje cultural, literario e ideológico que le permita identificar referencias, autores, conceptos a fin de dialogar con la obra, comprenderla e incorporarse a la polifonía. Se asume el texto como un lugar de interacción de voces absorbidas dialógicamente dentro del texto. Desde esta lógica, el texto nunca es una creación *ex nihilo*, presupone otros textos, es polifónico en términos bajtinianos (Bajtín, 1986).

El profesor teje redes multidimensionales de conexiones intertextuales, exhorta a sus estudiantes a que vinculen fragmentos textuales, poemas, imágenes, datos históricos, biográficos, y establezcan relaciones literarias. En relación con ello, el estudiante 4 expresa lo siguiente:

Un personaje como el profesor [...] lo que muestra es la necesidad de hacer lecturas intertextuales para poder estudiar literatura y eso lo deja en sus clases, en los textos que pone, incluso en las preguntas de los parciales, él nos pone a relacionar textos en los parciales que nos hacía, él nos dice que la cultura es la capacidad que tiene uno para relacionar las cosas, pues en esa vía la intertextualidad uno sí tiene que leer intertextualmente, conectar varios textos. (Fragmento entrevista a estudiante 4)

El lector se vincula a un campo de múltiples voces y crea *mundos textuales*, mediante la apropiación de otros autores, de otros textos. Se produce un *cruce de textos*, que a su vez genera los intertextos (Genette, 1989), de manera que hay una presencia de patrones y rasgos discursivos que, junto a las citas, dan cuenta de este carácter intertextual. Por ello, el lector se ocupa de identificar la presencia de la pluralidad de voces, el tejido entre el texto y el intertexto y los modos en que se asimilan, transforman e incorporan las citas.

Como ejemplo de ello, el docente retoma a José Eusebio Caro por medio de la expresión: “hubiera invocado el mar”, quizá por su famoso poema “En alta mar”. Seguidamente, planteó una metáfora de la escritura como agua: “la escritura hace río, la escritura penetra la realidad como el agua penetra la tierra”.

En particular, el docente enfatizaba que la escritura del poeta estudiado estaba atada a recursos retóricos como la métrica y la rima, como sucedía con los modernistas Martí, Rubén Darío, Gutiérrez Nájera y Julián del Casal.

En las relaciones intertextuales que creaba el profesor, eran importantes los autores y las corrientes poéticas. En el caso de José Eusebio, el docente sustentó que el autor se anticipó a la corriente modernista representada en Hispanoamérica. No obstante, explicó que él, como poeta y profesor, era partidario del verso libre, conectando a Borges para explicar que autores como Víctor Hugo necesitaban del “verso reglado”. Este tipo de conexiones y digresiones eran cotidianas, las cuales aluden a –en palabras del maestro–: “un chorro”, “un chisguete” de palabras y de frases con un gran contenido simbólico e interpretativo.

El maestro solía recitar de memoria poemas. Como ejemplo de ello, declaró “invocación al mar” de José Eusebio que se relacionaba con pasajes de su vida, destacando en la parte final el exilio de José Eusebio a los Estados Unidos. También, era cotidiano que el docente citara frases en latín y en francés: “el poeta puede ser el aprendiz displicente, sobrado, el artesano fiel e incansable de todas las cosas”, y habla del *poliphile*, citando a La Fontaine: el poeta es el “amateur de tout les choses, le poliphile”.

Aunado a ello, la fuerza de la lectura en las clases de Poesía Colombiana se concentraba muy particularmente en la recitación, dotando el espacio del espíritu onírico, el misterio, la inspiración, la revelación del lenguaje y la conciencia poética. De igual modo, se nutría el escenario formativo de todas aquellas denominaciones que el profesor usó para referirse a la poesía.

La presencia escénica del poeta

La elección del docente se hizo pensando en que él representaba un lector de literatura consumado, con habilidades prodigiosas, con un conocimiento vasto de su campo de enseñanza, con un espíritu increíblemente apasionado por la literatura, con

mucha bondad para compartir su sabiduría y con un *performance* muy particular que seducía a los estudiantes. Para el estudiante 5,

Él ha hecho que busque lo poético como algo de la condición humana y que haya como una elaboración estética de esos textos, porque eso es lo que siempre me ha interesado a mí por eso te digo que “soy cazadora de frases”, porque yo vengo de esa escuela, de buscar cuál es la poética de un escritor, de qué es lo que está construyendo con su lenguaje de ese tipo de cosas, entonces, la lectura de la poesía tiene un ritmo distinto al de la narrativa, construye unas imágenes diferentes, el ritmo de la lectura, detenerse en los versos, los silencios, porque a través de la poesía uno puede darse cuenta del silencio. (Fragmento entrevista a estudiante 5)

De allí que un ser particular que insistía en que él había sido salvado por la literatura, que había tenido una vida plena gracias a ella, que antes había sido don Quijote de la Mancha y ahora era Alonso Quijano.

A las clases solían asistir casi todos los estudiantes, quienes quedaban hipnotizados por el discurso del profesor. Era imposible no dejarse invadir por la belleza de su oralidad, por su retórica –como si estuviera leyendo un libro–, por la manera en que hacía salir chispas al lenguaje. De ahí la importancia de escuchar, dejarse afectar y emocionar y, a través de sus palabras, construir esos mundos que dibujaba.

Respecto las estrategias del profesor, se analiza su lucidez retórica y el apasionamiento con su objeto tanto de conocimiento como de enseñanza, que tiene una influencia en el modo en que media la lectura de poesía en los estudiantes de literatura (tabla 3).

En el segmento de la tabla 3 se evidencia un discurso cargado de intertexto, alusiones, citas, datos históricos, recuerdos y metáforas. Era común que en las explicaciones se introdujeran digresiones sobre hechos y datos biográficos, que evidenciaban el profundo conocimiento del profesor del contexto social, cultural e histórico del autor que abordaba. En este caso, se refirió a Martí y a Darío.

Tabla 3

Ejemplo de transcripción de clase Poesía Colombiana

A ver, leo esto que lo escribí yo, hace veintimás años: “el suicidio y la tristeza de Silva cometen la injusticia de alejarnos de su poesía y nos ocultan la aventura peligrosa de un poeta joven que ambicionó desesperadamente toda la felicidad que la poesía puede mostrarnos y en un momento creyó haber perdido la clave para entrar en esa felicidad, entonces, su talento poético empezó a cantar el desengaño y literalmente a llamar la muerte. Esa poesía que vino después del comienzo de la desesperación solo puede definirse con expresiones parecidas a la pregunta que Julián del Casal, poeta modernista cubano y su adiós, ‘Señor, ¿por qué has hecho mi alma tan triste?’, otra afirmación de Casal sirve también para ilustrar el ritmo de esa poesía en Silva y es aquella de ‘ansias de aniquilarme sólo siento’. Pero tanto en los poemas anteriores a su crisis emocional, como los que escribió en ella revelan que el esfuerzo de Silva fue grande, tal vez la descripción del eclipse que vivió antes de entrar en los poemas de la muerte está en el poema ‘Juntos los dos’, ‘Ronda’, amplía la descripción y anuncia el ‘Nocturno’? famoso, pero también hubo un Silva no ensombrecido por el naufragio de la *Amérique* y la pérdida en él de sus cuentos negros y algunas novelas entre las que reconstruyó *De sobremesa*, ni por la muerte de su hermana Elvira, ni por la literatura que se complicaba, ni por el fracaso de su industria de baldosas que fue alegre como en la primeras partes de ‘Ronda’ y de ‘Juntos los dos’, ahí de esa época menos atormentada un fragmento el segundo del poema titulado ‘Notas perdidas’ que parece el diario del ‘Nocturno’, el amor de los dos por la senda de la vida y no por la estepa solitaria”.

Claro una plenitud del amor de la pareja en un mundo que no fuera este, de un mundo concebido a fuerza del vuelo que no nos corresponde, en un imposible erótico que desde luego no tiene más desenlace que la muerte. Después su último poema debe haber sido, después el último poema tuvo que haber sido, porque después de eso, después de las sombras de los cuerpos que se juntan con las sombras de las almas, ya no hay retorno, sus amores estaban en el más allá, su poesía es necesariamente órfica, está basada en un lenguaje que llama a una distancia invencible donde tú me puedas escuchar, también la novela de Isaac es un poema órfico hecho de palabras que adulen a una joven amada muerta todas ellas con todas sus sílabas y todas sus letras, entonces, ahí comenzaría nuestra literatura tal y como comenzó en Occidente [...].

También, se hizo alusión al poema sobre Silva, de Eduardo Cote Lamus, para mencionar sus aspiraciones amorosas y trajo a la memoria a Mallarmé y Octavio Paz para hablar del *destino poético*, un tópico que era recurrente en su discurso.

Sobre Cote explicó: “el destino del poeta era el cumplimiento de la visión lógica con el mundo, es decir, ser capaz de hechizar con el canto todas las vidas y todos los objetos para llevarlos a una mejor dimensión”. Mientras que, acerca de Paz, “el poeta construía no a espaldas de la sociedad sino en su contra”. Así, contrapuso dos visiones del destino poético: una más unida a la senda de la vida, transfiguradora, estética, y la otra, a una visión crítica de la poesía, inclusive, política. La **figura 3** constituye un esquema que resume algunas de estas relaciones intertextuales.

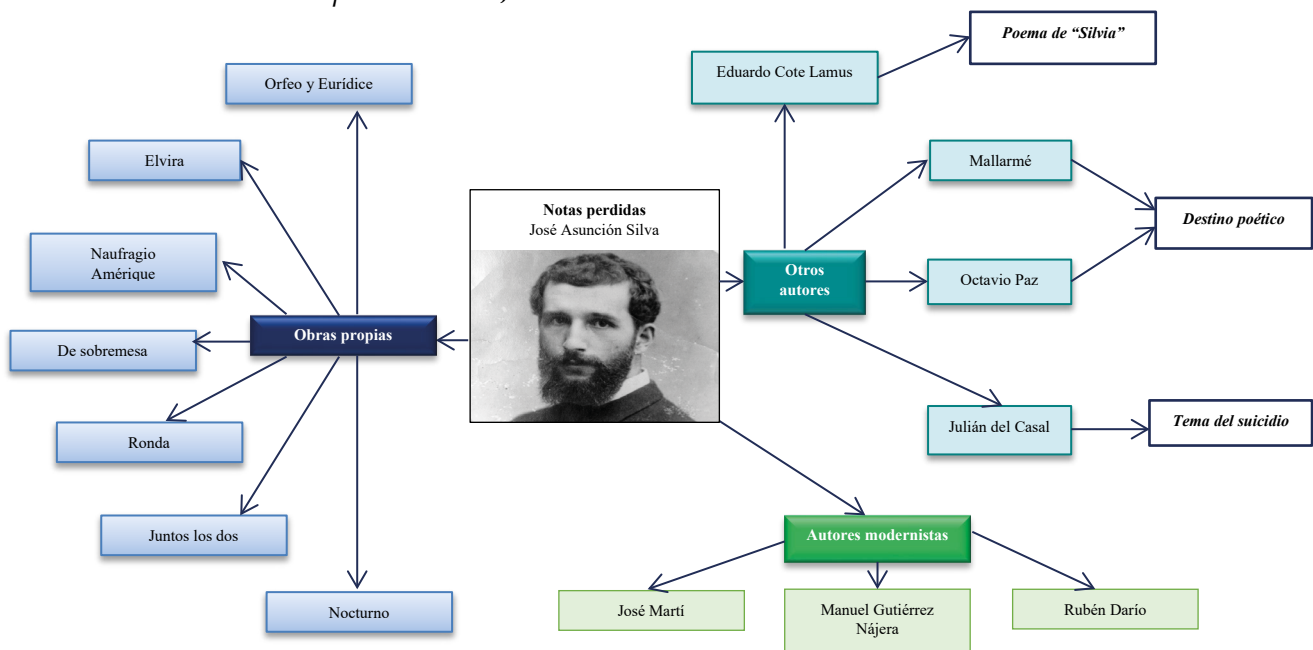
El profesor asoció el destino poético de José Asunción Silva a que “construyó un mausoleo a su espalda”, precisamente, por ser un poeta suicida. Además, hace referencia a un segmento de la canción “Vámonos”, de José Alfredo Jiménez,

para explicar el marco de la vida del poeta atormentado por el amor y por la idea de morir. Seguidamente, leyó un fragmento que él había escrito sobre el poeta, en el cual se hacían alusiones a otros trabajos literarios sobre suicidio, como el caso del cubano Julián del Casal; lo recordó en frases como: “Señor, ¿por qué has hecho mi alma tan triste?” y “ansias de aniquilarme sólo siento”. Así mismo, retomó otros poemas de Silva, antes de empezar la lectura del fragmento IV de “Notas perdidas”, de su autoría.

El momento de la lectura del poema lo vinculaba a la vida, la obra del autor, la intertextualidad y la explicación de por qué su poesía era órfica, en alusión al mito de Orfeo y Eurídice, un viaje a través de la poesía que duele, pero que revela una concepción del ser humano y su destino, asociado a la pérdida, al dolor, al placer instantáneo y a la misma muerte. El profesor brindaba la posibilidad de pintar con palabras el contexto de los autores de una manera familiar, muy cercana, como si hubiera conocido a estos autores.

Figura 3

Intertextualidad en “Notas pérdidas” de José Asunción Silva



Creación de un marco histórico, cultural y social del autor

Para el profesor era importante aclarar el marco en el que había vivido el autor, hacer referencia a sus influencias, a su estilo. Se trata de resumir la lírica como un momento de descubrimiento, de encuentro y reconocer lo que no se ve de la obra, como puede ser la vida del escritor y que permite apoyar la(s) hipótesis de lectura que está(n) intentando mostrarse.

Eran frecuentes las referencias a obras de autores que habían escrito sobre el poeta, sobre el contexto histórico y de producción de la obra. Es decir, otros textos literarios que les permitan a los estudiantes hacerse una representación o construir una hipótesis de lectura. Este ejercicio de intertextualidad resulta provocador para el profesor, al demostrar su gran bagaje cultural y literario, quienes deben seguir este tejido de relaciones al escucharlo.

Buscar el significado del poema: “¿Qué me está diciendo?”

La poesía es multiforme, indefinible, profunda e inasible, por tanto, es necesario crear significado desde una inmersión y conexión a nivel letrado, sociocultural e histórico. [García-Maffla \(2001\)](#) explica que lo poético

tocar las más profundas zonas del existir del hombre, su conciencia, su empresa, su razón y su impulso a la vez trascendentes e immanentes, al lado de lo cual es posible entrever lo que no es visible, le hace ser lo que esencialmente es y al crearse lo crea. Pero ha de quedar como última instancia, como el punto cimal al cual conduce todo: el poema. (p. 16)

La lectura de poesía se asocia a un acto complejo que implica asumir al poeta y su función histórico-política, que se afirma a través de una fuerza poética, unas imágenes, unos ritmos, una sensibilidad, unas técnicas que son únicas y especiales en cada poeta. De ahí que para el profesor sea importante construir una visión estética del poema, a

partir de elementos constitutivos. Para [Rosenblatt \(2002\)](#), “el lector más sofisticado, el más sensible a las cualidades sutilmente expresadas del poema, de la obra, de la novela, no puede juzgar su valor técnico más que asimilando, al mismo tiempo, la sustancia que encarna estas cualidades” (p. 32). Esto no se hacía de un modo esquemático, no había una fórmula, en las palabras, en las imágenes, las influencias, el estilo, etc. En ese sentido, si bien no hay una estructura definida para habitar los poemas, sí subyacía la idea de que estudiar un texto poético requería un proceso mental, un compromiso como lector.

Compromiso literario y objeto de conocimiento, apasionamiento por parte del profesor

Como se ha evidenciado, el profesor es una figura central, quien actúa como modelo de lector con una profunda sabiduría, comprometido con su campo de enseñanza. Esto se demostraba en la densidad de su lenguaje, en su vasto conocimiento y su amor por la literatura. Generalmente en su discurso estaban presentes autores como César Vallejo, Julio Cortázar, José Lezama Lima, Octavio Paz, Stéphane Mallarmé, Saint John Perse, Álvaro Mutis, Aurelio Arturo, Jorge Luis Borges, Henry Luque, Ernest Hemingway, entre otros.

El conocimiento del profesor aludía a su capacidad para plantear frases que ponían a pensar al interlocutor, a saber: “la lectura y la escritura no forman parte del código genético”, “el poeta vive en la tierra demoníaca de los conflictos”, “la escritura es un camino misterioso”, “el poeta es un crítico de su sociedad”, “el lector no pide al libro que lo divierta sino que lo haga pensar”, “la poesía no es solo belleza, es crítica”, “la poesía es como una suerte de imán que hace despertar los destinos poéticos”, entre muchas otras.

Este docente tiene un vínculo muy fuerte con su objeto de conocimiento, no solo a través de la escritura, sino también desde su posición como poeta, y esto se evidencia tanto en su discurso como en su *performance* al enseñar.

Discusión de resultados

La enseñanza de la poesía surge desde la configuración del espacio de acercamiento de las obras, desde una introducción en la que se sitúa una categoría a desarrollar, los autores que desarrollan este ejercicio temático y la articulación de elementos socioculturales (Fittipaldi y Munita, 2019). Bajo esta premisa, la interdisciplinariedad es característica de la didáctica empleada por el docente, pues la literatura como objeto de conocimiento y enseñanza requiere de una mirada desde la filosofía para develar las intenciones de autores y el contexto en el que se produce una obra.

En esta experiencia de enseñanza de poesía, los estudiantes se adecuan a leer poesía, reconocen unas estructuras, convenciones y figuras retóricas, consideran el tono del poeta, buscan las imágenes, el simbolismo y la belleza del lenguaje en el poema y analizan el punto de vista del poeta. Como evidencia de ello, el estudiante 2 plantea lo siguiente:

Con el profesor la clase es magistral, por supuesto, lo que uno quiere es oírlo a él, porque es como ir a escuchar una clase en lenguaje poético, recuerdo de él que siempre insistía, por ejemplo antes de darnos un texto nos daba como una especie de guía antes, entonces nos decía: “Bueno, fíjense en este texto de Umberto Eco o de César Vallejo, quiero que se fijen en A, B, C y D, qué es lo que vamos a discutir en la clase y si están leyendo este poema, fíjense en las imágenes recurrentes del poeta, fíjense si hay un tono intimista, en los versos, la cercanía entre los temas literarios”. (Fragmento entrevista a estudiante 2)

El lector puede sorprenderse con un verso, un juego de palabras y ello puede llevarlo a conmoverse e iluminar su comprensión, dado que le da voz a pensamientos o sentimientos propios. Esos lectores que participan activamente del lenguaje poético pueden ser sensibilizados a las texturas y a los sabores de las experiencias y condiciones de vida que se reflejan en lo poético. A continuación, se presentan dos apartados respecto a las

reflexiones de la enseñanza de la literatura y las voces de los estudiantes a propósito de la experiencia formativa en literatura.

Reflexiones de la enseñanza de la literatura

La lectura de poesía va más allá de desentrañar los dispositivos literarios, dado que la poesía permite crear una interpretación, una forma de ver el mundo y la condición humana (Bombini, 2020, 2022). De ahí que el lector busque llegar al *ethos* de lo que ha sustraído de la lectura literaria, en el que vincula sus sentidos, deseo, experiencia y subjetividad, pero en su proceso formativo aprende a habitar las obras de un modo reflexivo y analítico.

Se trata de una disposición para formular y resolver un problema del ser o de la sociedad ligado a la obra, una suerte de actitud y disposición del lector que interpela lo que lee desde algún lugar. Así como lo plantea Rosenblatt (1995), la literatura ofrece a los estudiantes la oportunidad de “pensar racionalmente dentro de un contexto emocionalmente coloreado” (p. 217).

Adicionalmente, es importante considerar que cuando se lee literatura, se está en una búsqueda e indagación sobre la realidad representada, lo cual implica que el lector pone en crisis las creencias previas. A través de la literatura se puede tejer una imagen de los diferentes lenguajes que circulan socialmente, de los saberes, valores y pensamientos colectivos que en determinado momento histórico se constituyen en la realidad de un contexto.

De ahí la importancia de ampliar los espacios donde se reconozca y participe de los dones de la literatura. El significado ético de la literatura exige elegir modos de leer que afecten realmente al lector, la comprensión de motivos literarios como un acercamiento al mundo de la vida y una oportunidad para pensarse sobre sí mismo y en relación con otros. Esto se plantea siguiendo a Larrosa (1998):

la experiencia de lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo previsto, ante una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura

hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y prever. [...] La pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuencia de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación. (pp. 29-30)

En concordancia con ello, se requiere un proceso formativo que aporte a la resignificación de las obras literarias desde una visión crítica y conectada a problemas humanos de mayor alcance, una experiencia de lectura que requiere del “continuo escrutinio crítico del pensamiento moral y político, de nuestras intuiciones morales y políticas, y del juicio de otros” (Nussbaum, 1997, p. 112).

Así mismo, se encontró la lectura de textos literarios como un arte de creación de mundos posibles y producción de confrontaciones, reflexiones y preguntas, desde lo humano, lo sociohistórico y lo crítico, constituyéndose en una posibilidad de educar para la vida y para asumirse en un mundo en constante devenir, diverso cultural e ideológicamente, sediento de actitudes democráticas y reflexivas en los diferentes espacios de la vida.

En ese sentido, leer literatura es una experiencia de conocimiento privilegiada, de reflexión ética sobre la condición humana, ya que se trata de “un ejercicio de conocimiento del mundo, de nosotros mismos y de otros” (Nunes, 1966, p. 193). En palabras de Rosenblatt (2002),

Para la mayoría de los lectores la experiencia humana que muestra la literatura es lo fundamental. Para ellos los elementos formales de la obra –estilo y estructura, flujo rítmico– solo funcionan como parte de la experiencia literaria total. El lector procura participar en la visión de otro –obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu

humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible–. (p. 33)

La clase de Poesía Colombiana fue un espacio enriquecido intertextualmente, gracias a la lucidez y elocuencia retórica del profesor. En consecuencia, el estudioso de la literatura debe tener en cuenta estos detalles para crear el tejido de su interpretación, sabiendo que no ha agotado el material de estudio, es decir, la obra que trascenderá los límites de su tiempo-espacio y se proyectará para crear nuevas relaciones y participar de las reflexiones; así remarcará su carácter profético. De manera que, como lo planteaba el profesor de la clase, “el poeta es un crítico de su sociedad”, “el lector no pide al libro que lo divierta, sino que lo haga pensar” y “la poesía no es solo belleza, es crítica”.

Por otro lado, los estudiantes reconocen las clases que les aportan herramientas teóricas y metodológicas para analizar los textos. Si bien no se trata de un “método científico para leer”, les da diferentes rutas para valorar e interpretar las obras. Al respecto, Loayza (2020) sustenta que a través de la literatura se dinamizan reflexiones socioculturales, lo cual coadyuva a la formación en ciudadanía, por tanto, “la discursividad poética como empresa intercultural es una función insospechada a ser replicada en tiempos como los actuales en los que las brechas de desigualdad se amplían, el *docere* literario surge como posibilidad” (p. 31). De esta forma, la didáctica de la literatura permite brindar un discurso literario, unas herramientas de lectura, además de adoptar un metalenguaje en sus interpretaciones. No obstante, la obra es inagotable, tiene un carácter rizomático, en la medida que puede leerse desde diferentes lugares disciplinares y contextuales.

Voces de los estudiantes a propósito de la experiencia formativa en literatura

Las percepciones de los estudiantes reflejan que una clase magistral puede inspirar y modelar formas de leer textos poéticos, releýéndolos, cazando frases, sintiendo y entendiendo el contexto del

autor, generando una manera de leer que no es precisamente una receta, sino experiencia de un lector que puede hablar con mucha propiedad de los poetas. Los estudiantes enfatizan en la importancia de la participación del docente en el movimiento de poetas colombianos denominado “generación sin nombre”. Su discurso, su presencia, su forma de entender y expresar lo literario da cuenta de que es inacabado, de pequeñas esencias de la cultura y la sociedad.

Además, el estudio riguroso de la literatura, a través del espectro del poeta, se relaciona con el acercamiento a realidades del mundo que lleva consigo un proceso de pensamiento y de lo estético. Un discurso elaborado que incluye lectura de poemas, datos fundamentales del autor y herramientas de análisis de lo estético, lo histórico-cultural y lo filosófico.

En definitiva, los estudiantes buscan la belleza en el lenguaje, cómo se refleja la función poética en la obra y esto se constituye en una “herramienta/estrategia” para valorarla. Su lectura es agenciada por una preocupación de ¿cómo se usa el lenguaje?, ¿cómo funciona el texto?, ¿qué pueden interpretar a partir del texto? El hecho de que manifiesten que hay una búsqueda consciente e intencionada por lo literario que integra el autor, el modo de intertextualidad, las figuras retóricas y demás elementos semióticos, discursivos, retóricos y lingüísticos involucrados, revela cuán refinados buscan ser en sus técnicas de lectura. Estas búsquedas son *modeladas*, a través de la figura del maestro y pueden ser incorporadas en sus prácticas lectoras.

Conclusiones

La enseñanza de la literatura es un campo de conocimiento, en el cual se tensiona el enfoque como objeto de conocimiento y práctica sociocultural estética, por tanto, es posible establecer que su articulación es un reto para el docente de esta disciplina. Allí, leer y escribir se dotan de significados y posibilitan ingresar a la cultura escrita disciplinar

de los literatos, la cual se caracteriza por el rigor en el ejercicio hermenéutico y la capacidad interdisciplinaria de situarla en el contexto.

Esta práctica pedagógica evidencia que la intertextualidad permite que el profesor despliegue de conexiones a nivel sociocultural, histórico y estético, lo cual promueve un clima propicio para la interpretación literaria y la apropiación de formas de estudio de la literatura. Así, la relación del docente con la literatura prima en la construcción de estrategias de enseñanza, dado que se constituye en el objeto de enseñanza y mecanismo de incorporación del sujeto en la cultura escrita particular.

En esta clase la metodología de interpretación literaria es una oportunidad de enseñanza de la literatura como objeto de conocimiento, en la que las obras como los autores se sitúan en un lugar, una época histórica determinada y se leen en voz alta fragmentos de poesía; así se instaura un espacio genuino de lectura. Después, se comenta la obra y su relación con otros artefactos culturales que atribuyen significado en el uso del lenguaje desde una perspectiva estética.

Por un lado, esta clase posibilita fundamentar el quehacer del literato partiendo de la reflexión social, cultural e histórica, con el fin de comprender la literatura como un fenómeno sobre el cual construir tejido estético y dinamizar el lenguaje como recurso humano. Por otro lado, al constituir el aula como experiencia estética de lectura, se ausculta el género al profundizar en los elementos esenciales de la poesía, en la estructura y las formas literarias propias de las obras para la formación del profesional.

En ese sentido, los hallazgos no pretenden ser en ningún caso generalizables, conviene seguir investigando en torno a buenas prácticas que consideren las voces de los estudiantes para construir una visión más compleja de las prácticas de enseñanza de la literatura. Se deja planteada la importancia también de que otros estudios indaguen sobre el saber disciplinar y el pedagógico del maestro de literatura que permiten comprender asuntos relacionados con ¿qué sabe sobre las obras, los autores y

las teorías?, ¿cómo pone en diálogo el saber disciplinar y el pedagógico?, y ¿cómo su didáctica revela formas de lectura literaria?

En definitiva, estas prácticas de enseñanza de la literatura son referentes para la formación del literato en las que se reivindica el acto reflexivo de las obras, la visión compleja para el análisis desde el contexto, la intertextualidad como mecanismo para construir significado y la experiencia estética de ser usuarios literarios.

Reconocimientos

El presente artículo emerge en el marco de la investigación doctoral titulada “La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos”, presentada en 2018 en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto fue financiado por la Pontificia Universidad Javeriana.

Referencias

- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: el programa “Leer con migrantes”. En E. Rojas, *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-64). Secretaría de Cultura de Ciudad de México.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. (Trad. T. Bubnova). (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2017). *La literatura. Entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana Editorial.
- Bombini, G. (2020). Prólogo. La didáctica de la lengua y la literatura: contra dogmas, prejuicios y otras confabulaciones. En G. de la Maya Retamar y M. L. Pérez (eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 15-26). Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9vr.4>.
- Bombini, G. (2022). Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos. *Revista [sic]*, (33), 10-14. <https://revistasic.uy/ojs/index.php/sic/article/view/441>.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>.
- Engle, R. A. y Adiredja, A. P. (abril de 2008). *Increasing the cognitive demand of mathematical tasks* [Ponencia]. The Research Pre-session of the Annual Meeting of the National Council of Teachers of Mathematics. Salt Lake City, UT.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. 10.1097/TLD.0b013e31824501.
- Fittipaldi, M. Y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (42). <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.9>.
- García-Maffla, J. (2001). *¿Qué es la poesía?* Editorial CEJA.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. (Trad. C. Fernández). (1.ª ed.). Taurus.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1*. (Trad. J. M. Arancibia). (1.ª ed.). Editorial Fundamentos.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Editorial Laertes.
- Loayza, E. (2020). La poética transcultural de José María Arguedas: una didáctica social a través de la literatura. *Revista Tierra Nuestra*, 14(1), 25-31.
- López Andrada, C. y Ocampo González, A. (2020). Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión. *Literatura y Lingüística*, (41), 491-503. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2257>.
- Machuca, F. (2022). Los jóvenes y la lectura literaria. Una mirada actual desde la didáctica de la lengua y la literatura. *El Cardo*, (18), 39-52. <https://doi-org.bibliodigital.ugc.edu.co/10.33255/18511562/1407>.
- Montes, M. y López-Bonilla, G. (2016). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(165), 162-178.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es.

Moreno-Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Munita, F. y Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170.

Nunes, B. (1996). Ética e leitura. *Leitura: Teoria e Prática*, (27), 3-9.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. (5.^a ed.). Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 25-35). Paidós.

Zavala, V., Niño-Murcia M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

