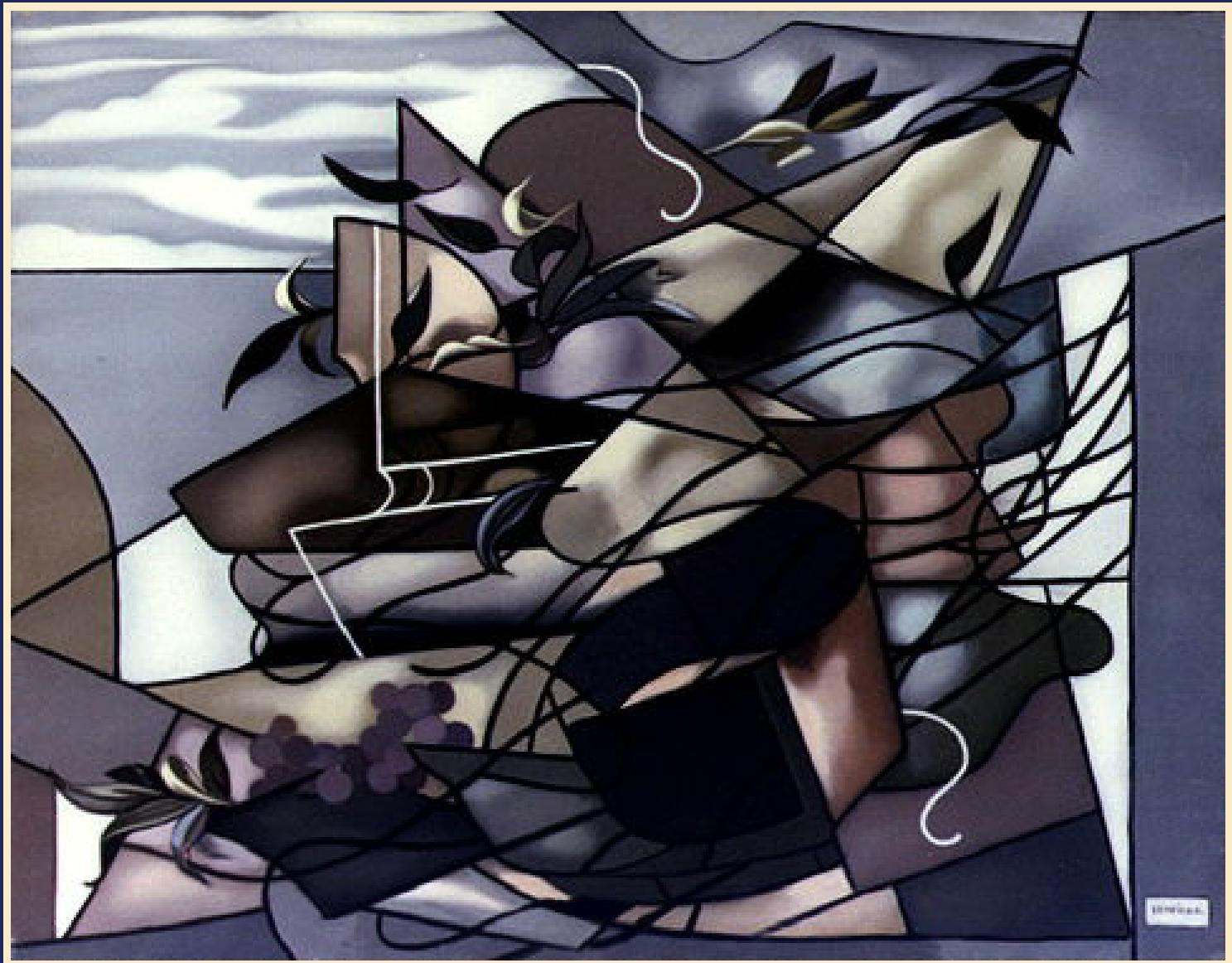


enunciación

VOL. 28 EDICIÓN ESPECIAL DE 2023 - BOGOTÁ, COLOMBIA - ISSN-e 2248-6798



Literatura y pedagogía:
aprendizajes, formación y experiencias



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 28 número especial, 2023

**Literatura y pedagogía: aprendizajes, formación y
experiencia**

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

Publicación interinstitucional del grupo
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Revista clasificada C en Minciencias

EDITORES

Dra. Sandra Patricia Quitián Bernal

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Mario Montoya Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Laura Eisner

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Analía Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Dra. Ana Atorresi

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Amparo Tusón Valls

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra, España

Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Harold Castañeda Peña

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Gustavo Horacio Bombini

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Dr. Javier Muñoz Basols

Universidad de Oxford, Reino Unido

Dr. Fernando Guzmán Simón

Universidad de Sevilla, España

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Mónica Moreno Torres

Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada, España

Dra. Dora Inés Calderón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Judith Kalman

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. Ángela Kleiman

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Selen Catalina Arango Rodríguez

Universidad de Antioquia, Colombia

EDITORES INVITADOS

Dr. Fabio Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Fernando Guzmán Simón

Universidad de Sevilla, España

Dr. Gustavo Bombini

Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ DE ÁRBITROS

Diana Muela Bermejo

Universidad de Zaragoza, España

Juan Camilo Tobón Cossío

Universidad San Buenaventura, Colombia

Cristina V. Herranz Llácer

Universidad Rey Juan Carlos, España

Andrea Puchmüller

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Federico Altamirano Flores

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

Luis S. Villacañas de Castro

Universitat de València, España

Norberto de Jesús Caro Torres

Universidad de Antioquia, Colombia

Paula Rivera Jurado

Universidad de Cádiz, España

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás, Colombia

Malena Botto

Universidad Nacional de la Plata, Argentina

Carolina Cuesta

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Antonio Jaime Duarte Calvo

Universidad Complutense de Madrid, España

Cándida Elizabeth Vivero Marín
Universidad de Guadalajara, México
Antonia María Ortiz Ballesteros
Universidad de Castilla-La Mancha, España
Carol Pertuz Bedoya
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Gerzon Yair Calle Álvarez
Universidad de Antioquia, Colombia
Laura Guerrero Guadarrama
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
Mery Cruz Calvo
Universidad del Valle, Colombia
Lenin Paladines Paredes
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Ana Cecilia Olmos
Universidad de São Paulo, Brasil
Bernardo Bustamante Cardona
Universidad de Antioquia, Colombia
Ramón Esteban Cárdenas Pérez
Universidad de Concepción, Chilena
Diana Ilene Rojas García
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Miquel A. Oltra-Albiach
Universitat de València, España
Rubén Darío Vallejo Molina
Universidad Santo Tomás, Colombia
María Isabel Navas Ocaña
Universidad de Almería, España
Eva Álvarez Ramos
Universidad de Valladolid, España
Juan Carlos Araque Escalona
Universidad Técnica de Cotopaxi, México
Erica Alexandra Areiza Pérez
Universidad de Antioquia, Colombia
Deiler Hernando Molina
Instituto Tecnológico de Antioquia, Colombia
Mónica Moreno Torres
Universidad de Antioquia, Colombia
Graciela Uribe Álvarez
Universidad del Quindío, Colombia
Olga Yolanda Rojas Torres
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
José Domingo Dueñas Lorente
Universidad de Zaragoza, España
Marta Sanjuán Álvarez
Universidad de Zaragoza, España
Sergi Arlandis
Universitat de València, España
Martina Fittipaldi
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Mónica Moreno Torres
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Bárbara Fierro Chong
Universidad de Matanzas, España

Martha Elena Munguia Zatarín
Universidad Veracruzana, México
Luis Alfonso Argüello
Universidad del Tolima, Colombia
Diana Ilene Rojas García
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Carlos González Di Pierro
Universidad Michoacana, México
Rosa Nuñez Pacheco
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

DIRECCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - OFICINA DE INVESTIGACIONES

Fernando Piraquive

GESTORA EDITORIAL

Cindy Lorena Roa Ovalle

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

José Daniel Gutiérrez Mendoza

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



Autumn de Tamara de Lempicka (1953)

DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, bajo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con el(los) autor(es), mediante un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos, sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente al respecto en Colombia. En todo caso, se dará al (a los) autor(es) oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o el (los) autor(es), mediante el uso correcto de dicha información por los medios que les sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades del (de los) autor(es)

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando el editor o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, el (los) autor(es) deberá(n) suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#), o [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o

estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos.

Responsabilidad de la Universidad

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y según lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegura que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplen a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Comportamientos no éticos

- Autocitación superior al 20 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro(s) autor(es) y/o fuente, tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas del (de los) autor(es).
- No contar con la autorización de todos los autores que han participado en la investigación o trabajo académico que se quiere publicar.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte del (de los) autor(es) del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede considerarse como tal, según lo estipulado por la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la UDFJC, pero no limitarse necesariamente a ese criterio.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera, hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

El comportamiento no ético debe comunicarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse del comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

Investigación sobre el comportamiento no ético

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes consultarán o buscarán el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y el (los) autor(es) sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, el (los) autor(es) deben tener la oportunidad de responder a las denuncias formuladas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional del (de los) autor(es) o a aquellas que respaldan la investigación.

Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar al (a los) autor(es) o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida al (a los) autor(es) o evaluadores, en la que se indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) de este la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (a los) autor(es), periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso de que el buen nombre de la UDFJC se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la

postulación, evaluación y publicación de los artículos sometidos, toda vez que la UDFJC asume los gastos relacionados con edición, gestión y publicación. Los pares evaluadores no reciben retribución económica alguna por su valiosa contribución. Se entiende el trabajo de todos los actores mencionados anteriormente como un aporte al fortalecimiento y crecimiento de la comunidad investigadora en el campo del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura.



A partir del 1 de enero de 2021 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

El titular de los derechos patrimoniales es la revista *Enunciación*. El (los) autor(es), al enviar su artículo a la revista *Enunciación*, certifica(n) que su manuscrito no ha sido, ni será presentado, ni publicado en ninguna otra revista científica a través del [Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#) o el [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#).

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público, según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

Asimismo, incentivamos al (a los) autor(es) a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento son un bien de todos y para todos.

STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal

“*Enunciación*”, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the

contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected.

University responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal "*Enunciación*" is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behaviour

Severities of unethical behaviour

- Self-citation upper of 20% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source pages, two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.

Any of these faults would result in the embargo of publication

Identification of unethical behaviour

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal "*Enunciación*" and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

Copyright Notice

Enunciación is an open access publication, with no economic charges for authors or readers. Enunciación does not charge any fee for the submission, evaluation and publication of articles submitted, since the Universidad Distrital Francisco José de Caldas assumes the expenses related to editing, management and publication. Peer reviewers do not receive any economic retribution

for their valuable contribution. The work of all the actors mentioned above is understood as a contribution to the strengthening and growth of the research community in the field of language sciences, pedagogy of language and literature.



As of January 1, 2021 the contents of the journal are published under the terms of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](#), under which others may distribute, remix, re-touch, and create from the work in a non-commercial manner, provided they give credit and license their new creations under the same conditions.

The holder of the economic rights is *Enunciación* journal. The author(s), by submitting his/her article to the *Enunciación* journal, certifies that his/her manuscript has not been, nor will be submitted or published in any other scientific journal through the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for one author](#) or the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for two or more authors](#).

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law, this situation will not be affected by the license.

We also encourage authors to deposit their contributions in other institutional and thematic repositories, in the certainty that culture and knowledge are a good of all and for all.

EDITORIAL

- La vida tatuada y la educación literaria
*Sandra Patricia Quitián-Bernal,
 Mario Montoya Castillo*

PRESENTACIÓN

- Literatura y pedagogía: aprendizaje, formación y experiencias
*Fabio de Jesús Jurado Valencia,
 Fernando Guzmán Simón, Gustavo Bombini*

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

- Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*
 Pedagogical Implication of the Imaginaries About Beauty in the Book *Cosas de niñas*
Johanna Hernández Ordoñez

Artículo de investigación

- Posicionamiento de mediadoras escolares de lectura. La Biblocleta como dispositivo didáctico de mediación
 Positioning of School Reading Mediators. Biblocleta as a Didactic Mediation Device
*Ángela Carolina Torres Cárdenas,
 Adriana Chacón Chacón,
 Luisa Fernanda Combariza Salamanca*

Artículo de investigación

- La función pedagógica de la metáfora. Un estudio de caso de la educación no formal
 The Pedagogical Function of Metaphors: A Case Study of Non-formal Education
*María Deldén, Nercy Gutiérrez Cardoso,
 Liam Girmarland*

Artículo de investigación

- Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación
 Children's Literature and Reading Mediation. Conceptions and Beliefs of Teachers in Training
Daniel Mauricio Rodríguez León, Mariana Valencia Leguizamón, Lina María Raga Prieto

12

16

20

34

49

61

Artículo de reflexión

- Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos.

- Expectativa y realidad
 Skills Mobilized in Mexican Literature Study Programs. Expectation and Reality
Damiana Leyva-Loría

Artículo de reflexión

- Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil
 Reading With the Body. An Embodied Reading in the Preschool Classroom
Concepción Torres Begins

Artículo de reflexión

- El Lenguaje de la Pedagogía.
 Otro Acercamiento a la Literatura
 The Language of Pedagogy.
 Another Approach to Literature
Luis Alfonso Ramírez Peña

Artículo de reflexión

- La literatura en la enseñanza de la historia: un caso a referenciar
 Literature in the Teaching of History:
 a Case to be Referenced
Luis Alberto Carmona Sánchez

Reporte de caso educativo en el campo de la literatura

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

- La literatura como instrumento de aprendizaje del inglés como lengua extranjera

- Literature as a Tool to Learn English as a Foreign Language

- Beatriz Chaves Yuste*

Artículo de investigación

- Prácticas de literacidad en clase de Poesía Colombiana: enseñanza literaria en contexto
 Literacy Practices in Colombian Poetry class: Literary Teaching in Context

76

93

109

121

130

*Laura Liliana Zárate Aranda y
Emilce Moreno Mosquera*

Artículo de reflexión

Un laboratorio de complicidad creativa
Laboratory of Creative Complicity

164

Paula Labeur

Artículo de reflexión

La biografía lectora como experiencia
de natalidad
The Reading Biography as Birth Experience

174

Wilson Pérez Uribe

Artículo de reflexión

La educación literaria en educación
infantil: leer antes de leer
Literary Education in Early
Childhood Education

185

Xavier Mínguez-López

Artículo de reflexión

La escuela como acontecimiento para
construir saber literario. Apuesta por
la diversidad
The School as an Event to Build Literary
Knowledge. Bet on Diversity

200

Paula Martínez Cano

Artículo de reflexión

**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA
LITERATURA EN ESPACIOS NO FORMALES
(MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA)**

Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar
y relatar la experiencia educativa
Aesthetic Paths: Walking, Listening,
Photographing, and Telling the Educational
Experience

218

Adriana Rocío Pérez Rincón

Artículo de investigación

**EL CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO
DE LA LITERATURA Y SU INSERCIÓN
EN LOS CURRÍCULOS**

Censuras heredadas: "La Sunamita"
de Inés Arredondo
Inherited Censorship in "La sunamita"
by Inés Arredondo

236

Silvia Hamui Sutton

Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?
Otro tiempo, otras culturas, otra educación
literaria

251

Why and What for Should We Teach
Literature Today? Another time, other
cultures, another literary education

Carlos Lomas

Editorial



EDITORIAL

La vida tatuada y la educación literaria

Si la ‘vivencia’ transita en el circuito que vincula realidad, reflexión y comprensión, podríamos sostener un hilo conductor, a propósito de lo que encarna la educación literaria (Colomer, 2010), desde cuestiones vitales como la vida cotidiana, las experiencias y vivencias personales que hacen posible habitar los espacios de la lectura y escritura creativas del aula. Esta apuesta política y educativa no es otra cosa que privilegiar las ontologías del juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, la exploración de sí mismo, del otro y del mundo; es mantener vivo el sueño de libertad y aprender a tejer con lo inesperado (cf. Petit, 2010).

El *locus* de la educación literaria a la que nos referimos es el territorio escolar que insiste y persiste en la necesidad de instalar la creatividad, cultivar la lectura y escritura auténticas, en las que niños y jóvenes exploren sus experiencias y voces, sus vidas cotidianas, sus *vidas tatuadas* (Sloterdijk, 2006). La escuela debe ser el espacio privilegiado para escuchar el relato de nuestra propia existencia, pues allí germina el sentido y significado que abre camino a la voz propia de lectores-escritores; es “reconocer la existencia de los textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera... La mayoría de veces, [...] dejamos este bagaje sin considerar” (Devetach, 2008, p. 18). Así, la educación literaria se convierte en un espacio existencial en el que construimos narrativas de nosotros mismos desde el mundo vivo-vivido, para visibilizar nuestro interior, lo social y cultural con sus posibilidades, comprensiones y transformaciones. El desafío es ingente, pues se trata de prácticas complejas en las que se van componiendo diferentes “entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia” (p. 18), en la que se instala el diálogo con *la vida tatuada*, que a la vez es “exploración, una búsqueda de respuestas, una sonda disparada al infinito” (p. 17).

Podemos declarar, desde este lugar, que la educación literaria presta atención y se ocupa de la vida y la existencia, lo que está en la proximidad con el *cuidado* del ser, pues revelar la comprensión del mundo y de nosotros mismos es, también, estar en la vecindad del auténtico pensar (cf. Heidegger, 2006, § 41, 42), y de un sentir que nos distancia de la palabra sedimentada y pesada que algunas veces no nos deja volar. Es preciso recordar que

las poesías y otras palabras en libertad son como barquitos de aliento que se exponen a lo Abierto. De ahí que las palabras en libertad sean más importantes que las grandes palabras. Sin embargo, sucede que las libres se terminan revelando también como las más grandes. (Sloterdijk, 2006, p. 160)

Por esto mismo, jugar con la palabra en libertad-abierta, con estos barquitos de aliento, es una práctica que insiste y persiste, que no acaba, pues es nuestro impulso vital siempre en movimiento que, como crujir de pedazos de palabra, hace irrumpir una palabra propia que “le habla a todos, al otro, a quien sea que no comparta la experiencia” (Derrida, 1986, p. 21).

La palabra *shibboleth*, según la biblia, no es una palabra de fácil pronunciación. Por eso se usó para identificar a los enemigos. Quien no pudiese ‘decir’ de manera correcta esta palabra era un enemigo y, en consecuencia, excluido. Desde lo que nos ocupa, la educación literaria, podemos cargar de sentido político el sema *shibboleth* (Derrida, 1986), para hacer visible las distancias y dificultades que aún encontramos en el territorio escolar, para que cada niño-joven sea “[b]arrido por el mordiente del / viento radiante de [su] lenguaje” (Celan, 1999, p. 214), con su parlabro y su vida-propia-tatuada en la que pueda ser lector-escritor de su propio poema. Son amplios los estudios que visibilizan la forma en que las palabras y los signos pueden ser utilizados para sellar-nublar los horizontes de la percepción y empolvar los senderos de la invención-creación; también, para establecer límites y exclusiones; violencias simbólicas y discriminaciones. Por lo anterior, es de interés establecer el vínculo de *shibboleth* con las palabras abiertas a la libertad, la lengua, la educación literaria y el aula.

Desde la escuela debemos tomar posesión de las sílabas de emancipación, pues todo “hombre encarna una sílaba, una suerte de excrecencia única e intransferible de consonantes y vocales, una sílaba viva que va de camino a la palabra, al texto” (Sloterdijk, 2006, p. 18). Y, a pesar de los males que han brotado de la cultura en todos los tiempos, no se trata, desde este lugar, de prometer utopías que, como ya sabemos, han sido extinguidas y fracasadas. Como lo indica Sloterdijk (2006), si seguimos divulgando una promesa, “no es porque tengamos conciencia que detrás nuestro hay una cadena de maestros y apóstoles. [más bien, nos debemos] orientar como un recién nacido sin tierra firme a sus pies” (p. 159). La educación literaria debe develar ese aliento que lleve a poetizar la existencia, no para petrificar liberaciones mentirosas y testimonios de utopías de la ligereza; tampoco para “creer que sus suspiros serían sobre todo coros de ruiseñores. Allí donde los poetas han respirado, surgen espacios de aliento para los pueblos, y gracias a las traducciones también para otros distintos de los suyos” (p. 160). La educación literaria sería, entonces, una forma de habitar la escuela en la que las prácticas de entrenamiento [prácticas artísticas], permitan a todos aprender a respirar, aprender a llevar ese aliento, aprender a llevar semillas de *palabras-abiertas-libres* que son promesas de renovación del mundo desde lo sensible y, quizás, desde el silencio como esencia del lenguaje, que afina la escucha atenta para huir “de la destrucción de la tierra, la masificación del hombre, la prevalencia de la mediocridad” (Heidegger, 2005, p. 49), en tiempos en que todos nos encontramos en situación de incertidumbre.

Lo anterior sugiere no pocas preguntas a un educador en el campo del lenguaje en la escuela: ¿Cómo revelar los tatuajes auténticos? ¿Cómo exponer y reescribir esas sílabas vivas que somos? ¿Cómo transcribir esa novela cotidiana repleta de sonidos, imágenes y palabras? ¿Cómo lograr que el niño-joven experimente en sus propias carnes su texto existencial? Si no somos hojas en blanco ya que somos una especie de pergamino viviente en el que se tatúa la crónica de nuestra existencia, ¿cómo enfrentar el horror frecuente de la hoja en blanco de la escuela? Compartimos la idea de que “el vocabulario básico de la poesía se forja en medio de tatuajes existenciales que ninguna educación es capaz de cubrir del todo” (Sloterdijk, 2006, p. 20); sin embargo, desde el giro que reconoce que “allí donde estaba la marca a fuego, ha de nacer el lenguaje” (p. 20), nos preguntamos: ¿Hasta dónde se podría llegar y cómo se podría desplegar este proceso en la escuela?

Las anteriores preguntas no son nada fáciles y, en nuestro tiempo de mutaciones vertiginosas, exigen una meditación profunda sobre prácticas culturales, prácticas artísticas y, específicamente, prácticas literarias en la escuela y sus entornos didácticos, máxime si interpretamos la educación literaria como la vida misma y, por tanto, no se podría encerrar este tipo de educación en dispositivos pedagógicos y didácticos. Sin embargo, las invenciones metodológicas son fundamentales para abrir camino desde apuestas políticas y curriculares para que los habitantes del territorio escolar puedan ‘exponer’ su palabra tatuada, para que niños y jóvenes puedan hacer giros de palabra desde una ontología del juego que traduce-convierte las palabras en mágicos juguetes para construir mil mundos y nuestro mundo, en el que jugamos con el lenguaje, y a su vez este juega con nosotros y presencias siempre múltiples y simultáneas.

La educación literaria, en cuanto acción y práctica humanas, rodea a los individuos y a las comunidades e incluye la forma como vivimos, nos movemos y somos en el mundo (cf. Sloterdijk, 2009). En tal sentido, dicha educación vincula la vida, el libro-texto como espacio de lecturas y escrituras, como “hospitalidad que se ofrece, una especie de refugio [...] donde se oye como el eco lejano de la voz que nos arrulló” (Petit, 2002, p. 22). Estas prácticas de entrenamiento serían, entonces, un juego para *entrar-salir* de los textos, para *salir-entrar* de mí mismo, en una especie de *ex-tasis*, para abrir camino a nuevas formas de existencia, nuevos saberes; a invenciones metodológicas y, especialmente, a ganar conciencia de para qué se transita por los senderos de la educación literaria en el que la palabra siempre tiene límites porosos, siempre posibilidad, siempre movimiento.

En este proceso es fundamental la tonalidad de diversas voces, la disposición de los espacios habitables; leer a fuego lento, escuchar la resonancia del susurro y de la caracola, leer con todos los sentidos y con todo el cuerpo. Ahora, el papel de maestras-maestros-promotores es fundamental para crear ambientes-espacios-tiempos emocionales, en los que la proximidad con la palabra se erotice y el niño-joven ingrese en el juego de la palabra creativa y ame sus espacios como, por ejemplo, la biblioteca y los rincones más gozosos de lo íntimo. En un registro de estética prosaica, quien piensa organiza y despliega esta educación literaria, ofrece un menú y un conjunto de acciones que nutren y florecen el espíritu, y también, se convierten en una herramienta para preguntar por “quién soy yo”, para ‘exponer’,

en el sentido que enseña el poeta Paul Celan, una vida tatuada que fluye y refluye y que nos recuerda que *venir al mundo* está en la vecindad de *venir al lenguaje* (cf. Sloterdijk, 2006).

En este sentido atendemos a las indicaciones de la profesora Teresa Colomer quien sugiere que la literatura desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y jóvenes y, en cuanto tal, la lectura y escritura literarias serían herramientas para la comprensión, germen de lo que es la expresión creativa, la expresión literaria a través del cuento, el poema, la ‘fantasía filosófica’, en la que desarrollan y dejan voces auténticas, únicas, y espacios en los que exploran formas de expresión artística en una continua construcción de sentido (cf. Colomer, 2010).

Una problemática que es necesario revisar en nuestros contextos está asociada a lo que Bourdieu y Passeron (2009) llaman los *herederos, los estudiantes y la cultura*, texto en el que hacen visibles las diferencias y distinciones que hay entre estudiantes procedentes de medios sociales y, especialmente, culturales favorecidos y aquellos que no. Con estos autores, afirmamos que en toda práctica educativa hay desigualdades y la literatura no es la excepción, especialmente a lo que los autores denominan *el capital cultural*. Si todos tenemos una vida tatuada, la tarea está en cómo lograr el reconocimiento de todas las vidas y no solo aquellas privilegiadas por un sistema educativo que históricamente ha sido excluyente, o dicho de otra manera, cómo lograr desde nuestras orillas de la educación literaria evitar la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, y cómo evitar la violencia simbólica, tan notoria cuando hacemos uso de la palabra. Estas líneas son una invitación a pensar diagonalmente (cf. Arendt, 2013), como metáfora de la acción política y crítica en un mundo injusto. Ese pensar es desafiar las estructuras de poder para cuestionarlas, para crear espacios políticos para transformar el mundo, siempre desde un pensamiento no convencional y acomodado a la lógica de un sistema, sino más bien, un pensar, un hacer y un sentir que transitan en la invención y la creación.

Sandra Patricia Quitián-Bernal - Mario Montoya Castillo
Editores *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Celan, P. (1999). *Paul Celan. Obras completas*. Trotta.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1986). *Schibboleth pour Paul Celan*. Galilée.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Colección Pedagogía y Didáctica. Editorial Comunicarte.
- Heidegger, M. (2005). *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Conaculta.
- Petit, M. (2010). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). La vida tatuada. En *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt* (pp. 13-31). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2009). *Esferas I. Burbujas*. Siruela.

Presentación



PRESENTACIÓN

Literatura y pedagogía: aprendizaje, formación y experiencias

Fabio de Jesús Jurado Valencia¹*, Fernando Guzmán Simón²*, y Gustavo Bombini³**

Las páginas de este número especial de la revista *Enunciación* relacionan dos tópicos que no siempre han transitado juntos a lo largo de la historia. Aunque se pueden rastrear ejemplos tempranos de literatura didáctica ya desde el siglo XII (como señalan algunos autores con el caso de *El romancero* o *Los milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo), no ha ocurrido así con la pedagogía. De esta, hemos indagado algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en maestros de los siglos XVI y XVII ([Gómez Camacho, 2019](#)). Sin embargo, es desde épocas recientes que se ha planteado un marco sistemático de relación entre la literatura y la pedagogía para estudiar los procesos clave del aprendizaje y la enseñanza de la lectura, en general, y de la literaria, en particular.

La literatura infantil y juvenil (LIJ) ha vivido un periodo de expansión sin precedentes, situación que ha desencadenado, en las dos últimas décadas, en una dignificación académica. Esto se evidencia en la creación de bibliotecas especializadas o cátedras de LIJ, así como la elaboración de guías de recursos bibliográficos (como la que presentó la [Biblioteca Nacional de España \[BNE\], 2017](#)), en las que se incorporan obras destacadas, bibliografía, revistas especializadas, asociaciones, premios, cursos y tesis doctorales y congresos dedicados a la LIJ en castellano.

Este indudable interés por la LIJ también posee un carácter pedagógico, en la medida en que se relaciona la lectura con la educación literaria en contextos formales e informales de aprendizaje. Este papel del lector es fundamental, por cuanto el texto literario, como anotó [Roland Barthes \(1993\)](#), no es un objeto acabado, sino en constante construcción en las manos de cada lector. Los nuevos retos de la enseñanza de la lectura literaria requieren una constante evolución, en su afán por satisfacer las necesidades sociales del contexto actual. La diversidad y heterogeneidad a las que se enfrenta la educación literaria demandan respuestas complejas y adaptadas a los contextos y situaciones individuales ([Ballester e Ibarra, 2021](#)).

El análisis de las dificultades actuales en la educación literaria apunta a los nuevos escenarios lectores en los que la enseñanza y el aprendizaje requieren de nuevos modelos y escenarios sociales para su desarrollo. Esto nos lleva a replantear algunos objetivos fundamentales relacionados con la enseñanza de la literatura en el aula, como el desarrollo de la competencia básica de la comunicación lingüística y su relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la literatura. Los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas plantean a la didáctica de la literatura la necesidad de dar respuesta en una sociedad de la información, que es en muchos contextos una sociedad desigual, que ha transformado dicho proceso en la enseñanza obligatoria, tanto de Educación Primaria como Secundaria. Para ello, debemos tomar como punto de partida el papel mediador de los docentes y reflexionar sobre el intertexto lector ([Mendoza Fillola, 2004](#)). Así, recapacitar sobre cómo se adquieren las competencias en el ámbito de la educación literaria implica pensar que no existe una única manera de adquirir la competencia literaria ni que esta requiera el desarrollo de las mismas habilidades. Esta afirmación no se enfoca únicamente en la adquisición cognitiva del lector, sino que también lo asocia con la construcción de la identidad y el desarrollo del ser humano, el pensamiento crítico y la calidad de la participación en la sociedad ([Chambers, 2007](#)).

1 Doctor en literatura. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co

2 Doctor en lenguaje y literatura. Universidad de Sevilla. Correo electrónico: fernandoguzman@us.es

3 Doctor en letras. Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

* Editores invitados para el desarrollo del número especial

El acompañamiento de los enfoques cognitivos, socioculturales y posfeministas de la lectura literaria implica, en la actualidad, atender a los nuevos retos lectores en nuestra sociedad del siglo XXI. La transformación digital ha motivado toda una revolución en las formas y las maneras de leer desde los inicios lectores. Estudios como los de [Romero Oliva et al. \(2020\)](#) y [Tabernero \(2021\)](#) han evidenciado los retos que los lectores enfrentan para construirse como *críticos* en los nuevos sistemas culturales actuales. Según la [OECD \(2021\)](#), las habilidades alfabetizadoras en el mundo digital se han convertido en uno de los elementos centrales para el aprendizaje de los individuos. Esta perspectiva diversa es la que se encuentra el lector. Para [Cassany \(2012, 2019\)](#), este nuevo ecosistema de la alfabetización demuestra la complejidad de la lectura como proceso sociocognitivo. En este contexto, el papel del aprendizaje de la lectura constituye un pilar fundamental para la participación de la ciudadanía activa a lo largo de la vida, y esto nos obliga a construir nuevas formas de enseñar a leer, con el fin de adaptar la educación literaria a las nuevas exigencias que la comunidad letrada requiere ([Solé, 2012](#)).

Otros aspectos de interés han urgido en los últimos años en cuanto a los nuevos contextos lectores. En particular, algunos estudios han profundizado sobre las diferencias en la lectura en pantalla o en libro impreso ([Stole, 2020](#)) y su repercusión en la comprensión lectora ([OECD, 2021](#)). Esto supone abordar el análisis del libro y su entorno a partir de nuevos paradigmas como el de la ecocrítica ([Goga et al., 2018](#)); la dimensión de género en la lectura literaria o la lectura multimodal, donde se reflexiona sobre la multialfabetización del lector para abordar la complejidad del texto literario ([Guzmán Simón y Pacheco Costa, 2023](#)). Por último, no debemos olvidar la relectura y censura de textos en el marco de la educación actual ([Hendricks, 2022](#)). Entender cómo esta cultura de la cancelación en el siglo XXI está afectando la manera en que los niños y los jóvenes se acercan a la LIJ es otro de los retos pendientes en el marco de la educación literaria.

Las temáticas descritas en el párrafo anterior obedecen a gran parte de las preocupaciones de los docentes que diseñan, implementan y evalúan la capacitación de los futuros docentes como mediadores de la educación literaria. En este sentido, la educación literaria supone un aprendizaje más complejo y profundo que la enseñanza de la Historia de la Literatura:

Para las modernas corrientes de crítica literaria [...], los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura resultan demasiado limitados. Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. ([Cerrillo, 2009, p. 1](#))

La preocupación por formar en competencias responde a la necesidad de que el sistema educativo dé respuestas adecuadas a una realidad social muy distinta a la de apenas hace unas décadas. Hoy sabemos que la lectura literaria posee características singulares y las habilidades que requiere no son las mismas que aquellas para comprender otros textos ([Bruner, 1986](#)). Esta complejidad está en consonancia con gran parte de las publicaciones que ven la luz en este número especial de *Enunciación*, donde se evidencia un amplio abanico de experiencias investigadoras, indagaciones literarias y estrategias de mediación lectora que nos recuerdan el grado de dinamismo y el reto que supone *enseñar a leer* en el siglo XXI. El recorrido histórico sobre la enseñanza de la literatura que ha ofrecido Carlos Lomas en este mismo número nos recuerda cómo la lectura afronta nuevos retos como la multialfabetización y la saturación de nuevas narrativas a partir de series y películas en plataformas de *streaming* o videojuegos (véase [Allué y Cassany, 2023](#)).

Este número especial, del volumen 28, de *Enunciación* lleva por título *Literatura y pedagogía: aprendizaje, formación y experiencias*. Sus páginas reúnen diecisiete artículos que plantean diversos acercamientos sobre cómo enseñar a niños, adolescentes y jóvenes a leer mejor y a disfrutar de la lectura. Desde la heterogeneidad de propuestas presentadas en este volumen monográfico, es difícil afirmar un modelo único de educación literaria que pueda adaptarse a infinitos contextos. Sin embargo, todas las investigaciones comparten la búsqueda del lugar de mediador en la lectura, presentan nuevos retos en cuanto a la selección del canon y ponen en práctica estrategias metodológicas que demandan una constante renovación.

Referencias

- Allué, C. y Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: educación literaria multimodal. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2021). *Entre la lectura, la escritura y la educación: paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua*. Narcea.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto. Lección inaugural*. Siglo XXI.
- Biblioteca Nacional de España (BNE). (2017). *Literatura infantil y juvenil. Guía de recursos bibliográficos*. https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2009). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. www.plec.com
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B.O. y Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures*. Palgrave MacMillan.
- Gómez Camacho, A. (2019). *Escritura y educación. Biografía de maestros del Siglo de Oro*. Universidad de Huelva.
- Guzmán Simón, F. y Pacheco Costa, A. (2023). "Like, I'm playing, but with this". A diffractive reading of literacy event in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984211068117>.
- Hendricks, A. (2022). *Forbidden forest: Negotiating censorship in children's and young adult literature during a new era of conservatism in 2022 and beyond* [Conferencia]. Children's Literature Association (ChLA) Conference. Atlanta, Estados Unidos. <https://bluetigercommons.lincolnu.edu/training-report/39>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD (OCDE). (2021). *21st-century readers. Developing literacy skills in a digital world*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Romero Oliva, M., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *TEJUELO: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.3536/rie590456>.
- Stole, H. (2020). El mito del nativo digital. ¿Por qué necesitan libros? En M. Kovač y A. van der Weel (coords.) (2020), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla* (pp. 49-69). Cerlalc. <https://cerlalc.org/publicaciones/dossier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>.
- Tabernero Sala, R. (ed.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

La literatura, la educación y la pedagogía: enfoques y tendencias

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*

Pedagogical Implication of the Imaginaries About Beauty in the Book *Cosas de niñas*

Nadia Johanna Hernández Ordoñez¹ 

Resumen

El libro *Cosas de niñas*, empleado asiduamente en el entorno escolar, ofrece una serie de consejos, actividades, ideas e información de género y salud, entre otros, que están permeados por imaginarios sobre la belleza. Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones pedagógicas de esos imaginarios, a partir de la consideración de que la literatura puede aportar significativamente a cómo los sujetos construyen una narrativa de sí mismos. En ese sentido, se parte de asumir que los libros infantiles contribuyen con gran fuerza a la imagen que las niñas adoptan sobre sí mismas y, por tanto, configuran formas de constitución de una narrativa propia apoyada en el interés por la construcción de la identidad como uno de los grandes aprendizajes que se espera se alcancen durante la infancia. Para la interpretación, se establecen tres categorías de estudio que evidencian los imaginarios de belleza en diversos capítulos de la obra: a) ¿cómo son las niñas?; b) ¿de qué hablan?, ¿qué sienten?, y ¿qué hacen?, y c) ¿para quién lo hacen? Para el análisis de la información obtenida, se realiza un ejercicio crítico desde la relación explicar y comprender, propuesta por la hermenéutica reflexiva. Se concluye que estos libros transmiten ideas enmarcadas en estereotipos sociales, violencias de género e invisibilización de las libertades en la construcción de la identidad de las niñas. Así mismo, se presenta como hallazgo la relevancia de que el cuerpo docente analice dichas ideas e imaginarios, así como los medios que los replican y consolidan.

Palabras clave: literatura, infancia, aprendizaje, escuela.

Abstract

The book *Cosas de niñas*, frequently used at schools, offers some advice, activities, and gender and health information, among others, that are permeated by beauty imaginaries. Having in mind that literature has the power to meaningfully contribute to shaping the way subjects create a narrative of themselves, this article aims to analyze the pedagogical implications of those beauty imaginaries on children's perceptions of themselves. In this regard, it is adopted the assumption that children's books strongly influence the images that girls depict of themselves; therefore, these books have an effect on the development of individual narratives while the process of identity construction, as one of the main outcomes of childhood, is carried out. The beauty imaginaries evidenced in the book were interpreted under three categories of study: a) what do girls look like?, b) What do girls talk about?, What do they feel? What do they do?, and c) For whom do girls do what they do? The information gathered is analyzed following a critical exercise of explanation-understanding, proposed by reflexive hermeneutics. It is concluded that these books convey ideas framed in social stereotypes, gender violence, and the invisibilization of liberties that affects how girls construct their identity. Hence, it is paramount that teachers accompanying these processes analyze such imaginaries and the sources in which they are replicated and consolidated.

Keywords: literature, childhood, learning, school.

¹ Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Candidata a doctora en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: johannahernandez500@gmail.com

Cómo citar: Hernández, N. J. (2023). Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 20-33. <https://doi.org/10.14483/22486798.20507>

Artículo recibido: 26 de mayo de 2023; aprobado: 9 de agosto de 2023

Introducción

El presente artículo corresponde al análisis del libro *Cosas de niñas* (2016), de María Villegas y Jenni Kent, ganador del premio Latino Book Awards 2006 al mejor libro para niños, conocido ampliamente en espacios pedagógicos y difundido como un recurso que ayuda a las niñas a conocerse a sí mismas. El ejercicio de lectura crítica se centra particularmente en lo que corresponde a los imaginarios sobre la belleza presentes tanto en ilustraciones como en textos, los cuales traen a escena algunos de los elementos de tensión actuales sobre la relación entre la literatura y la escuela.

A lo largo de los últimos años, se ha extendido una discusión sobre el papel educativo de la literatura infantil, entendiendo que esta, como parte la literatura universal, no tiene en principio un objetivo educativo y que, por tanto, no puede ser un elemento únicamente pedagógico diseñado para el territorio escolar, sino para la vida misma. Por ello, se ha insistido en que, de manera urgente, docentes y mediadores profundicen en cómo seleccionan los materiales literarios para establecer razonamientos críticos que permitan desentrañar el sentido de aquello que se ofrece como material de enseñanza, sea literatura infantil o no.

Al respecto, [Bombini \(2001\)](#) señala cómo el lugar de la literatura en el currículo escolar se presenta como una cuestión controvertida. Este lugar de tensión se centra en por lo menos tres apreciaciones enunciadas por el autor. La primera, en relación con la tipificación de la clase de conocimiento que es el conocimiento literario; la segunda, qué tipo de experiencia promueve, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, y finalmente, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla (p. 52).

En medio de esta discusión actual centrada en la relación literatura/escuela, aparecen obras como *Cosas de niñas*, las cuales aportan un lugar de tensión adicional asociado a cuáles son los aprendizajes que se construyen producto del encuentro entre niños y niñas lectoras con los libros

compartidos en el territorio escolar. En esta obra, vale la pena advertir los imaginarios de la belleza que se enuncian en las actividades propuestas; por tanto, su contenido es una oportunidad para hacer visibles, desde la crítica hermenéutica, los componentes ideológicos del imaginario social.

Este análisis parte de que la literatura aporta poderosamente a la construcción de la identidad narrativa, pues erige una imagen del mundo real o posible a partir del juego imaginativo que se patentiza por medio de los textos y las ilustraciones propias de los libros para niños y niñas. [Rodríguez \(2022\)](#), según los resultados de su investigación, cuyo objetivo se centró en comprobar si el alumnado se veía influenciado por la literatura infantil y juvenil, y si desde sus lecturas construían diversos estereotipos, entre ellos, los de género, demostró que, efectivamente, a través de la literatura se han transmitido, y se siguen transmitiendo, ideales sobre la manera de comportarse, de actuar y de ser de los niños y las niñas o de los hombres y las mujeres (p. 261).

En ese sentido, es de resaltar que una de las preocupaciones de maestros, maestras y familias se asienta sobre la formación de la identidad de los niños y las niñas. Por esto, en la infancia, se espera la consolidación de sujetos capaces de constituir una narrativa de sí mismos y de apropiar las normas sociales y los valores culturales del lugar en el que nacen. Así mismo, se espera que desarrollen una voz personal y una posición crítica frente al mundo, de manera que se vinculen de forma progresiva y con relativo éxito al entorno social que habitan. Este ejercicio de consolidación de sí mismo se convierte en un objetivo de la escuela que, al tiempo que media la relación de los niños y las niñas con el mundo, propone experiencias pedagógicas que buscan proveer los aprendizajes y desarrollos necesarios para que ellos y ellas puedan prepararse para la vida presente y futura.

Dentro de esta constitución de la identidad personal, se marca la necesidad de que los niños y las niñas desarrollen una relación identitaria con el género al que pertenecen y que estén en

consonancia con su sexo biológico. Este aprendizaje se basa en la comprensión naturalizada de que “el género se constituye como una de las relaciones estructurantes que sitúan al individuo en el mundo y determina a lo largo de su vida, oportunidades, elecciones, trayectorias, vivencias, lugares e intereses” (Chiarotti, 2006, p. 7).

En ese sentido, según lo planteado por Fernández (1996), es necesario conocer y descifrar el legado cultural y las formas de su reproducción social, como una de las causas importantes de la legitimación, mantenimiento y perpetuación de las relaciones de género asimétricas y la subordinación de las mujeres. Esto es importante dado que lo que se reconoce como desprecios contra la población femenina, pueden observarse no solo en las prácticas y comportamientos sociales, sino que también se fijan en cómo concebir, representar y narrar la sociedad, en los caminos de comunicarse y expresarse (Fernández 1996, p. 44).

Sin embargo, de acuerdo con Rangel (2003), la preocupación de muchos educadores, padres y madres se centra en una tendencia al *no cambio*, el cual es un mecanismo defensivo manifiesto o encubierto ante el riesgo de modificar las pautas o patrones regulares de conducta que ya se conoce, pues estos cambios pueden tener consecuencias para las cuales aún no se tiene respuesta.

Una de las causas de esta resistencia está vinculada con el temor al abandono de los valores morales y familiares, a la feminización del hombre o a la masculinización de la mujer, así como también al incremento desmedido de la homosexualidad, las desviaciones o perturbaciones sexuales, la prostitución, la extinción de la maternidad y el deterioro de la vida familiar. (Rangel, 2003, p. 52)

Según Chiarotti (2006), actualmente en la sociedad existe un reparto diferente de funciones que hace que se asigne a las mujeres determinadas tareas, asociadas casi siempre a las labores del cuidado de la casa, la alimentación de la familia

y la crianza. Así mismo, existe una expectativa sobre los hombres que se cierne sobre el imaginario de proveedores del hogar y de protectores dentro de la familia (p. 7).

Este aspecto, en el caso de las niñas, promueve unos aprendizajes naturalizados como verdaderos que devienen exigencias para ocupar el lugar que les corresponde socialmente y construir subjetividades que se acomodan a los acuerdos implícitos de sus comunidades. Estos suelen cimentarse en el territorio escolar, a través de las diversas experiencias propuestas por los mediadores, que se fundamentan en la división de los juegos y los juguetes, las enunciaciones y las consignas empleadas en el desarrollo infantil.

Uno de los elementos que constituyen una tensión a la hora de comprender la configuración de la subjetividad de las niñas se centra en la belleza, asociada implícitamente con lo femenino. Esta naturalización responde a la imposición de aspectos ideológicos del imaginario social que se sustentan en formas occidentales de comprender lo que significa ser bella. Por supuesto, este fenómeno no solo se ubica en el territorio escolar, sino también en prácticas sociales y culturales. Un ejemplo lo constituyen los reinados de belleza femenina en los que, según Finol (1999), existe un

deliberado espectáculo del cuerpo, donde este se convierte en pura exhibición y puro objeto de la mirada, ya no solo del espectador sino, en primer lugar, de la mirada vicaria de la cámara que tiene la posibilidad de abordar ese cuerpo desde todos sus ángulos, en todos sus movimientos y atuendos que lo cubren y descubren. El cuerpo aparece aquí, sin mente o espíritu, descerebrado casi, exhibido como objeto de arte, como expresión máxima de toda la tecnología contemporánea de la belleza que va desde la vestimenta, el *hair dressing* y la dietología, con su extenso repertorio de alimentos y medicamentos, pasando por el *aerobic*, el *jogging* y el *body building* femenino, hasta continuar con los perfumes, el maquillaje, la ornamentación y la joyería. (p. 115)

De acuerdo con [Muñiz \(2014\)](#), en el siglo XIX se afianzó esta idea de la feminidad ligada a aspectos como la belleza, la fragilidad y la delicadeza del cuerpo de las mujeres, centrada en una mirada decimonónica: “Los historiadores y demás estudiosos recuperaron el ‘pasado de la humanidad’ de manera eurocentrista y androcéntrica buscando en ese pasado los valores estéticos predominantes en sus sociedades” ([Muñiz, 2014, p. 416](#)).

A su vez, [Sobrino y Rabito \(2018\)](#) realizaron una revisión sistemática de investigaciones sobre las insatisfacciones con el cuerpo, en las que hallaron, por ejemplo, que en el 72,22 % de las investigaciones, las mujeres enuncian tener un mayor nivel de insatisfacción corporal respecto a los hombres y tienen “el deseo de querer adelgazar y bajar de peso para ajustar su imagen corporal a los modelos estéticos corporales e ideales de belleza en pro de la delgadez promovidos por los medios de comunicación” (p. 560).

En el territorio escolar, igualmente, se promueve el cuidado del cuerpo, la higiene, las actitudes y acciones que permiten a las niñas ubicarse en esta categoría; ellas definen lo que se considera socialmente asociado a lo bello y aquello que les permitirá responder a las diversas situaciones sociales que enfrentan. En ese sentido, docentes y cuidadores *aleccionan* a las niñas para que aprendan los elementos que se consideran fundamentales para desempeñar su rol y para garantizar que consoliden una narrativa de sí mismas, sustentada en los valores morales adultos. Ahora bien, aquellas mujeres que, por alguna razón, no responden a dichos imaginarios sociales, sufren de cierto tipo de rechazo que incide no solo en cómo se ven y cómo se comunican, sino incluso en sus elecciones de vestuario y en sus enunciacições sobre sí mismas.

[Hidalgo \(2007\)](#) afirma que a la mujer que subvierte el lugar social asignado se la representa de manera grotesca y terrorífica en estrecha comunión con una naturaleza primitiva e incontrolada. Por su parte, para [Martínez \(2007\)](#),

dicha mujer temida, dadora de vida y devoradora es afín a los mitos y tradiciones de todas las culturas ancestrales. El abandono, e incluso el solo alejamiento del horizonte cultural de la feminidad provoca profundos sentimientos de culpa, vergüenza y depresión, por una parte, y miedo, rechazo y repulsión por otra, llegando incluso a cuestionar “la esencia femenina” –como construcción histórica–, el ser mismo de mujer. (p. 90)

La literatura infantil y los imaginarios de la belleza en la escuela

Uno de los materiales propuestos como elementos pedagógicos en el aula de clase corresponde a los libros infantiles, a través de los cuales se presenta al estudiantado el mundo en el que viven y se exemplifican las historias que configuran su historia ficcional del mundo. Se entiende este término como la construcción de una narrativa propia configurada desde el encuentro del niño y la niña con el acervo cultural, y las diversas historias ficcionales que les dan luces sobre lo que son, sobre cómo es y cómo funciona el mundo.

En lo que respecta al territorio escolar, se reconoce que, al hablar de un texto constituido por el lenguaje, ese que somos (como lo es la literatura), es necesario admitir que

siempre ella transmite algo al sujeto lector, no solo en el modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo. ([Gadamer, 1996, p. 59](#))

El texto le dice algo al lector; es un secreto que solo se revela mientras se habla, el lector lo guarda como si fuera suyo, reflexiona, habla sobre él y devela sus impresiones sobre la obra.

La presente investigación, por su parte, asume que los libros que las niñas leen en el territorio escolar y que son ofrecidos por los adultos

que las acompañan como un recurso pedagógico para reforzar aquellos aprendizajes considerados necesarios y lograr todas estas realizaciones, se convierten en interlocutores que les muestran un “como yo” que enuncia elementos ideológicos del imaginario social. Este mundo ficcional, mostrado por el texto, reconfigura la forma en que los niños y las niñas construyen su propia ficción. Este asunto resulta fundamental para comprender cómo los entornos escolares reafirman o interpelan las libertades propias de los niños y las niñas para construir lo que son, y cómo lo asumen a través de la mediación pedagógica.

Para complementar esta idea, se adopta lo propuesto por [Larrosa \(2006\)](#), para quien

pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (p. 25)

En este sentido, la lectura se comprende como refugio, como experiencia en la que el lector se escapa a otro lugar diferente y escogido por él mismo: “El libro es una hospitalidad que se ofrece, una especie de refugio que uno puede llevar consigo, en el que puede dar marcha atrás. Un refugio donde se oye como el eco lejano de la voz que nos arrulló” ([Petit, 2002, p. 22](#)).

Marco teórico o conceptual: imaginario social desde la hermenéutica reflexiva

En su obra [Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II \(2001\)](#), Ricoeur presenta su perspectiva frente a la construcción del imaginario social, mediante la definición de dos conceptos básicos. Para él, este imaginario se constituye del vínculo entre *ideología* y *utopía*, entendidas como prácticas imaginativas, cuya característica general se basa en su antagonismo mutuo. Ricoeur se ocupa de deshacer esa aparente rivalidad y así habilitar la

comprensión sobre cómo las dos cumplen un papel importante en la manera en que se construye lo social, pero también en las posibilidades de creación que se desprenden de ellas.

Dado que, en el presente artículo, se analizan los componentes ideológicos del concepto de belleza presentes en la obra, es necesario precisar que “se entiende la ideología vinculada a la necesidad de un grupo cualquiera, de darse una imagen de sí mismo, de representarse, de ponerse en juego y en escena” ([Ricoeur, 2001, p. 212](#)). En este sentido, ella constituye un fortalecimiento y repetición del vínculo social que puede aplicarse a cualquier hecho posterior al que dicha práctica consolidó (acto fundacional). De acuerdo con [Ricoeur \(2001\)](#),

la ideología entonces se vale de la simplificación, la esquematización, el estereotipo y la ritualización cuyas prácticas proceden de la distancia que no cesa de instaurarse en la práctica real y las interpretaciones a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica. (p. 212)

Bajo sus formas, la ideología fortalece, refuerza, preserva y, en ese sentido, conserva al grupo social tal cual es ([Ricoeur, 2001](#)). Este aspecto propio de la ideología configura elementos positivos asociados a la posibilidad de consolidar formas de pertenencia social que, a su vez, permiten la construcción de una narrativa social, una historia de los pueblos para establecer acuerdos de convivencia que evitan los conflictos sociales y regulan la vida. Sin embargo, el componente ideológico del imaginario social, en su fase negativa, puede reforzar relaciones de poder inequitativas, obsoletas con la realidad cambiante, represivas y opresoras.

En los libros que las niñas leen, se ponen en juego los elementos que configuran el imaginario social sobre la belleza y, a través de ellos, estas se apropián de unos modos de ser y de vivir. Esta apropiación trae consigo no solo la posibilidad de comprender el mundo y sus reglas para hacerse partícipe de él, sino también elementos que las conducen a

una expectativa y exigencia sociales sobre sí. Es decir que, cuando las niñas se enfrentan a un libro en el territorio escolar, aprenden cosas sobre el mundo que les ayudan a aprehender elementos que consideran trascendentales de la obra.

El concepto de apropiación ricoeuriano es pertinente para el abordaje de la pregunta propuesta en este artículo, dado que se basa en lo que sucede con el sujeto al hallar un texto producto de la cultura. Al introducir el término *apropiación*, Ricoeur afirma que la interpretación de un texto se acaba únicamente cuando se da el proceso de la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse (Ricoeur, 2001). Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo representa un componente fundamental para comprender la potencia de la lectura literaria en la construcción de la subjetividad.

Siguiendo esta perspectiva, Ricoeur mantiene que la *apropiación* no puede entenderse como un *hacer propio* del sentido del texto por parte de un sujeto soberano e imperturbable, de un yo que es siempre dueño tanto de su propia subjetividad como de toda objetividad. Para él, la apropiación no es una forma de constitución de la objetividad en y por un sujeto, ni una autoproyección del sujeto en el texto. Esta implica, por el contrario, un cierto abandono del yo, un juego con las precomprensiones propias. Esta renuncia, según Ricoeur, es un momento fundamental de la apropiación y se distingue de cualquier forma de “toma de posesión”. La apropiación es también, y primariamente, una forma de dejarse llevar por el relato del texto.

En consecuencia, Ricoeur critica la idea de que comprender un texto suponga simplemente acoger su sentido en la medida en que el sujeto lector se deja llevar; la apropiación no supone la asimilación de lo ajeno en lo propio, sino lo que Gadamer ha denominado *fusión de horizontes*.

A su vez, Basombrio (1997) aclara, desde una perspectiva hermenéutica, que “la comprensión, la apropiación del texto, la intersección entre el

mundo del texto y el mundo del lector, supone una transformación del lector cuyo sí mismo se ensancha al fusionarse con el mundo del texto” (p. 93).

Identidad narrativa

Se comprende la *construcción de la identidad narrativa* como el proceso a través de la cual los seres humanos configuran ciertas ficciones sobre sí mismos, que les permiten relatar quiénes son y han sido, para darles una historicidad propia y recoger aquello que, a fuerza de interacciones, ha formado parte de su subjetividad. Así, según Ricoeur (2006), “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa” (p. 22)

Ricoeur señala, entonces, que el sí mismo puede así refigurarse a través del análisis de las configuraciones narrativas; la identidad narrativa, constitutiva de la ipseidad, puede incluir el cambio y la mutabilidad en la *cohesión de una vida*. Con todo, el sujeto aparece entonces constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida. Según Paul Ricoeur (1995):

El sí del conocimiento de sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la *Apología*. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura. La ipseidad es así la de un sí instruido por las obras de la cultura que se ha aplicado a sí mismo. (p. 998)

Metodología

Para el análisis de la obra, se asume la propuesta ontológico-política de la hermenéutica reflexiva como posibilidad metodológica en la investigación social. En este sentido, vale la pena precisar

que, con respecto a la hermenéutica de Ricoeur, ella no corresponde a una metodología de investigación, sino a una filosofía de la comprensión. Por las características de la problematización propuesta, este ejercicio filosófico reflexivo muestra una vía de acceso al análisis de la obra seleccionada, para reconocer en ella los imaginarios sobre el cuerpo de la niña asociados al asunto de la belleza; para la hermenéutica reflexiva, los procesos de comprensión del mundo y de sí mismo pueden ser posibles únicamente a través del lenguaje, en tanto que él configura nuestra experiencia. Para esta investigación se parte de la comprensión de que el libro transmite ciertos mensajes sobre lo que significa habitar el mundo y que, en ese orden, constituye un objeto susceptible de interpretación.

Particularmente, la visión articulada entre explicar y comprender, propuesta por Ricoeur como la estrategia de interpretación de un texto, supone una posibilidad de abordaje precisa al foco de investigación cualitativa propuesta, si se tiene en cuenta que permite alcanzar una comprensión hermenéutica. Para este caso, se asume el libro

como objeto multimodal, en el que entran en juego dos tipos de textos (el escrito y la ilustración), los dos susceptibles de ser analizados. Para el ejercicio de esta obra, se toman tres categorías de las siete propuestas en el trabajo doctoral, que dan cuenta de los elementos ideológicos del imaginario de belleza, presentes en el libro analizado; así mismo, se agrupan los capítulos de la obra según sus contenidos temáticos, tal como se detallan en la **tabla 1**.

Para el análisis, se transcribieron tanto textos como imágenes en una matriz analítica, para posteriormente identificar los elementos que constituyen reiteraciones en la obra, que se transforman en rasgos identitarios de las niñas, y que, a su vez, permiten una construcción del personaje, en las que el lector, con el ejercicio de observación de la representación gráfica y la lectura del texto escrito, logra establecer que el sujeto representado corresponde a un personaje femenino infantil. En los resultados presentados en el artículo, se vinculan algunos de los fragmentos transcritos y de las imágenes analizadas, de forma que puedan

Tabla 1
Categorías de análisis

Categoría	Campo de estudio	Capítulos analizados
C.1 ¿Cómo son las niñas?	Describe aspectos relacionados con los adjetivos que se usan para describir a las niñas como personajes. Así mismo, se relacionan las características físicas que se presentan en la ilustración.	“Para verme superlinda”. “¿Qué le pasa a mi cuerpo?”. “Nada como la buena salud”. “Explorándome por dentro”.
C.2 ¿De qué hablan, qué sienten y qué hacen?	Corresponde a los pensamientos que se atribuyen a las niñas como personajes y las reflexiones que ellas realizan sobre sí mismas, sobre sus relaciones con los otros, con lo otro y con la experiencia vital. Describe las acciones que las niñas realizan, a qué se dedican, qué actividades se les atribuyen y las experiencias que viven en el marco de las historias narradas en texto y en ilustración.	“Etiqueta”. “Descontrolada”. “Las últimas palabras”.
C.3 ¿Para quién lo hacen?	Se enuncian las razones que movilizan las acciones asociadas a la niña como personaje, en el marco de las relaciones que establece con otros.	“El lado práctico de la vida”. “Mi familia”. “Mi mundo fuera de casa”. “Mis amigos”. “¡Homonautas a bordo!”.

ejemplificar las reiteraciones y naturalizaciones identificadas.

Así, se analizan los aspectos ideológicos del imaginario, entendidos como aquellos elementos ya instituidos como *verdades* sobre la configuración de los cuerpos de las niñas y que se evidencian en las reiteraciones que ocurren en las diversas formas de narrar quiénes son y cómo son. Esto se analiza tanto en ilustraciones como en textos escritos para delimitar, por un lado, los elementos positivos asociados a su adhesión y pertenencia al grupo social, y por otro, aquellos que, en su fase negativa, configuran formas silenciosas de violencia contra las niñas que, incluso, son promovidas en el territorio escolar por docentes y mediadores.

Para la presentación de los resultados, estos se disponen a partir del desarrollo de la relación explicar y comprender propuesta por la hermenéutica reflexiva. En principio, se describen los elementos que contiene la obra y que se relacionan directamente con el imaginario de belleza en los textos propuestos para, después, desarrollar su interpretación. Por motivos de organización, se muestran las reiteraciones observadas en el libro para cada una de las categorías de estudio propuestas.

Análisis y resultados

Una vez desarrollada la matriz analítica y como resultado del proceso explicativo, se presentan los aspectos relevantes asociados a cada una de las tres categorías señaladas: la primera corresponde a las preguntas quiénes son y cómo son las niñas, en las que se recogen las recurrencias y las naturalizaciones frente a la relación entre la pregunta y el imaginario de belleza desarrollado tanto en imágenes como en textos.

En los capítulos señalados, el libro propone una serie de consejos útiles que la autora titula “*Verse superlindas*”. Estas recomendaciones señalan únicamente aspectos asociados a la condición física: en primer lugar, se ocupa del cuidado del cabello, la piel, los oídos, la boca, las manos los pies y, posteriormente, presenta un minirrecetario básico

de belleza en el que se incluyen temáticas referidas al maquillaje y la moda; luego, se explican los cambios corporales sufridos por las niñas como la salida de vello, el crecimiento de los senos, la menstruación, entre otros.

Para [Martínez \(2007\)](#), históricamente la feminidad está atravesada por una dimensión de ser para otros, que es donde adquiere sentido vital y reconocimiento de sí, por su contribución a la realización de los demás. Es decir, las mujeres construyen su subjetividad necesariamente en la relación que tienen con otros en el campo de la utilidad para ellos y no para sí mismas.

La ubicación de la mujer en una esfera no tradicional supone romper con el ideal estereotipado de mujer-madre y la coloca en el sospechoso lugar de trasgresión, lo cual funciona como una fuente de represión social y psicológica que le impide a mantenerse dentro de los parámetros del *status quo*. (p. 90)

Se presenta, a continuación, un fragmento del texto en el que se dan consejos sobre el cuidado de la piel como reflejo de lo que sucede en el cuerpo y los elementos útiles para cuidarla. En este también se evidencia la reiteración por lo que se denomina, a lo largo de la obra, como *mantenerse sana*. Dicha sanidad se asocia únicamente al cuidado físico del cuerpo:

Mi piel: Nuestra piel es reflejo de lo que sucede en nuestro cuerpo. Aunque tiene a asociarse solo con la belleza, también habla de nuestra salud. Para tener una piel radiante hay que comer bien, hacer ejercicio y cuidarse como corresponde. ([Villegas y Kent, 2016, p. 35](#))

Frente al cuidado de la salud, se disponen la nutrición, el ejercicio y el sueño. En las ilustraciones de la obra, se observa la representación corporal de las niñas y los aspectos asociados a aquello que las hace *verse bellas*. Naturalmente, se establece una diferencia entre *verse bella* y *ser bella*,

pues el libro prioriza a la observación externa y no a la condición de belleza del sí para sí.

Frente a este ejercicio descriptivo, se identifican tres elementos fundamentales asociados a aspectos ideológicos del imaginario social concernientes a: a) la belleza como resultado netamente de la apariencia física; (b) la belleza asociada a los buenos modales, y c) la belleza asociada a la higiene y la sanidad. En las ilustraciones de la obra, se evidencia un conjunto de niñas que representan el imaginario de belleza sostenido por el libro a lo largo de sus páginas, y que reitera la importancia del cuidado del cuerpo y la apariencia.

En las sociedades contemporáneas caracterizadas por una exigencia cada vez mayor de cuerpos socialmente perfectos, bellos y saludables, se han adoptado y producido una gama de modelos de belleza tanto para hombres como para mujeres, en los que se desconoce y se excluye cualquier tipo de diferencia. Siguiendo los postulados de [Muñiz \(2014\)](#), tales patrones

promueven la discriminación racial, la de los discapacitados y por supuesto de quienes no cumplen con las características de belleza que se le atribuyen a la piel blanca, al cabello rubio, a los ojos claros, la nariz “respingada”, la estatura y la delgadez extrema. (p. 416)

En la obra analizada se puede leer:

Buenos modales: Los modales no nacen con uno, se aprenden con el tiempo. Los buenos modales te ayudarán a adaptarte mejor a cualquier cultura y a mantener buenas relaciones con tus amigas y maestros. Los buenos modales son una señal importante de respeto hacia ti misma y hacia los demás. Así como a ti no te gusta que te regañen y te corrijan todo el tiempo, a tu familia tampoco le gusta hacerlo; es desgastador para todos. Si realmente quieras aprender a comportarte bien, las reglas básicas son fáciles de asimilar. ([Villegas y Kent, 2016, p. 177](#))

En este fragmento aparece el imaginario sobre la relación obediencia/belleza. La obediencia a las

reglas externas corresponde, entonces, a una tarea que las niñas deben aprender para evitarse problemas. Estas reglas se corresponden con las normas y modales que la niña debe seguir; imaginario que dificulta la posibilidad de pensar a un niño, niña o adolescente como un sujeto de derecho, activo, cuya palabra tiene valor en sí misma y que construye su subjetividad no solo desde aquello que recibe, sino desde aquello que es, hoy, aquí y ahora ([Velázquez, 2011](#)).

Muchas de estas reglas son impartidas incluso por los medios de comunicación y el lenguaje publicitario cuando difunden modelos de belleza estandarizados que inciden en la percepción y la evaluación que las personas realizan de su propia imagen ([Martín et al., 2022](#)).

Frente a la categoría “¿De qué hablan?, ¿qué sienten?, ¿y qué hacen?”, en la propuesta tanto ilustrada como textual, las niñas se ocupan del cuidado de su cuerpo, del mantenimiento del cabello, de la apariencia, la alimentación y los cambios hormonales; las numerosas transformaciones corporales y su cuidado incluyen una alimentación saludable. Esto es evidente, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

Mis manos: Las manos son un instrumento de uso permanente y un reflejo de lo que somos. Hay que cuidarlas y asearlas para evitar que se conviertan en fuente de contaminación. Lávate las manos después de usar el baño. Antes de comer, luego de estar con alguien enfermo, antes y después de cocinar, o después de tener contacto con animales. ([Villegas y Kent, 2016, p. 67](#))

En cuanto al imaginario de belleza, se producen las siguientes reiteraciones: a) la apariencia física determina la belleza o fealdad de una niña; b) el cuidado constante de la piel, la salud física, la salud mental y las relaciones sociales sanas son determinantes para establecer que las niñas son bellas. Los temas relevantes para las niñas están orientados hacia: a) las relaciones sociales con sus padres y amigos; b) el ingreso a la vida amorosa;

c) el cuidado del cuerpo; y d) la intención persistente de mantenerse *sana*.

A lo largo de la trama, la ilustración presenta algunas de las cosas que las niñas hacen y deberían hacer porque corresponden a la intencionalidad de esta obra. Se puede evidenciar las naturalizaciones reiteradas sobre el ejercicio y la preocupación por el bienestar físico. Las niñas, entonces, se ejercitan, se mantienen delgadas y atienden al cuidado del cuerpo. Este cuidado excesivo se considera un trabajo agotador. [Velázquez \(2011\)](#) aporta a esta visión del trabajo agotador de ser bella cuando afirma que, desde principios del siglo XX, pero sobre todo desde 1950, la belleza ya no se concibe como un don natural, sino como un trabajo para realizar. La ropa, los productos estéticos, la cirugía aparecen como herramientas cercanas que permiten conseguir esa belleza deseada.

En la investigación realizada por [Wilhelm y Rojas-Díaz \(2023\)](#), se evidencia cómo en Latinoamérica existen afectaciones evidentes en la satisfacción corporal de las mujeres, marcadas por sus vivencias sociales, culturales, mediáticas e incluso sociales e históricas. Para estos autores,

hay una mayor incidencia de insatisfacción corporal en las mujeres causado por la interiorización de ideales de belleza, especialmente el ideal de delgadez con fenómenos y problemas asociados a los comportamientos alimenticios, deportivos, relaciones y comunicativos en las mujeres. (p. 182)

Al respecto, en el siguiente fragmento, se manifiesta la naturalización sobre la belleza de las niñas, pensada en lo que hacen para ser aceptadas por los otros y para encajar en las dinámicas sociales sin ser ridiculizadas por el entorno social. En este sentido, se insiste en la necesidad de aprobación masculina sobre la belleza femenina:

La importancia de saber bailar: bailar es tal vez una de las formas más divertidas de socializar, siempre y cuando sepas hacerlo y te sientas cómoda, porque si no en lugar de pasar un rato agradable te puedes

sentir cohibida. Por esta razón es bueno que aprendas por lo menos lo más básico de cada ritmo. Si un amigo te invita y se da la oportunidad de bailar te sentirás mucho más tranquila de saber que no vas a hacer el ridículo cayéndote en la mitad de la pista. Practica con tus amigas, o sola en tu casa, o con un adulto que sepa y te enseñe, o toma unas clases. Además de divertido es un muy buen ejercicio. ([Villegas y Kent, 2016, p. 228](#))

En la categoría 3, “¿Para quién lo hacen?”, se privilegian la familia, los amigos, las relaciones amorosas y la relación consigo misma. Para el desarrollo de estas relaciones se señalan los siguientes temas: a) la etiqueta y los buenos modales, b) las adicciones y c) la composición de la familia y los amigos.

En palabras de [Vivero \(2016\)](#), es importante señalar aquí que, como resultado de un orden social, el lenguaje y los productos derivados de este, incluyendo la literatura, dan cuenta de procesos de socialización que se inscriben a nivel simbólico y que contribuyen a la perpetuación de ciertos esquemas de comportamiento para los cuerpos sexuados. En esta medida el género como construcción social, ordena el uso de determinadas expresiones, recursos retóricos y narratológicos, pero también la configuración de las atmósferas, los espacios, los tiempos y los personajes (p. 132). Estos espacios y tiempos señalan a los lectores los acuerdos sociales a los que deben adscribirse como parte de una comunidad.

Se presenta en el siguiente apartado, una referencia a los buenos modales. De nuevo, se enumera la preocupación por no molestar a los demás y por comportarse conforme a las reglas sociales establecidas. Priman, en este sentido, elementos como la elegancia y la estética que se asocian a la belleza femenina:

Rumiando como una vaca

Masticar chicle en público no es estético ni elegante y menos si lo haces chasqueando. Evita masticar chicle donde incomodes a la gente. Cuanto lo quieras

botar, envuélvelo y un papel. Si lo haces en exceso, puedes desarrollar los músculos de tu mandíbula y hasta llegar a parecer una ardilla con nueces en los cachetes. Evita hacer globos. (Villegas y Kent, 2016, p. 194)

Dentro de estas naturalizaciones, conviene mencionar las relaciones amorosas y la necesidad de encontrar una pareja masculina que reafirme la belleza propia. En la imagen propuesta en el libro y el texto que la acompaña, se invita a las niñas a anotar la experiencia de su primer beso y a calificarla de manera cuantitativa.

La ilustración propuesta en el libro en la que un niño y una niña están a punto de besarse, viene acompañada del siguiente texto:

Algunas niñas sueñan con su primer beso. Otras no le dan mayor importancia. Tu momento llegará y ojalá que sea tan especial como espontáneo. Recuerda que nadie te puede obligar.

¿Con quién? _____ ¿Cuándo? _____
¿Dónde? _____ ¿Nota del 1 al 10? _____. (Villegas y Kent, 2016, p. 312)

Estos elementos representan retos para docentes y mediadores, pues su función aleccionadora puede evidenciar aspectos propios del imaginario social en su lado ideológico, que requieren de un análisis crítico.

Conclusiones

Troncoso y Navarro (2019) reconocen la necesidad de realizar más estudios sobre la recepción lectora de literatura, de obras clásicas y recientes, de diferentes verosímiles y géneros, dado que es la única forma de avanzar en la comprensión de cómo se dan los procesos de lectura de niños, niñas y jóvenes, así como sus motivaciones, reinterpretaciones del mundo y cómo la cultura y la sociedad que los rodea y moldea inciden en los sentidos que construyen, entre otras muchas preguntas que suscita el diálogo entre literatura y lectura (p. 109).

En el caso de *Cosas de niñas*, se hacen visibles, tanto explícita como implícitamente, las características de una niña que puede considerarse bella, pero, sobre todo, que está lista para ser observada. Este libro, considerado un aliado de padres y maestros, pone en juego una ficción sobre el mundo que se sustenta en una serie de imaginarios sociales y que acompañan de manera silenciosa las expectativas que las niñas construyen sobre sí mismas y que, de algún modo, contribuyen a su autovaloración. Por ello, se hace fundamental continuar investigando los imaginarios presentes no solo en la literatura, sino en otros materiales que se convierten en constantes interlocutores para la construcción de la subjetividad.

En la obra analizada, como en otras destinadas al público infantil que circulan de manera libre por los entornos educativos, y a través de las cuales se proponen experiencias pedagógicas intencionadas por los adultos mediadores, aparecen estos mismos elementos ideológicos del imaginario social en el que predomina el cuerpo que se prepara para ser visto por el otro, por lo general el otro masculino, en el que se requiere dedicar mucho tiempo a tener lo que se ha denominado *una buena figura*, sinónimo peligroso de la delgadez extrema, una piel sin imperfecciones y un comportamiento centrado en las normas de cortesía y etiqueta, adecuado para las mujeres. Todos estos elementos coinciden con lo que podría ser una cosificación sexual de los cuerpos de las niñas, tanto en imágenes como en textos.

Dicha cosificación sexual ha sido investigada por Arranz (2020), en su obra *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*, en la que se observa cómo esta ocurre cuando se representa a una mujer como un objeto sexual.

Ello en términos de representación es posible cuando en un plano de una escena aparece el cuerpo (o partes de este) siendo utilizado como objeto de deseo. La objetificación o cosificación de la mujer es algo culturalmente establecido y aceptado

como algo “natural”, prácticamente por todos los medios de comunicación. Las denuncias feministas están haciendo recapacitar sobre este abuso patriarcal. Con esta práctica, que emplea primeros planos recortando determinadas partes del cuerpo de la mujer, cosificando, se intenta persuadir a las y los espectadores que lo importante no son tanto esos personajes femeninos, como personas plenas, sino en tanto nalgas, pecho, piernas o boca. ([Arranz, 2020, p. 69](#))

Así mismo señala cómo en las series protagonizadas por mujeres (*Las chicas del Cable*) o las corales mixtas (*Élite* o *La Casa de Papel*), hay cierto abuso, cosificación, ya en la presentación de las mujeres en el conjunto de la serie. Esta es evidente cuando son representadas por actrices de una belleza extraordinaria, con un maquillaje y efectos que las hace todavía parecer más bellas, sus vestuarios espectaculares, que realzan aún más sus cuerpos *diez*.

En esta línea, en el libro *Cosas de niñas* se identifica la persistencia del imaginario adulto sobre los niños como objeto pasivo que debe ser formado, moldeado y que nada puede decir, porque nada sabe y no tiene derecho sobre la palabra. Este tipo de escultura construida por los adultos acompañantes se consigue a partir de una serie de lecciones sobre lo que está bien y lo que está mal en cada una de las niñas, y las formas para corregir rápidamente aquello que puede hacer que queden en ridículo delante de los otros, principalmente delante de los hombres que las rodean y las observan.

En este texto, es evidente también el aporte a cómo las lectoras comprenden el lugar que ocupan y, así mismo, se les refuerza aspectos ideológicos del imaginario social. Estos se convierten en los elementos requeridos para poder ser consideradas bellas, tanto para quienes las rodean como para ellas mismas. En ese sentido, el libro muestra cómo ser bella constituye un *trabajo agotador*, en el que deben tener el control sobre su cuerpo, sus acciones, sus emociones y su pensamiento, de manera que no se *salgan de control*. En este sentido,

vale la pena preguntarse si esta es realmente una belleza deseada o si representa el afán agobiante por encajar en la mirada externa y conseguir a través de ello las realizaciones femeninas.

Por tanto, es una responsabilidad de los docentes y mediadores no solo observar el contenido *ejemplarizante* en la literalidad de los libros que ofrecen, sino también cuestionar si sus imaginarios sugieren formas de gobierno de los niños y las niñas, y cómo aportan para el desarrollo de subjetividades libres. Esto no quiere decir que los adultos no deban invitar a niños y niñas a vivir una serie de experiencias de exploración del mundo, de conocimiento de sí mismos y de relaciones diversas con los otros en los que puedan reconocerse los sentimientos, las emociones y los miedos como una condición humana y no como un condicionamiento genérico.

Valdría la pena preguntarse qué tiene que ver esto con la construcción de una narrativa de sí. Dado que esta corresponde a un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propios ejercicios narrativos, esas prácticas a través de las cuales el individuo establece esa relación consigo mismo están mediadas por las experiencias por las que transita en el mundo de la vida. Entonces, se propone como hipótesis que el libro es un mediador que ofrece a los lectores una experiencia estética que les permite realizar un ejercicio reflexivo y transformar lo que son y cómo se relacionan con los demás.

La literatura habla también de *ellos*, de los otros y, en ese sentido, habla sobre el sí mismo. En ella, “soy sujeto en cuanto respondo a una *interpelación*” y esto establece aspectos fundamentales de análisis asociados con el tema de la alteridad como encuentro con el otro y a su vez como configuración del “yo soy”. Por consiguiente, si se obliga solo a ser de una manera, ¿podría ser el libro el lugar de los distintos, de la posibilidad? ¿Existen otras maneras de ser mujer a la que invita la literatura infantil? Y en caso afirmativo, ¿cuáles son?

Mientras la esfera doméstica siga siendo dominio femenino, las sociedades de las mujeres, aunque tengan poder, nunca serán políticamente equivalentes a las de los hombres; y, como en el pasado, la soberanía puede ser una metáfora para una élite femenina. Si el mundo público ha de abrir sus puertas no solo a la élite de las mujeres, tendrá que cambiarse la propia naturaleza del trabajo y deberá reducirse la asimetría entre trabajo y casa (Fernández, 2015).

Ahora bien, es evidente que la literatura infantil latinoamericana actual ha producido libros infantiles cuya pretensión explícita ha sido atacar estos lugares estereotipados sobre las mujeres, tanto en los textos escritos como en la ilustración. En otros, de manera casi que no intencionada, los autores se permiten representar mujeres que ocupan lugares distintos a los establecidos socialmente, mujeres que reflexionan sobre sí mismas. Quizá, estos libros poseen una riqueza inmensa en relación con sus potencialidades en la configuración de nuevas maneras de ser niña o, por lo menos, sitúan la posibilidad de lo distinto, que no se basa en la delgadez extrema, el cabello largo, las faldas, el maquillaje y la postura; por esta razón, hay que empezar a reconocer a los lectores como sujetos múltiples, diversos y con capacidades que exceden la constatación de la lectura comprensiva.

Finalmente, este artículo propone a los investigadores en educación y en estudios sociales, que están interesados en el abordaje de los imaginarios sociales, realizar un análisis que no solo se centre en la descripción de los personajes construidos, sino que se ocupe de aquello que señalan categorías como el espacio, el tiempo, las acciones, los afectos, las emociones, las relaciones consigo mismo y con los otros, para comprender cuáles son las expectativas sobre los niños y niñas que guían la construcción de la subjetividad de las infancias a partir de la plena conciencia de lo enunciado por Alzate (2022), para quien estos libros son las formas de registro y archivos donde se alojan, con diferentes fines, las voces de la

infancia. En otras palabras, son las casas, hogares que desde el plano histórico, antropológico, psicológico o ficcional hacen de los niños personajes autorizados para decir algo sobre la realidad (p. 65).

Reconocimientos

Este artículo forma parte del ejercicio de experimentación metodológica propuesto en la tesis doctoral “Inocencia, dependencia y fragilidad: hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana”, adscrito a la línea de Subjetividad, Diferencias y Narrativas del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Alzate, N. (2022). Infancias desplazadas en *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo. *Enunciación*, 27(1), 56-66. <https://doi.org/10.14483/22486798.18735>.
- Arranz Lozano, F. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*. Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- Basombrio, M. (1997). Literatura y autocomprepción en Paul Ricoeur. *Tópicos: Revista de Filosofía*, (13), 79-103. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/3865>.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Flacso/Manantial.
- Chiarotti, S. (2006). Aportes al derecho desde la teoría de género. *Otras Miradas*, 6(1), 6-22.
- Fernández, A. (1996). Estereotipos de género en el referente popular. *Política y Cultura*, (6), 43-62. doi.org/10.20318/femeris.2020.5763
- Fernández, A. (2015). Conflicto y violencia: relaciones de género, expresiones culturales y distensiones emocionales. *Tabula Rasa*, (22), 167-188.

- Finol, J. (1999). Semiótica del cuerpo: el mito de la belleza contemporánea. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (28), 101-124.
- Gadamer, H. G. (1996). Estética y hermenéutica (1964). *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (12), 5-12.
- Hidalgo, R. (2003). La Medea de Eurípides. Hacia un psicoanálisis de la agresión femenina y la autonomía. *Subjetividad y Cultura*, 19, 37-56. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/1103>.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Martín, M., Porto, L. y Verde, L. (2022). Representación de la belleza femenina en publicidad. Efectos sobre el bienestar emocional, la satisfacción corporal y el control del peso en mujeres jóvenes. *Profesional de la Información*, 31(1). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:247178951>.
- Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 79-95. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442007000100004&lng=pt&t=Ing=es.
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Sociedade e Estado*, 29, 415-432. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200006>.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Conaculta.
- Rangel, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rodríguez, L. (2022). ¿Influyen algunas obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género en la infancia? Análisis de respuestas de niños y niñas de 5.º y 6.º de Primaria. *Aula Abierta: Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación*, 51(3), 255-264. <https://hdl.handle.net/11162/231447>.
- Sobrino, A. y Rabito, M. (2018). Diferencias de género existentes en la población general en relación a la insatisfacción corporal asociada al ideal de belleza: una revisión sistemática. *Estudios de Psicología*, 39(2-3), 548-587. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1517860>.
- Troncoso X. y Navarro, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: *Papelucio* de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110.
- Velázquez, M. (2011). Cuerpo e imagen: acerca de la construcción de imaginarios sociales sobre cuerpo, derechos e infancia. *Anuario de Investigaciones*, 18, 447-454. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100050&lng=es&tlng=es.
- Villegas, M. y Kent, J. (2016). *Cosas de niñas*. Planeta Colombia.
- Vivero, C. (2016). Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía*, (70), 114-134.
- Wilhelm, P. y Rojas-Díaz, J. (2023). Ideales de belleza femenina y su impacto en la satisfacción corporal de la mujer en Latinoamérica. *Encuentros*, 21(1), 182-192. <https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2950>.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Posicionamiento de mediadoras escolares de lectura. *La Biblocleta como dispositivo didáctico de mediación*

Positioning of School Reading Mediators. Biblocleta as a Didactic Mediation Device

Ángela Carolina Torres Cárdenas¹, Adriana Chacón Chacón²,
Luisa Fernanda Combariza Salamanca³

Resumen

El artículo da cuenta de una investigación que apunta a comprender de qué manera las prácticas de mediación didáctica de la lectura contribuyen al fortalecimiento de los procesos de formación docente y, por ende, al posicionamiento de las mediadoras escolares, al tiempo que favorecen la resignificación de la biblioteca escolar. La metodología se circunscribe en el enfoque de investigación-acción participativa (IAP), cuya naturaleza dialéctica y transformadora dinamizó un trabajo colectivo, colaborativo y horizontal, que derivó en la creación del grupo de estudio denominado “Semillero LEO: el arte de lecturar”, y en el diseño de una propuesta de mediación lectora apoyada en un dispositivo didáctico de origen barrial: *La Biblocleta*, el cual puso de manifiesto la necesidad del intercambio de saberes entre las experiencias comunitarias y las académicas. Entre los resultados se cuentan, en el plano teórico, la propuesta de una estructura conceptual que permitió explorar la biografía lectora, aprender a valorar libros y entender el acceso a la lectura como un derecho cultural, y en el plano de la praxis, la configuración de una comunidad de aprendizaje que logró institucionalizar al Semillero LEO, el cual liderará un centro de interés desde la línea de investigación de lectura para los ciclos intermedio y profesional de una escuela normalista. En conclusión, además de posicionar maestras normalistas mediadoras de lectura, esta investigación abrió nuevos caminos de estudio para continuar movilizando las prácticas lectoras que conduzcan, entre otras cosas, a reactivar la biblioteca escolar como un espacio de libre acceso y puertas abiertas.

Palabras clave: lectura, literatura, biblioteca escolar, educación, docencia.

Abstract

This article is the result of a research that aims to understand how the didactic mediation practices of reading contribute to the strengthening of teacher education processes and therefore, to the positioning of the figure of school mediators in order to favoring the resignification of the school library. The methodology is circumscribed in the Participatory Action Research (IAP) approach, whose dialectical and transforming nature promotes first at all, a collective, collaborative and horizontal work, which led to the creation of a study group called *Semillero LEO: El arte de lecturar*. Secondly, in the design of a reading mediation proposal supported by a didactic device of neighborhood origin: *La Biblocleta*, which revealed the need for the exchange of knowledge between community and academic experiences. Among the results are, on a theoretical level, the proposal of a conceptual structure that allowed us to explore the reading biography, learn to value books and understand access to reading as a cultural right, and on a praxis level, the configuration of a learning community that managed to institutionalize *Semillero LEO*, which will lead a center

1 Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: actorresc@upn.edu.co

2 Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: achaconc@upn.edu.co

3 Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo electrónico: lfcombarizas@educacionbogota.edu.co

Cómo citar: Torres, A., Chacón, A. y Combariza, L. (2023). Posicionamiento de mediadoras escolares de lectura. *La Biblocleta como dispositivo didáctico de mediación*. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 34-48. <https://doi.org/10.14483/22486798.20516>

Artículo recibido: 10 de abril de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

of interest from the line of reading research for the intermediate and professional cycles of a normal school. In conclusion, it was possible to positioning normal school teachers as reading mediators. In that sense, this research opened new horizons of study to continue mobilizing reading practices that lead, among other things, to reactivate the school library as a space with free access and open doors.

Keywords: reading, literature, school library, education, teaching.

Introducción

¿Qué son las palabras acostadas en un libro?
¿Qué son esos símbolos muertos? Nada absolutamente.
¿Qué es un libro si no lo abrimos? Es simplemente
un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos
ocurre algo raro, creo que cambia cada vez.
Jorge Luis Borges (1979).

Una perspectiva sociocrítica e histórico-cultural de la lectura y el quehacer educativo orienta la presente investigación, en tanto que asume el acto de leer y la pedagogía como prácticas sociales y discursivas con carácter político, esto es, con la intención de incidir desde el lenguaje en la comprensión y transformación de las realidades de los sujetos y colectivos, particularmente aquellos implicados en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad, discriminación, inequidad y/o injusticia. De ahí que la fundamentación teórica y pedagógica de la propuesta se cimente en los planteamientos del pedagogo brasileño [Paulo Freire \(1991, 2012\)](#), sobre el valor de la lectura y la educación en los esfuerzos de emancipación, y que el enfoque metodológico se apoye en las formulaciones del sociólogo colombiano [Fals Borda \(1993\)](#), quien, desde la investigación-acción participativa (IAP), propone romper con el tradicional vínculo de subordinación entre investigador e investigado, de tal forma que se produzca un nuevo tipo de conocimiento proveniente de la cultura popular, más participativo, útil y completo, a la luz de las necesidades de quienes forman parte de las comunidades.

Por lo anterior, para responder a la pregunta problema, “¿De qué manera las prácticas de la mediación lectora fortalecen los procesos de formación

de maestras normalistas al tiempo que contribuyen a resignificar la biblioteca escolar?”, la investigación procuró un escenario de interacción y comunicación horizontal en el que todas las personas nos reconocemos como aprendientes y, por tanto, se evitan las relaciones jerárquicas y asimétricas en la enunciación de los discursos. En consecuencia, las distintas voces que se integran al proceso de comprensión y transformación de realidades educativas tienen tanta validez e importancia como las de quienes se reconocen como autoridades académicas. Por ello, también la autoría del presente artículo se comparte con quienes ocupamos distintos lugares de enunciación durante la investigación; así, nos distanciamos de esa mirada extractivista en la que un experto observa, saca información y presenta solo como suyas las reflexiones y resultados de un proceso que sin las voces y los relatos de la población participante no serían posibles. En efecto, en ese diálogo de voces, las maestras¹ en formación a partir de su propia experiencia y conocimiento aportaron tanto en la identificación de las problemáticas, como en la construcción y desarrollo del proyecto de investigación que incluyó la búsqueda de soluciones o formulación de propuestas, como la creación del “Semillero LEO: el arte de lecturar” en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM)².

1 En algunas oportunidades se hace uso de la persona gramatical del masculino, en respeto por la forma de escritura de los documentos consultados. Sin embargo, este trabajo de investigación fue desarrollado con mujeres, por tanto, se usa el género femenino para enunciar a quienes formaron parte del proceso.

2 Se toma distancia de la mirada extractivista de la investigación que prioriza el saber experto y subalteriza las voces de quienes se consideran solo informantes. La apuesta epistémica de este trabajo reconoce el valor polifónico de la IAP, y concede igual importancia a las distintas voces que confluyen en la configuración de saberes; por ello, se usan los nombres reales de las maestras en formación, quienes no solo firman el consentimiento informado, sino que declaran la necesidad de que sus voces y participación sean reconocidas.

De igual forma, en consonancia con los presupuestos de la IAP y de la pedagogía crítica de Freire, en términos del valor que cobra la subjetividad humana y las emociones vinculadas a esta, tanto en el ejercicio de investigación social como en el quehacer pedagógico, nos asumimos como investigadoras participantes, quienes desde la narración en primera persona expresamos nuestro sentir y pensar frente a la realidad educativa y acometemos la acción transformadora que da sentido a la práctica y a la investigación.

A propósito del valor de las emociones, cobran singular relevancia las palabras de [Fals Borda \(1993\)](#):

es necesario que el concepto de Razón se equilibre y se enriquezca con el más participativo concepto de Sentimiento. Muchos lo han sostenido: que no puede haber ciencia real sin sentimiento, porque la ciencia es, en el fondo, un fenómeno humano, que no es el fetiche que hemos construido con nuestra alienación. (p. 15)

A continuación, en un primer momento se describe brevemente el contexto y la identificación del problema bajo el título “Voces inquietas, biblioteca cerrada”. Luego se ofrecen algunos *trazos teóricos y conceptuales* que contribuyen a comprender la *mediación didáctica de la lectura*. Para ello, proponemos tres categorías: *lecturas del yo*, *lecturas de textos* y *lecturas de los contextos*, las cuales además definen la ruta didáctica de la intervención pedagógica, de la que se destaca el uso de la experiencia comunitaria *La Biblocleta* como dispositivo didáctico de mediación lectora. Seguidamente, se presenta la metodología, la cual transita entre la *técnica* y el *reconocimiento de sí*, direccionalizada desde la IAP, y que conduce a la creación del Semillero LEO. El análisis de los resultados se soporta en los referentes de la *Pedagogía de la indignación*, de [Freire \(2012\)](#), por ello se subtitula “Del denunciar y el anunciar”. Por último, en “Conclusiones y comienzos” se leen las reflexiones que deja la investigación, la cual da

origen a otros proyectos desde la apuesta del Semillero inscrito a la línea de investigación LEO con la que cuenta la ENSDMM.

Voces inquietas, biblioteca cerrada

Según se lee en la publicación *Aula Urbana* del IDEP, la visión sociocrítica e investigativa de formación de maestros de la ENSDMM sienta sus bases en un “proyecto de investigación [...] para identificar, organizar y categorizar una gran producción de investigaciones producidas por sus estudiantes y maestros” ([Pineda, 2021, p. 6](#)). Dicho proyecto tiene como resultado cinco líneas de investigación: procesos lectores y escritores; pedagogía de los lenguajes artísticos; ciudad, ciudadanía y territorio; cuerpo y subjetividad, y estrategias de articulación curricular.

Considerando dicha visión, el presente trabajo se articula con las necesidades y expectativas de enseñanza y aprendizaje presentadas en los diferentes espacios que componen la ENSDMM, por ejemplo, la biblioteca escolar, la cual, según el documento *Plan Global Anual* (PGA), está compuesta por “recursos educativos análogos y digitales; servicios al alcance de toda la comunidad; talleres de lectura, escritura, oralidad, habilidades informativas e investigativas; y por la red y convenios con otras bibliotecas de Bogotá” ([ENSDMM, 2018, p. 18](#)).

No obstante, esta perspectiva del PGA contrasta con lo evidenciado en esta investigación, ya que se pudo constatar la subutilización del espacio y un malestar general de la comunidad educativa frente a este. Así se demostró a través de la actividad de mediación con el libro álbum *León de biblioteca*, de [Michelle Knudsen y Kevin Hawkes \(2006\)](#), el cual llamaba la atención sobre el papel de las bibliotecas. Allí, una maestra señaló que la biblioteca escolar es “una ilusión. Una incoherencia entre funcionalidad y realidad. Un espacio desaprovechado. Una esperanza. Un reflejo de la administración”. Por su parte, una estudiante expresó lo siguiente: “Es un espacio inactivo, que todos sabemos que está ahí, pero al que no se le da

un uso adecuado. Como espacio físico se usa para guardar libros que no se leen".

Lo anterior exigió poner en cuestión si realmente la biblioteca escolar debe ser entendida como un lugar silencioso donde el acceso a los libros es restringido, o más bien, como un espacio de encuentro y diálogo de puertas abiertas. Al respecto, [Lankes \(2016\)](#) manifiesta: "Las malas bibliotecas solo construyen colecciones, mientras que las buenas bibliotecas proporcionan servicios... Dicho de otro modo: las grandes bibliotecas construyen comunidades" (p. 45).

Inicialmente, la investigación vinculada a una práctica pedagógica en la ENSDMM pretendía ofrecer apoyo al Taller de Escritura y Lectura Críticas I con actividades de mediación lectora. El grupo de trabajo estuvo conformado por quince estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC), quienes durante el periodo 2022-1 estuvieron en primer semestre. Luego de la puesta en marcha de la intervención pedagógica en dicho taller, se puso de manifiesto que las maestras en formación no habían tenido acercamientos a la conceptualización de la mediación de lectura literaria, a pesar de trabajar con textos literarios en sus lugares de práctica.

Figura 1

Club de lectura del "Semillero LEO: El arte de lecturar"



Unas encuestas previas a los encuentros también dieron cuenta de la ausencia, por un lado, del proceso de mediación del espacio bibliotecario del colegio; y por otro, del divorcio entre los procesos de formación docente y las prácticas de mediación didáctica de la lectura. Por ejemplo, el análisis de las preguntas dejó ver una contradicción por parte de las maestras en formación del PFC, en cuanto a lo que significa ser una maestra mediadora, ya que a la vez que el 50 % de ellas se consideran mediadoras de lectura, el 87 % respondió que no le gusta compartir sus lecturas con nadie. No obstante, y como lo expresa [María Osorio \(2021\)](#), "la única manera de construir criterios es sentarse y conversar y leer, no leer individualmente, sino leer y contrastar los criterios propios con los de otros" ([CIUP Centro de Investigaciones UPN, 2021, 18 min. 26 s.](#)).

El panorama descrito hace eco en las palabras de [Munita \(2022\)](#): "hablamos de mediación lectora con relación a un cierto conflicto cultural cuya entidad no viene sino a recordar las diferencias, lejanías u oposiciones que parecen caracterizar la relación de muchos ciudadanos con el universo de lo escrito" (p. 79).

Ante las limitaciones reconocidas en el rol como mediadoras, vimos la necesidad de crear un espacio extracurricular para reflexionar sobre el valor de la mediación de lectura en la formación docente y su incidencia en la activación de la biblioteca escolar. Por ello, alentadas por algunos textos teóricos que nos ofrecían luces sobre el concepto de mediación lectora y enriquecían nuestras propias percepciones, para 2022-2 dimos el nombre de "Semillero LEO: el arte de lecturar"³ a las distintas actividades y dinámicas que tenían lugar en nuestros encuentros. De igual forma, ante la imposibilidad de habitar la biblioteca escolar y recurrir a los libros que guardaban los estantes, una de las investigadoras compartió su experiencia comunitaria de un proyecto denominado *La*

³ La palabra *lecturar* es tomada de la activista cultural [María Emilia López \(2021\)](#). Resulta de la combinación de los verbos *leer* y *amar*, ya que considera que se trata de una acción íntima y afectiva en la que se transmite la experiencia plena y emancipatoria de la lectura.

Biblocleta, creado por ella en octubre de 2021 en la localidad de San Cristóbal, justamente en procura de poner de relieve la problemática de acceso a las lecturas y los libros⁴.

Trazos conceptuales y teóricos

Producto de los encuentros y conversaciones alrededor del problema en cuestión y de la revisión bibliográfica sobre el tema de mediación didáctica de la lectura, propusimos tres categorías que entrelazan la teoría y la práctica, puesto que definen el marco conceptual y trazan la ruta didáctica de la propuesta: *lecturas del yo o la biografía lectora*, *lecturas de textos o la valoración de obras literarias* y *lecturas de los contextos o el acceso a la lectura como derecho cultural*. La primera reconoce tanto la importancia de la experiencia lectora a lo largo de la vida, como el propio proceso lector en cuanto fuente de análisis para entender y acompañar otros procesos. La segunda indaga sobre los criterios para escoger un texto literario procurando variedad, calidad y pertinencia. La tercera vincula la lectura con la construcción de ciudadanías, por lo cual cobra particular interés la mirada de [Freire \(1991\)](#), sobre el acto de leer como acción política.

Vale la pena aclarar que el concepto de *mediación didáctica de la lectura* toma distancia de otros que le son cercanos como el de *promoción y animación*. [Álvarez et al. \(1997\)](#) señalan que “la promoción de la lectura es en sí misma la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora” (p. 11). El Plan Lector, por ejemplo, es una de las formas que tienen las docentes de promover la lectura. En cuanto a la animación, los autores la definen “como cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo” (p. 17). Así pues, la animación es un entramado de recursos y

estrategias que animan a leer, pero que no cuenta necesariamente con una trazabilidad pedagógica. En este sentido, la promoción y la animación corresponden más a acciones puntuales que ocurren en un momento dado donde se da valor al *aquí y ahora*; estas categorías carecen, por tanto, de un interés procesual sustentado en la pedagogía o en la didáctica.

La anterior distinción se desprende de planteamientos como los de [Bombini \(2017\)](#):

Con “enseñanza de la literatura” [...] nos imaginamos una clase en la que se analizan textos para luego responder cuestionarios. Cuando hablamos de “promoción de la lectura” imaginamos una variedad de espacios por fuera de la escuela, con actividades menos pautadas y aparentemente más creativas. (p. 12)

También es importante diferenciar la *mediación didáctica* con la sola idea de *mediación de lectura*, pues si bien ambas conciben una práctica pensada pedagógicamente para generar procesos que fortalezcan la relación lector/libro, la primera exige una ruta didáctica conformada por una serie de estrategias consistentemente articuladas que buscan alcanzar objetivos a mediano y largo plazo, lo que pone de relieve las relaciones e interacciones entre mediadores/as y lectores/as, esto es, los vínculos que den lugar a la configuración de una comunidad de aprendizaje que va generando sentido de identidad y pertenencia (por ejemplo, club de lectura).

En relación con la mediación, para [Cárdenas \(2016\)](#) “las mediaciones permiten la generación de nuevas normas, miradas y modos de interacción que favorecen la convivencia y la participación” (p. 200). Al cuestionar los tradicionales roles de docente y estudiante, el autor nos permite extender el concepto hacia la idea de *mediación didáctica* al señalar que una didáctica nueva

⁴ Los espacios convencionales y no convencionales de lectura están en la parte media y baja de la localidad. Es evidente que no se cumple el estándar de la [Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias \(FIAB\) \(1973\)](#), que dice que los habitantes de una ciudad deberían disponer de una biblioteca a no más de 1,5 kilómetros aproximadamente.

debe ser diferente de la didáctica parametal que tiende, entre otras cosas, a la enseñabilidad y a concebirse como recetario para “dictar” clase o

preparar la lección; a fundamentarse en la visión disciplinar; a imponer la tarea de escribir; creer que “todo vale”; a aceptar los papeles de enseñante y aprendiz para maestro y estudiante, a utilizar el aula como espacio de la razón pura; a considerar al maestro como única fuente de saber; a no discutir su autoridad; a mantener la exposición como estrategia didáctica. (pp. 88-89)

En este sentido, al hacer referencia a *mediación didáctica de la lectura literaria*, se está enunciando una práctica que propende por la reconciliación y nuevos modos de interacción de dos campos, la mediación y la didáctica, los cuales pareciera que no han podido convivir de manera armoniosa. Según la interpretación que podemos hacer de [Munita \(2022\)](#), “si en la actualidad hay consenso en torno a la importancia del placer de leer [...] [mediación de lectura], también lo hay en relación con la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer como finalidad [enseñanza de la literatura]” (p. 50). De ahí la importancia de posicionar y distinguir la figura de la mediadora escolar de lectura; de acuerdo con [Munita \(2014\)](#), “¿por qué no hablar de ‘mediador de lectura’ o simplemente de ‘profesor de literatura?’” (pp. 153-154).

A su turno, [Cerrillo et al. \(2002\)](#) señalan que, tanto en la promoción como en la animación de lectura, la figura del mediador es un puente o enlace entre los libros y los lectores, mientras que [Agurto \(2021\)](#) difiere de la idea de mediador como puente y refiere los retos de la mediación:

Colaborar, mediar, enseñar a abordar un texto y todos los significados que puede entregar es un trabajo laborioso y de mucho tiempo. No se forman lectores de la noche a la mañana. Hay que crear un vínculo. El mediador de lectura, entonces, no solo es puente. La relación no se da exclusivamente entre libro y lector. Es más bien una tríada: libro, lector y mediador (que por supuesto también lee y comparte sus lecturas). [...] La mediación es un trabajo que no se puede improvisar. Implica mucha planificación,

lecturas, seleccionar libros, preparar la lectura y la posterior conversación. (párr. 4)

La tríada propuesta por Agurto plantea un escenario en el que la mediadora, más que ser eslabón, es experiencia viva que pone a disposición de otros sus lecturas, conocimientos y discusiones frente a diversos temas. Por ello, la mediación didáctica de la lectura, al igual que la docencia, requieren, además de preparación y renovación constante, asumir una postura ideológica y política frente a las realidades sociales. Siguiendo a [Munita \(2022\)](#), “la mediación, lejos de ser neutra, es siempre portadora de una determinada visión de mundo (posiciones ideológicas, sistemas de valores) que se moviliza y aparece en toda actividad mediadora” (p. 76).

En tal virtud, la postura ideológica y político-pedagógica que asume la presente investigación exige el posicionamiento de la mediadora escolar a partir de tres aproximaciones definidas por las categorías anunciadas al inicio de este apartado y en las que se soporta el concepto de *mediación didáctica de la lectura*.

Un primer acercamiento para mediar un texto literario involucra un autorreconocimiento como lectora, volver a transitar las etapas, los caminos por los que la lectura nos ha conducido y la forma como nos ha atravesado. De hecho, [Elizabeth Fitzgerald \(s. f.\)](#) en su texto *Deleite y definición* señala que un primer paso para evaluar una obra literaria que vamos a mediar es preguntarse “¿me gustó el libro? ¿Suscitó alguna emoción? ¿Me hizo reír? ¿Me hizo llorar? ¿Provocó sentimientos genuinos de compasión? (También podemos llorar por un libro malo.) ¿Me sentí parte del libro?” (p. 10). Estas preguntas dejan entrever que antes de ser mediadora se es lectora, por consiguiente, “si un texto no me commueve de ninguna manera, ¿vale la pena compartirlo con alguien más?”; “¿es posible mediar un texto que no me ha convocado ningún sentimiento?”.

Tales preguntas se responden a partir de las *lecturas del yo* o *la biografía lectora*, ya que desde

que entramos al mundo de los libros en la infancia, emprendemos un camino signado por los relatos que nos contaron, los libros que nos leyeron y que, posteriormente, por cuenta propia leímos. Esos libros que aún recordamos y a los cuales les guardamos un cariño entrañable. Libros que más adelante podremos llevar del deleite a la definición en nuestros escenarios de mediación didáctica.

La segunda aproximación tiene que ver con valorar y seleccionar obras de literatura para la escuela. Mayúscula tarea viabilizada en las *lecturas de los textos* o la *valoración de obras literarias*, ya que la mediación didáctica de la lectura no tendría sentido si no se tienen en cuenta el tipo de obras que se esperan mediar. Saber cómo y por qué escoger un texto literario, reconocer las habilidades y necesidades lectoras del grupo poblacional con el que se va a trabajar, y entender los diferentes gustos lectores, son tareas del ejercicio de selección cuyo punto de partida vemos en [Colomer et al. \(2018\)](#):

La selección escolar es un corpus encaminado a ampliar el tipo de libros que los niños posiblemente ya leerían por su cuenta, así que esos títulos solo pueden ocupar una parte reducida de nuestra biblioteca. También es un corpus dirigido a enseñarles cómo el lector se interroga y disfruta con textos literarios más desafiantes y gratificadores, porque, como nos recuerda Lerner, “no se aprende a leer textos difíciles leyendo solo textos fáciles”. (p. 188)

Formar maestras mediadoras y, además, lectoras, significa desarrollar la capacidad de escoger qué textos llevar a determinados contextos. En la medida en que se logra desgranar un texto para poder entenderlo, los ejercicios de mediación didáctica resultan fructíferos, ya que se lee algo que con anterioridad se ha elegido a partir de criterios como calidad, adecuación y variedad, los cuales permiten “alejarse del libro para contemplar en la estantería y comprobar que las obras ofrecen tanto una escala que permitirá ascender en competencia literaria

como un abanico de las posibilidades existentes” ([Colomer et al., 2018, p. 200](#)).

La tercera aproximación se pregunta ¿por qué y para qué leer?, ¿es la lectura un derecho? Parte de la respuesta a tales interrogantes se puede leer en *Leer para la vida* ([BiblioRed, 2021](#)), cuya finalidad es

generar vínculos duraderos con estas prácticas, las cuales determinan el ejercicio de una vida plena, pues dignifican y permiten el goce de los derechos fundamentales, como el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la educación, al trabajo, a la libertad de expresión, etcétera. (p. 8)

Sin duda, la idea de una vida plena enlaza con el principio de respeto por la dignidad humana, así que la visión de las *lecturas de los contextos* o el acceso a la *lectura como derecho cultural*, está estrechamente relacionada con la construcción de ciudadanías, entendiendo que un Estado de derecho exige garantizar los derechos fundamentales y culturales de cualquier persona. ¿Pueden los hábitos lectores enlazarse con los cambios estructurales que procuran la equidad y la justicia social? [Silvia Castrillón \(2017\)](#), reconocida bibliotecaria y promotora de lectura, ofrece luces en este sentido:

Una verdadera democracia participativa necesita de espacios que permitan a todos los ciudadanos acceso a la información, al conocimiento y a las manifestaciones de la cultura y el arte. Y para que las bibliotecas se asuman como tales espacios deben concebir sus funciones y sus servicios hacia estos fines. Es preciso que las bibliotecas se planteen un objetivo político, social y cultural muy claro a partir del cual formulen sus planes de trabajo y su programación de actividades. (p. 26)

Hasta aquí advertimos que la *mediación didáctica de la lectura literaria* se convierte en un elemento de interés en el ámbito de la formación docente, debido a la necesidad de acercar a las maestras en formación al mundo de la cultura

letrada de manera que el conflicto entre ciudades y libros se reduzca. El mediador de lectura, como dijera [Michèle Petit \(2009\)](#), es quien propicia “en buena medida una historia de amor: con aquellos a los que acompañan y con los objetos que proponen” (p. 32).

Metodología: entre la técnica y el reconocimiento de sí

El enfoque de la IAP proporciona a la investigación social educativa algunas características que explican la naturaleza dialéctica, implicativa, intencional, procesual, creativa, interpretativa y transformadora de una metodología fundada en el circuito *acción-reflexión-acción* de las/los participantes. Entre tales características se cuentan: el uso de técnicas que favorecen espacios de conversación y discusión de los que emergen no solo la comprensión de las realidades, sino las reflexiones que llevan a la acción; las relaciones entre los sujetos y los cambios que se producen de sus reflexiones conforman la unidad de análisis; teoría y práctica transitan un mismo camino y se articulan a través de las técnicas tanto para la producción de conocimiento como para los procesos de actuación ([Francés et al., 2015](#)).

En efecto, la presente investigación se apoya en técnicas como la observación participante, la encuesta deliberativa, los talleres conversacionales, el relato autobiográfico, las lecturas dialógicas y compartidas, que se orientaron a la reflexión colectiva y a la acción transformadora tanto de las prácticas pedagógicas de las maestras en formación como de las relaciones y dinámicas institucionales que involucraban a distintos sujetos de la ENSDMM en las prácticas lectoras. El Semillero LEO se convirtió en núcleo cohesionador de esas técnicas/acciones, ajustadas creativamente por la población implicada a medida que el proceso le permitía el reconocimiento de sí, la toma de conciencia de las necesidades, la interpretación de las problemáticas, la expresión de intenciones y la planificación conjunta para el cambio.

La facilitadora/investigadora a partir de una escritura narrativa, creativa y analítica, recogía y sistematizaba la información; en procura de la representación plural de las realidades a través del lenguaje ([Adams y Richardson, 2019](#)), la retorna ba al contexto y desde la evocación conjunta iba emergiendo la construcción teórica y conceptual que impulsaba una praxis más consciente y reflexiva, que daba lugar a nuevas relaciones, nuevos saberes y nuevas acciones.

Así, la IAP nos hizo investigadoras cambiantes y partícipes de la acción transformadora, por ello la conjugación de teoría y praxis nos hizo pensar que los ejes propuestos por Freire, en [Pedagogía de la indignación \(2012\)](#) para concretar la acción política, podrían guiar el proceso pedagógico para la investigación-acción: *denuncia, anuncio, utopía y sueño*. Notamos que tales ejes guardaban coherencia con las fases sugeridas por la IAP: *negociación, autodiagnóstico, acciones*, y, además, en una apuesta creativa y exploratoria, podíamos establecer conexión con las tres categorías que, como se mencionó líneas atrás, además de soportar el concepto de *mediación didáctica de la lectura*, trazaban la ruta didáctica de las prácticas de las maestras. Dichas prácticas se desarrollaron principalmente con apoyo de *La Blocleta*, un dispositivo didáctico de mediación que permitió no solo trasladar los libros, sino también generar preguntas como: ¿por qué llevar tal dispositivo a la Escuela?, ¿cómo seleccionar y valorar literariamente la colección que se transporta?, ¿cómo reconciliar la enseñanza de la literatura (muy asociada a la escuela, a lo obligatorio) con la mediación de la lectura (relacionada más al placer y la experiencia lectora)?, y especialmente, ¿por qué y cómo garantizar el acceso a las lecturas, entendiendo que esta es un derecho cultural?

De esta forma, la confluencia entre el proceso pedagógico, las fases de la IAP y la ruta didáctica de las prácticas de mediación didáctica de la lectura, desarrolladas por las maestras con apoyo de *La Blocleta*, conforman una tríada que se ve reflejada en la [tabla 1](#) y en el análisis de resultados que le sigue.

Tabla 1.
Confluencia y articulación entre fases de la IAP, los ejes pedagógicos sugeridos por Freire y las categorías presentes en la ruta didáctica

Fases/Ejes	Denuncia	Anuncio	Denuncia	Anuncio	Denuncia	Anuncio	Denuncia	Anuncio
Negociación de la demanda y estudio preliminar	<p>1. <i>Estudio preliminar.</i> Semestre 2022-1. Práctica pedagógica con taller “Lectura y escritura críticas”. Encuestas iniciales realizadas por la investigadora principal.</p> <p>Lectura de los contextos</p>	<p>2. <i>Planteamiento inicial de temas y objetivos.</i> En el taller “Lectura y escritura críticas” surge la necesidad de conformar un grupo de estudio extracurricular para trabajar alrededor de la mediación didáctica.</p> <p>Lectura de los contextos</p>	<p>3. <i>Presentación e información del proceso (preocupación colectiva).</i> Se invita a <i>La Biblocleta</i> a finales del semestre 2022-1 debido a que el acceso a la biblioteca escolar es limitado.</p> <p>Lecturas de los textos</p>	<p>4. <i>El grupo explora las circunstancias y los hechos.</i> Emergen las categorías que soportan el concepto de mediación. Se definen dos tipos de encuentro: estudio de las categorías y club de lectura.</p> <p>Lecturas de los textos</p>	<p>5. <i>El grupo decide el plan de acción general.</i> Jornadas de socialización del proyecto a principios de 2022-2 para invitar a más personas a formar parte del Semillero LEO.</p> <p>Lecturas de los textos</p>			
Autodiagnóstico	<p>1. <i>Trabajo de campo con técnicas de creatividad social.</i> Las conversaciones en el Semillero dan origen a unas encuestas y entrevistas para conocer los gustos lectores de los estudiantes de bachillerato. Estos instrumentos son implementados por las integrantes del Semillero. Adicionalmente, se despliegan algunas técnicas de construcción colectiva para reflexionar sobre la propia experiencia lectora de cada persona que integra el Semillero.</p> <p>Lecturas del yo</p>	<p>2. <i>Analisis e interpretación de la información.</i> Con apoyo de la escritura narrativa de la facilitadora-investigadora, se leen distintas obras que conforman el corpus de textos, tanto de las biografías lectoras, como de los gustos de los (los) estudiantes de bachillerato de la Escuela. La información es analizada en el club de lectura generado por el Semillero, de manera que se hace una lectura crítica de los textos y se reflexiona sobre su calidad, variedad y adecuación para ser trabajados en las aulas.</p> <p>Lecturas del yo</p> <p>Lecturas de los textos</p>	<p>1. <i>Propuestas de acción ciudadana.</i> Entre el 24 y 31 de octubre de 2022 las integrantes del Semillero desarrollan ejercicios de mediación didáctica de la lectura con <i>La Biblocleta</i>. En parejas se asumen dos roles: mediadora escolar y observadora participante. Juntas construyen un diario de campo para relatar lo sucedido. Cada pareja realiza dos aplicaciones de manera que cada persona pueda cumplir los dos roles.</p> <p>Lecturas del yo</p> <p>Lecturas de los textos</p> <p>Lectura de los contextos</p>	<p>2. <i>Evaluación: se utiliza como retroalimentación para revisar el plan general.</i> Entre el 1 y 8 de noviembre de 2022 el encuentro se enfocó en la reflexión de los ejercicios de mediación didáctica y se realizó la última sesión del Semillero. Se hizo un balance del semestre y se presentaron las proyecciones para 2023.</p> <p>Lectura de los contextos</p>	<p>Utopía</p>			
Programación y puesta en marcha de acciones.	<p>1. <i>Propuestas de acción ciudadana.</i> Entre el 24 y 31 de octubre de 2022 las integrantes del Semillero desarrollan ejercicios de mediación didáctica de la lectura con <i>La Biblocleta</i>. En parejas se asumen dos roles: mediadora escolar y observadora participante. Juntas construyen un diario de campo para relatar lo sucedido. Cada pareja realiza dos aplicaciones de manera que cada persona pueda cumplir los dos roles.</p> <p>Lecturas del yo</p> <p>Lecturas de los textos</p> <p>Lectura de los contextos</p>							
Apertura de nuevos procesos								

Resultados y análisis: del denunciar y el anunciar

Los resultados de la investigación se relacionan con los procesos desarrollados en el “Semillero LEO: el arte de lecturar”, cuyos objetivos se encaminaron a estudiar las categorías en las que se fundamenta el concepto de *mediación didáctica de la lectura*, y a realizar lecturas dialógicas y compartidas de textos literarios a través de tertulias donde la voz propia y la de los textos se entrelazan para generar reflexiones y nuevas interpretaciones en el marco de la formación normalista.

El seguimiento y análisis a tales objetivos se realizó a partir de los cuatro ejes pedagógicos propuestos por Freire (2012). El autor evoca la figura del profeta que, al conocer la naturaleza humana y estudiar la historia, “habla casi adivinando, en realidad intuyendo, lo que puede ocurrir en esta o aquella dimensión de la experiencia histórico-social” (p. 154). Aquel pensamiento profético “conlleva la denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir” (p. 154); a su vez, “el rechazo sistemático de los sueños y de la utopía viene siendo una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal y de su práctica educativa” (p. 159), lo que deviene en que “si los sueños mueren y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana” (p. 160).

Figura 2

La Biblocleta por primera vez en la Escuela



Figura 3

Primera sesión del “Semillero LEO: El arte de lecturar”



Las palabras de Freire hicieron eco, así que debido al constante malestar que generaba a las maestras del área de Lengua Castellana y a las maestras en formación del PFC, el hecho de la no habitabilidad de la biblioteca escolar, se denuncia en 2022-1 que la biblioteca es un lugar subutilizado, por lo que llevamos *La Biblocleta* y su experiencia comunitaria para llamar la atención sobre la problemática.

Como medida para solucionar dicha problemática, se creó el “Semillero LEO: el arte de lecturar”, un espacio para pensar y reflexionar sobre las prácticas y experiencias lectoras. Este *anuncio* sumó otras voces que, desde la indignación y la justa rabia, como afirma Freire, decidieron apersonarse de la situación de la biblioteca escolar.

La *utopía* se echó a andar, a rodar más bien, cuando *La Biblocleta* llegó nuevamente a la Escuela, pero ahora desde un ejercicio premeditado y reflexivo que nació del Semillero. Las maestras en formación empezaron a desarrollar sus prácticas pedagógicas con niñas, niños y jóvenes de la ENSDMM, usando *La Biblocleta* en una puesta en escena que provocó nuevas preguntas y cuestionamientos que le permitirán al Semillero seguir en la

búsqueda del horizonte de sentido de la biblioteca escolar y de las prácticas lectoras de la ENSDMM.

Vislumbrar el futuro desde la posibilidad del sueño ha permitido que cada una de las participantes se convierta en profeta, al decir de Freire, ya que a partir de lo sucedido en el presente y tomando como referencia el pasado, el Semillero ahora se proyecta hacia un futuro esperanzador y optimista que le apuesta a dinamizar y generar espacios de mediación didáctica de la lectura que movilicen a mediadoras, libros y lectoras/es en la Escuela

Este proyecto surgió de la indignación; la complejidad llegó cuando tuvimos que preguntarle a esa indignación por qué y para qué había llegado. Lejos de inmovilizarnos, más bien nos incitó a accionar, a pensar que a través de la generación de espacios de estudio y reflexión podríamos cuestionar e interpelar nuestra realidad. Siguiendo a Freire (2012), decidimos no resignarnos sino seguir soñando: "sin sueños y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, solo resta el entrenamiento técnico al que la educación queda reducida" (p.160). La figura de la mediadora escolar de lectura es posible, tenemos un Semillero que se seguirá preguntando por ello.

Figura 4

Última sesión del Semillero: evaluación y proyecciones



Ahora bien, frente a los alcances de la investigación y los propósitos de aprendizaje trazados por la ruta didáctica, la categoría *Lecturas del yo* hizo posible que las maestras en formación reconocieran la propia experiencia como punto de partida para dialogar con otras lectoras, al tiempo que analizaron aquellos materiales que integran sus lecturas de infancia como posibles ejercicios de mediación lectora para las nuevas generaciones. La biografía lectora permitió acercarse a la definición de aquello que causa deleite, ya que tal y como reflexiona Laksmi Pastor, integrante del Semillero, "podemos utilizar nuestra propia vivencia para corregir falencias o como inspiración para diseñar estrategias que nos permitan motivar la lectura y la escritura en nuestros futuros estudiantes y en nuestras prácticas actuales, ya que estamos hechos de lecturas e historias" (ENSDMM, 2022).

En cuanto a las *lecturas de los textos*, las maestras en formación pudieron reconocer la calidad literaria de los libros que se escogen para ser mediados, analizar la adecuación de los temas en las obras literarias en consonancia con los destinatarios e identificar la variedad de obras literarias, de temas y de lectores que confluyen en los contextos de mediación didáctica.

Ciertamente, la discusión de esos criterios de selección dejó ver su pertinencia en las realidades educativas que vive cada una de las maestras en formación en sus prácticas pedagógicas. Así lo señala Michelle Jurado:

Si algo nos han enseñado desde primer semestre es entender cuál es la base para ir a dar una clase, hacer una práctica. La base son las necesidades y estas salen de lo que los niños nos estén arrojando, de los vacíos que ellos tienen. Digamos, si los niños no son expresivos y se reprimen, ¿cuál es la necesidad de ellos?: La expresión. (ENSDMM, 2022)

Con relación a las *lecturas de los contextos* las maestras en formación además de desarrollar ejercicios de mediación didáctica de lectura literaria

con los/las estudiantes de la ENSDMM, consiguieron asumir una postura crítica frente a los escenarios que habitan en relación con las prácticas lectoras y los derechos culturales. Así se evidencia en la reflexión de Laksmi Pastor:

El hecho de que una maestra tenga hábitos lectores no significa que es de por sí una mediadora... Además, nos hemos dado cuenta de que los maestros no leen. Si uno no se apropia de la lectura, creo que tampoco la puede dar a conocer. ([ENDSMM, 2022](#))

Es un hecho que los alcances del Semillero van más allá de esta investigación, ya que su trayecto deja una huella en la Escuela y en las maestras en formación con quienes se inició el proceso. El Semillero es un activador de preguntas que favorece la investigación de las maestras en formación. Es un terreno en el que germinan sus cuestionamientos para luego trasplantarlos a sus contextos.

María Fernanda Gil, integrante del Semillero, afirma lo siguiente acerca de este espacio:

Me ha permitido replantearme mis prácticas pedagógicas pues he aprendido a prestar atención a las necesidades de los estudiantes frente a sus prácticas de lectura. Me he acercado a la lectura desde el disfrute y he encontrado un grupo de personas que me han permitido entender la realidad social, cultural y educativa que nos rodea con el fin de actuar sobre la misma. ([ENDSMM, 2022](#))

Por otro lado, un resultado destacable tuvo que ver con la apropiación de la experiencia comunitaria de *La Biblocleta* que como dispositivo didáctico de mediación llegó de afuera para cuestionar, conversar, encontrarse y desencontrarse con las prácticas de enseñanza de la literatura aprendidas en la escuela. También vino a nutrir y a dialogar con los procesos lectores de la ENSDMM, de manera que la figura de las mediadoras escolares de lectura se posicionó como una vía para movilizar y resignificar la biblioteca de la Escuela.

En cuanto al fomento a mediano y largo plazo de las prácticas de mediación didáctica de la lectura para posicionar la figura de las mediadoras escolares de lectura, se puede decir que se generó un impacto significativo en la medida en que se logró institucionalizar el Semillero ante los organismos rectores de la Escuela, y en consecuencia habrá un centro de interés desde la línea LEO para los ciclos intermedio y profesional.

Adicionalmente, la consolidación del Semillero propició su participación en el Primer Encuentro de la Red Nacional de Semilleros PoliDiversa, en la Universidad de Antioquia en marzo de 2023. Allí se socializó la experiencia a través de un ejercicio reflexivo y pedagógico, titulado *El manifiesto de las lecturadas*, el cual evidenció las implicaciones de formarse como mediadoras escolares de lectura; así como la necesidad de continuar movilizando los dispositivos didácticos que se requieren en la mediación lectora en la escuela. Dicho manifiesto recoge de manera auténtica y apropiada los ejes pedagógicos propuestos para el análisis de la investigación, ya que la experiencia vivenció el rol de las investigadoras dentro de la construcción del proyecto.

En suma, las acciones y dinámicas de la investigación implicaron una perspectiva dialógica y polifónica de lo que significa la configuración de una comunidad discursiva ([Chacón y Chapetón, 2018](#)), como en efecto lo es el Semillero LEO. Ello trajo como resultado una mirada renovada de la mediación de lectura con énfasis en la didáctica. Se pudo entender que aprender a leer va más allá de la mera decodificación y que también es importante leer el mundo, esto es, tomar como textos o como libros vivos, las propias experiencias, los recuerdos y los contextos en los que transcurre nuestra cotidianidad.

Conclusiones y comienzos

Ciertamente, los trayectos pedagógicos y didácticos con el Semillero LEO y *La Biblocleta*, así como los resultados derivados del proceso transitado con

la IAP, permitieron cumplir con los objetivos planteados, como se expone a continuación.

En primer lugar, frente al propósito de establecer un espacio de estudio y reflexión sobre la importancia de la mediación didáctica de la lectura y la biblioteca escolar, trascendió la idea inicial de un grupo de estudio extracurricular hacia la concreción del “Semillero LEO: el arte de lecturar”, el cual se mantuvo activo durante el año 2022-2, y espera seguir movilizando prácticas lectoras y explorando otros dispositivos didácticos de mediación. Es importante apuntar que es a partir de este trabajo de grado, del interés de la maestra titular de la práctica y de las necesidades lectoras de las maestras en formación, que surge la idea de creación del Semillero y como fruto de las discusiones y reflexiones propias del espacio, se proponen unas categorías conceptuales que soportan el concepto de mediación didáctica de la lectura y que luego definen la ruta didáctica de la propuesta que procura el posicionamiento de la figura de las mediadoras escolares de lectura.

En segundo lugar, el diseño de la propuesta de mediación didáctica de la lectura literaria consideró el valor de participar y accionar, en coherencia con el enfoque metodológico de la IAP, por lo cual tuvo de presente, por un lado, una ruta didáctica desde las categorías conceptuales planteadas en esta investigación: *lecturas del yo, lecturas de los textos y lecturas de los contextos*, y por otro lado, los ejes pedagógicos de Freire para concretar las acciones: *denunciar, anunciar, utopía y sueño*. La intervención pedagógica procuró un diálogo de saberes en el que cobraron igual valor tanto las voces de las autoridades académicas, como las de las participantes/investigadoras del Semillero con el ánimo de enriquecer o ampliar la comprensión de la mediación didáctica de la lectura.

Lo anterior permitió el uso de dispositivos didácticos como *La Biblocleta*, experiencia comunitaria a partir de la cual cada integrante del Semillero tuvo la oportunidad de liderar y observar un ejercicio de mediación didáctica con los grados de Transición y los ciclos profesional e intermedio para, posteriormente, reflexionar sobre lo

sucedido e identificar las fortalezas y debilidades para próximas actividades de mediación didáctica.

Las dificultades con la biblioteca escolar y la presencia de *La Biblocleta* contribuyeron a que las maestras en formación entendieran la lectura como un derecho cultural, pues, tanto las problemáticas presentadas como la búsqueda de alternativas relacionadas con el acceso a los libros mostraron las limitaciones y posibilidades para ejercer la ciudadanía haciendo preguntas, complejizando la realidad, denunciando y anunciando soluciones. Siguiendo esta línea argumentativa, no es desacertado señalar que la mediación didáctica se transformó en acto político asumido por la mediadora escolar. Así las cosas, se pudo constatar que la mediación didáctica de la lectura, al igual que la docencia, no puede ser entendida ni ejercida de forma neutral frente a la realidad.

Todo lo anterior favoreció la comprensión de las prácticas de mediación didáctica de la lectura para fortalecer los procesos de formación docente y posicionar así la figura de maestras mediadoras escolares, al tiempo que contribuyó a la resignificación de la biblioteca escolar. Si bien el acceso a la biblioteca escolar continuó igual, la presencia de *La Biblocleta* como dispositivo didáctico de mediación permitió ampliar los horizontes de sentido en relación a lo que significa una biblioteca. Sin duda, la reflexión-acción en el Semillero constató el poder transformador no solo de la IAP sino de la lectura en sí misma.

Reconocimientos

La investigación se desarrolló en el ámbito de las actividades realizadas durante 2022 por el semillero del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA) del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, y surgió, inicialmente, como parte de la práctica pedagógica vinculada a un trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Español e Inglés. Todo esto, en el marco del convenio entre la UPN y la ENSDMM, donde la escuela es entendida como un laboratorio posibilitador de nuevos conocimientos.

Referencias

- Adams, E. y Richardson, L. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (comp.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17-41). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Agurto, D. (10 de mayo de 2021). El camino de la mediación lectora. Partamos por el principio. *Viva Leer.* https://vivaleercopec.cl/reportajes/el-camino-de-la-mediacion-lectora-partamos-por-el-principio/_
- Álvarez, D., Betancur, A. y Yepes., L. (1997). La promoción de la lectura. En L. Yepes, *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores* (pp. 23-35). Comfenalco.
- BibloRed. (2021). Leer para la vida. Idartes. <https://coleccionesdigitales.biblored.gov.co/items/show/1532>
- Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana.
- Borges, J. (1979). *Borges oral*. Editorial Akhenaton.
- Castrillón, S. (2017). *El derecho a leer y a escribir*. Editorial Asolectura.
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CIUP Centro de Investigaciones UPN. (18 de noviembre de 2021). *Criterios de selección para la publicación y la promoción de literatura con perspectiva infantil* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/PsoQzAsP9dY>
- Chacón, A. y Chapetón, M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: Tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM). (2018). *Plan Global Anual de la Biblioteca Escolar*. <https://drive.google.com/file/d/1UWQ9gaDblo-q04bEQxBFUolm97UUjcbK/view?usp=drivesdk>.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, (92), 9-23. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/1993/11/DS100092-INVESTIGACION-ACCION-PARTICIPATIVA-ocr.pdf>.
- Fitzgerald, E. (s. f.). *Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles*. <https://drive.google.com/file/d/154WVvSCpObAC0U490Cl1-seadNyzR-np/view?usp=sharing>.
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Hawkes, K. y Knudsen, M. (2006). *León de biblioteca*. Ediciones Ekaré.
- International Federation of Library Associations (IFLA). (1973). *Normas para bibliotecas públicas*. Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos. <https://www.anabad.org/wp-content/uploads/2020/05/Normas-para-bibliotecas-publicas.pdf>.
- Lankes, D. (2016). *Ampliemos expectativas. Exijamos mejores bibliotecas para lidiar con la complejidad del mundo actual*. Collegi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de la Comunitat Valenciana. http://cobdcv.es/wp-content/files_mf/16020599_98Castellano1.0.pdf.
- López, M. E. (21 de febrero de 2021). Lecturar. *Jardín LAC*. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional de la UAB. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91277_

Munita, F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Ediciones Octaedro.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.

Pineda, D. (2021). Escuela Normal Superior Distrital María Montessori: un referente para la investigación en la escuela colombiana. *Aula Abierta*, 1(123), 5-8. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2650/2135>.



[48]

enunciación

ISSN 0122-6339 • ISSN e 2248-6798 • Vol. 28, número especial, 2023, pp. 34-48.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

La función pedagógica de la metáfora: un estudio de caso de la educación no formal

The Pedagogical Function of Metaphors: A Case Study of Non-formal Education

María Deldén¹ , Nercy Gutiérrez²  y Liam Girmarland³

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cuyo objetivo es interpretar y visibilizar la experiencia pedagógica de la metáfora en un entorno de educación no formal, siguiendo el trabajo de una fundación colombiana sin ánimo de lucro, que usa la metáfora como herramienta pedagógica. Se realizó un estudio de caso, a través del cual se generaron datos mediante observaciones, entrevistas y charlas informales. Con apoyo teórico de la metáfora y la teoría de la narración, se analizó su uso y función desde las diversas actividades de la fundación, así como su impacto en la vida de las personas. Los resultados indican que la metáfora cumple una función estratégica relacionada con los procesos educativos de resocialización, el trabajo con cuentos para la reflexión y las actividades de siembra y cultivo. En conclusión, se identifican tres aspectos pedagógicos fundamentales: concientización, subjetivación y transformación.

Palabras clave: educación, pedagogía, metáfora, resocialización.

Abstract

This article presents a study with the aim of interpreting and visualizing the pedagogical experiences through the use of metaphors in a non-formal educational setting. The study employed case study methodology that generated data through observations, interviews, and informal discussions, following the activities of a non-profit Colombian organization that uses metaphors as a pedagogical tool. The article examines with support in metaphor theory and narrative theory the use and function of metaphors in the organization's activities and the impact they have on peoples' lives. The findings demonstrate that metaphors fill a strategical function within the various activities of the organization, including educational resocialization processes, the use of stories for reflection, and in cultivation activities. In conclusion, the article identifies three fundamental pedagogical aspects of the metaphors' function in the non-formal educational environment: consciousness-raising, subjectification, and transformation.

Keywords: education, pedagogy, metaphor, resocialization.

¹ Doctora, profesora del Departamento de Formación de Docentes, Universidad de Dalarna, Suecia. Correo electrónico: mde@du.se.

² Doctora, profesora de la Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: nercy.gutierrez@usco.edu.co.

³ Director de la Asociación de Jóvenes en Cambio (AJOVEC), Colombia. Correo electrónico: ajovecong@gmail.com.

Cómo citar: Deldén, M., Gutiérrez, N. y Girmarland, L. (2023). La función pedagógica de la metáfora: un estudio de caso de la educación no formal. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 49-60. <https://doi.org/10.14483/22486798.20518>

Artículo recibido: 10 de abril de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

Introducción

Veo el proceso del café como un proceso de vida.

Asimilo la cogida de café como un proceso de vida. Igual, uno tiene cosas malas; lo mismo pasa con el café: tiene hojas secas, tiene granos malos.

Lo mismo pasa con uno.

Participante AJOVEC (2021).

La cita es de un integrante de una fundación colombiana sin ánimo de lucro que trabaja con personas en situación de vulnerabilidad, en la búsqueda de un cambio en sus vidas. La cita muestra, de forma metafórica, cómo los hechos se visten de palabras y señalan la complejidad de los procesos educativos en el transcurso de la vida, los cuales se pueden distinguir desde tres dimensiones: formal, no formal e informal (Council of Europe, s. f.). Los procesos de aprendizaje en la vida de una persona son dinámicos y están influenciados por factores como edad, condiciones socioeconómicas e intereses personales (Brink, 2017). La experiencia citada toma lugar en un entorno de educación no formal, el cual se caracteriza por su posición fuera del sistema educativo formal. Sin embargo, se desarrolla dentro de marcos organizacionales (Council of Europe, s. f.). Se distingue de la educación informal, la cual se presenta de manera espontánea en la vida diaria, donde por ejemplo la familia cumple un papel importante en el proceso educativo. También se diferencia de la educación formal, la cual asume un enfoque intencional y está dirigida hacia objetivos establecidos por las instituciones educativas que los promueven (Council of Europe, s. f.).

En el ámbito de la educación, existe un creciente interés por las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en entornos no formales (Macintyre et al., 2019; Noguchi, 2022), con relación a un sistema escolar que enfrenta diversas críticas por no garantizar la inclusión de todos los niños y jóvenes, y por no considerar cuestiones de sostenibilidad, entre otras. La educación no formal cumple de esta manera un papel fundamental para

complementar, suplir y ofrecer una alternativa a la educación formal (Brennan, 1997).

El objetivo del presente artículo consiste en interpretar y visibilizar la experiencia pedagógica del uso de metáforas, en un entorno de educación no formal. Busca responder a la siguiente pregunta: “¿Cuál es la función pedagógica de la metáfora en un entorno educativo no formal?”. Partimos de comprender que el lenguaje no solo consiste en palabras utilizadas para transmitir y recibir contenido, sino también en interacciones comunicativas que abarcan pensamientos, sentimientos y valores en los actos de habla (Gee, 2020; Vázquez et al., 2019). En estos procesos de comunicación, la metáfora plantea un fenómeno que permite expresar algo más allá de lo literal. Su uso puede revelar conocimiento sobre cómo vivimos (Lakoff y Johnson, 1980). Por tanto, siguiendo la forma de entender la metáfora desde Lakoff y Johnson, es posible examinar cómo se entrelazan el lenguaje y la experiencia vivida, en diversos entornos educativos.

Desde las dinámicas enseñanza/aprendizaje, la metáfora es una herramienta valiosa, porque, al usarla, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes, primero, a comprender conceptos complejos de una manera más accesible y significativa, y segundo, a ver las relaciones entre diferentes ideas y conceptos de forma más clara y profunda. La metáfora es un recurso importante del lenguaje, la comunicación y el pensamiento humano que permite experimentar y entender el mundo desde nuevas visiones (Pérez Civarolo, 2020; Serrano Acuña, 2014). Al explorar y comprender las metáforas que se usan en la comunicación, es posible tener una comprensión más profunda de nosotros mismos y del mundo que nos rodea.

Educación no formal

El presente estudio se realiza en un entorno de educación no formal. El aprendizaje en aquellos entornos se entiende con relación a una enseñanza situada en comunidades donde sus miembros comparten un interés o necesidad común de

aprendizaje. Se basa en el intercambio de conocimientos, información y experiencias, con el fin de satisfacer las necesidades individuales y colectivas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). La enseñanza y el aprendizaje surgen de la iniciativa de los mismos miembros de una comunidad determinada y el poder sobre estos dos procesos educativos reside en ellos.

Este enfoque sobre la educación destaca dos aspectos relevantes. Primero, se refiere a la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza; tiene que ver con el hecho de que el aprendiz es un sujeto auténtico que tiene derecho a ser respetado como persona única y a ser responsable de su propia unicidad (Biesta, 2021; Freire, 1998). En este concepto de *autonomía* también se incluye el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje son acciones muy relacionadas, donde no hay enseñanza sin aprendizaje y no hay aprendizaje sin enseñanza (Freire, 1998). Esta descripción de la relación entre maestro y aprendiz es importante en un entorno educativo no formal.

En segundo lugar, se mencionan las dimensiones éticas de la educación. Siguiendo la pedagogía de Paulo Freire, no existe un conocimiento objetivo, y lo que se enseña, cómo y con quién son cuestiones políticas con implicaciones éticas. Al enfatizar en esta dimensión, Freire vincula la educación con cuestiones de ética y justicia social, donde la concientización es fundamental. Ningún sistema educativo es objetivo, y los profesores deben ser conscientes de sus propios puntos de vista éticos, y de ayudar a los estudiantes a desarrollar su conciencia sobre las condiciones sociales y personales (Freire, 1998). Freire menciona la importancia de desarrollar habilidades críticas para fomentar una conciencia fundamental de que el conocimiento se produce y se construye, más que transmitirse. Se requiere un aprendizaje colectivo orientado a la acción y la reflexión (Freire, 1998).

En el presente caso, desde un entorno educativo no formal, las dinámicas de enseñanza/aprendizaje se planean y desarrollan colectivamente.

También, el empoderamiento de los participantes se considera fundamental, es decir, que todos son aprendices competentes (Freire, 2017; Veugelers, 2017). Por ello, es relevante estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje iniciados y dirigidos por una organización que determina sus propios objetivos educativos, los aplica y demuestra su eficiencia a partir de los logros alcanzados. Aquí, se los observa con un enfoque en el lenguaje y, específicamente, en relación con la función pedagógica de la metáfora.

Marco teórico

El concepto de *metáfora* es central para el estudio y comprensión de cómo esta, desde sus narrativas, influencia las comprensiones y comunicaciones entre individuos y grupos sociales. Se recurre a la teoría de la metáfora, según Lakoff y Johnson (1980), y la teoría de la narración, de Arthur W. Frank (2010), para interpretar el material empírico y reflexionar sobre el resultado.

La metáfora

Como lo afirma Chamizo (1998), es un sustantivo que procede del latín *metaphōra* y del sustantivo griego *metaphorá*, que significa "traslado" o "transferencia". Así mismo, está relacionado con el verbo *metaphorein* que significa "transferir" o "llevar". En esta medida, vinculamos las metáforas con los saberes y sentires que poseemos para construir y atribuir sentido desde nuestros procesos comunicativos y cognitivos. Una definición base del concepto es que la metáfora nos hace experimentar y entender algo en términos de otra cosa (Lakoff y Johnson, 1980). Por ejemplo, si decimos "Daniel es una roca", no queremos decir que Daniel de verdad está hecho de piedra, sino más bien que Daniel tiene un carácter como una roca, sólido y firme. Por medio de la metáfora, pasamos de una cosa a otra, de un dominio a otro. Así, la metáfora es conceptual (Lakoff y Johnson, 1980).

Para explicar cómo las metáforas funcionan en la comprensión conceptual, se pueden utilizar los conceptos de *dominio fuente* y *dominio meta*. El primero se refiere a un dominio de experiencia concreta y tangible. Es un ámbito de conocimiento que ya tenemos. Utilizamos un dominio fuente para hacer proyecciones a otros dominios que son más abstractos, que son dominios meta, sobre los cuales razonamos y buscamos hacer explicaciones (Alarcón Hernández *et al.*, 2018). En el ejemplo, “Daniel” sería el dominio meta y “la roca” sería el dominio fuente, quiere decir la manera como queremos representar lo que razonamos, en este caso Daniel.

Muchas veces no somos conscientes de las metáforas del lenguaje porque están integradas con las estructuras sociales y culturales. Por ejemplo, expresiones de tiempo relacionadas con dinero están tan incorporadas en el pensamiento que tal vez no las reconocemos: “ahorrar tiempo”, “gastar tiempo” o “tiempo es dinero” (Lakoff y Johnson, 1980). Lo anterior puede tener el efecto de enfatizar la importancia de la eficiencia y la productividad en nuestras vidas. Por otro lado, la metáfora “la vida es un viaje” puede destacar aspectos como la exploración y la aventura. De esta forma, la metáfora no es solamente un método para decir algo de otra forma, sino que también se relaciona con lo sistémico y nos aporta algo sobre el cómo entendemos el mundo. Resulta relevante revisar cómo hablamos de algo porque también *hacemos* cosas con el uso de palabras (Austin, 1975).

La metáfora conceptual en la educación puede tener una función clave, al usarla para establecer vínculos entre el significado literal de las palabras y el sentido figurado, a fin de explicarnos y entenderlos mejor. Así, tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción de sentido, y forma parte de las narrativas que se interrelacionan en las dinámicas enseñanza/aprendizaje. En este sentido, se hace referencia a la metáfora conceptual para interpretar y visibilizar sus efectos pedagógicos.

Teoría de la narración

La teoría de la narración de Arthur W. Frank (2010) se centra en la idea de que las personas construyen sus propias historias a través de narraciones, y que estas están influenciadas por las narrativas más amplias de que dispone la cultura. Frank argumenta que los relatos que una persona cuenta sobre sí misma son una combinación de diferentes narrativas y estructuras que han sido internalizadas a lo largo de su vida.

El mismo autor afirma que las narrativas son un medio para que las personas comprendan su experiencia y proporcionen un sentido de coherencia y continuidad a sus vidas. La narración es un proceso dinámico que permite a las personas adaptarse y reconstruir sus propias historias a medida que su vida cambia. La teoría de la narración, que Frank describe como una socionarratología, destaca la importancia de la narrativa en la construcción de la identidad personal y en la transmisión de valores y significados culturales a través del tiempo. Al considerar las narrativas como una combinación de estructuras culturales y personales, Frank proporciona un enfoque único para entender cómo los relatos que contamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo (*personal stories*) son un reflejo de nuestra cultura y nuestra experiencia personal. Forman parte de narrativas que reflejan estructuras que subyacen a los relatos (*narrative patterns*). Las narrativas no solamente reflejan la vida de una persona, sino que también actúan y ejercen influencia en la persona (Frank, 2010).

La forma como Frank identifica el uso de los relatos y las narrativas sirve para visibilizar cómo las narrativas desempeñan un doble papel. Por un lado, son usadas por las personas para contar sus experiencias y sus vidas; por otro, al ser contadas, influyen en las personas y sus identidades. Para la reflexión del material empírico, se recurre a este aspecto doble, más adelante.

Metodología

Estudio de caso

El material empírico del artículo se recolectó por medio de un estudio de caso cualitativo realizado con AJOVEC. Tanto en Colombia como en otras partes de América Latina, existe una historia de educación no formal donde organizaciones no gubernamentales participan en proyectos educativos de la sociedad civil, y en ocasiones estos han sido financiados y organizados en colaboración con autoridades nacionales, regionales y locales (La Belle, 2000). La selección de este caso particular se ubica en este contexto de educación no formal.

Según Denscombe (2010), un estudio de este tipo tiene como finalidad llegar a un relato en profundidad de las experiencias y condiciones, que se presentan en un caso concreto, para arrojar luz sobre un fenómeno general. Para que el conocimiento de lo particular pueda generalizarse, depende del encuadre del caso y cuán representativo sea (Denscombe, 2010). Otra característica distintiva que se presenta es la de combinar distintos tipos de datos para lograr una visión holística del caso que se estudia (Denscombe, 2010). Como se expone a continuación, en la presente investigación se han recopilado datos diversos, como cartillas inéditas de la fundación, observaciones, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales y reflexivas entre participantes e investigadores. El estudio de caso ofrece oportunidades para examinar un fenómeno a profundidad, con un enfoque que vincula las relaciones y realidades sociales de los participantes. De esta manera, el interés principal es develar como, a partir de los procesos pedagógicos desarrollados en AJOVEC, ocurren transposiciones de sentido, desde lo metafórico, y transformaciones desde la visión de mundo de los individuos involucrados.

La fundación

AJOVEC (Asociación de Jóvenes en Cambio) trabaja con personas de entornos socioeconómicos

vulnerables. Fue fundada en 2001 por su actual director, quien, desde 2005 hasta 2017, se encontraba en Suecia como refugiado político por causa del conflicto armado en Colombia. En 2017 pudo regresar a su país gracias al proceso de paz colombiano iniciado en 2011. Luego retomó su trabajo con AJOVEC, influenciado por sus experiencias en la sociedad sueca. Entre otras cosas, sus actividades con diversas asociaciones educativas tuvieron un impacto en la visión del trabajo desarrollado en Colombia. Así que el trabajo de la organización está influenciado por la idea de los círculos de estudio y la tradición escandinava de educación popular. Además, la idea pedagógica de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente, sobre la pedagogía por proyectos¹, también ha inspirado el trabajo de la fundación. Esta cuenta con una finca cafetera donde realiza gran parte de su trabajo social, además de talleres y actividades en los barrios, escuelas y otras instituciones.

El proceso investigativo

La investigación se organizó en tres fases: 1) observación y recolección de datos; 2) entrevistas de seguimiento y conversaciones reflexivas; 3) evaluación, análisis e interpretación del material empírico.

¹ La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente está compuesta por docentes de enseñanza básica y media, así como por investigadores activos en diversas universidades. El punto de partida para el trabajo en la red se encuentra en la pedagogía por proyectos, de Dewey, y la experiencia reflexiva. Esto presupone dos cosas: 1) un estado de duda, vacilación, confusión o dificultad cognitiva en el que el pensamiento tiene su punto de partida y 2) una acción de búsqueda o investigación para encontrar algo que disipa la confusión mental surgida (Jurado Valencia, 2018). Para encontrar una forma de enseñanza que aproveche la curiosidad de los estudiantes como motivación en su aprendizaje, la red trabaja con diferentes proyectos. Los proyectos son abiertos en su forma, lo que significa que los profesores parten de preguntas impulsadas por los participantes y luego trabajan junto con ellos para encontrar soluciones. Hay ciertas condiciones que deben cumplirse para que un proyecto califique dentro de la red: 1) interés en el estudiante como sujeto, ya que, sin el deseo de saber más, no se aprende; 2) la actividad en cuestión tiene su punto de partida en un problema que preocupa e involucra al grupo que debe aprender; 3) el conocimiento se crea conjuntamente mediante la superposición, un aprendizaje cooperativo; 4) el aprendizaje ocurre en secuencias didácticas y no de manera aleatoria. La reflexión es central (Jurado Valencia, 2018). Los profesores de la red se reúnen una vez al año para presentar los proyectos que han estado en marcha durante el año escolar y para reflexionar sobre la enseñanza, los aprendizajes y su propio desarrollo como docentes.

La primera fase se desarrolló durante cinco momentos, entre junio de 2018 y octubre de 2021. Aquí se trabajaron métodos diferentes de recolección de datos: observación directa (de proyectos de cultivo y dinámicas de los participantes), entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Se tomaron notas y registros de observación durante y después de las actividades. Los registros consistieron en audios, videos, notas, bitácora de investigación y fotografías. En cuanto a las actividades observadas, se mantuvieron conversaciones informales con los participantes y se efectuaron los registros correspondientes. Se seleccionaron cuatro miembros de la fundación que continuaron siendo indagados a partir de entrevistas semiestructuradas. Cada entrevista fue grabada en audio y duró entre 25 y 50 minutos. Se centraron en las vidas personales y en las experiencias formativas que desarrollaban los participantes en la fundación.

En la segunda fase, las entrevistas fueron transcritas y enviadas a los entrevistados para su revisión. Luego, las personas fueron abordadas nuevamente en entrevistas de seguimiento para la estructuración y profundización de datos. Esta fase también incluyó conversaciones reflexivas entre el investigador principal y el investigador representante legal de la fundación.

La tercera fase corresponde a la evaluación y análisis del material empírico. El material ha sido analizado según parámetros cualitativos, y se ha desarrollado en dos niveles: interpretativo y contextual. En el primero se buscó entender los significados y la subjetividad de los datos, en lugar de simplemente medirlos. En el segundo se consideró el contexto en el que se produjo el texto y cómo influyó en su significado. En los niveles de análisis, el concepto de la metáfora y la teoría de la narración se han mantenido presentes. En esta fase, el investigador invitado ingresó al proceso a partir de una relación ya establecida con la fundación desde un proyecto educativo. Finalmente, el artículo ha sido elaborado de manera colaborativa por los autores.

Consideraciones éticas

El proyecto surgió de un interés compartido entre representantes de AJOVEC y el investigador principal para investigar la idea pedagógica de la fundación. Todos los participantes del proyecto dieron su consentimiento informado. El nombre de la fundación se menciona en el artículo, después de un acuerdo con los participantes, pero para proteger la privacidad de cada uno y respetar sus derechos, las entrevistas y conversaciones han sido tratadas como material coherente, donde se ha estudiado fundamentalmente el trabajo educativo de AJOVEC, no sus historias individuales. Tampoco se ha hecho uso de nombres propios en el artículo.

Otra consideración ética se refiere a la posición de los investigadores. Durante el proceso ellos han ido conociendo a los participantes y se han familiarizado con sus diferentes actividades. El proyecto relaciona las prácticas de la vida cotidiana del colectivo y sus búsquedas e indagaciones. Para evitar el riesgo de que el investigador pierda la distancia con el objeto de estudio (Denscombe, 2010), se ha mantenido un equilibrio entre la proximidad y la distancia, respeto a los datos generados, los análisis, las teorías y los escritos. Se reconoce la subjetividad reflexiva como un aspecto importante, lo que significa una reflexión continua y un diálogo crítico entre los participantes y los investigadores (Bergold y Thomas, 2012).

Resultados

En respuesta al objetivo planteado, se presentan los hallazgos más significativos. Se determina que el uso de la metáfora en la fundación se asume como una rutina integrada a distintas actividades, lo cual nos permite identificarla como apoyo al desarrollo cognitivo y emocional de los participantes. En este sentido, ayuda a los participantes a pensarse de manera individual y colectiva, a pensar su entorno, y a promover ideas y acciones

de transformación. Por otra parte, evidenciamos la función pedagógica de la metáfora; desde la cual se visibiliza la reflexión sobre presaberes, socialización de experiencias, apropiación de nuevos saberes y relaciones dialógicas que involucran debate y argumentación para promover actividades comprensivas, comunicativas y metacognitivas.

A continuación, se presentan tres ejemplos significativos del uso pedagógico de la metáfora en la fundación: el primer ejemplo es un proyecto nombrado “Resocializarse es un arte”; el segundo es el ejercicio del cultivo para crecer como persona; el tercero es el taller sobre el cuento de los dos lobos. Desde estos tres ejemplos, se responde al interrogante de la presente investigación relacionado con la función pedagógica de la metáfora en un entorno educativo no formal.

Resocializarse es un arte

Empezamos con la expresión metafórica “resocializarse es un arte”, que es el nombre del proyecto principal de la fundación. El concepto de *resocialización* tiene un significado algo diferente en la fundación en comparación a otros contextos, donde se destina más específicamente para procesos de integración social de los exdelincuentes (Vargas Ortiz, 2021; Sanz Gutiérrez et al, 2015). El uso del concepto en AJOVEC es particular y se orienta a la comprensión de las dinámicas de transformación en la educación no formal.

Resocializarse en la fundación se asume de forma reflexiva, lo cual permite resaltar el papel activo del sujeto en el mismo proceso. La resocialización requiere la acción de aquellos que, por diversas razones, deben reintegrarse a la sociedad como participantes activos, desde sus objetivos individuales al igual que desde su vinculación con lo colectivo. El hecho de que la resocialización se piense y asuma como *un arte* implica dos aspectos metafóricos: el primero, comprometido con la acción, la emoción y la transformación; el segundo, relacionado con lo creativo desde diferentes

medios y modalidades de expresión que promueven la creatividad, la inspiración y el crecimiento. Usar el dominio fuente *arte* para describir la resocialización de un individuo señala, según nuestra interpretación, un reconocimiento de los *procesos enseñanza/aprendizaje* más abiertos y autónomos (Freire, 1998; Jurado Valencia, 2018).

Resocializarse es un arte es entonces una metáfora que señala principalmente procesos más que contenidos (Lakoff y Johnson, 1980). En el material inédito, escrito por AJOVEC, se plantean cuatro pautas que son centrales para su pedagogía: *ser, hacer, conocer, convivir* (AJOVEC, 2016). Estos verbos implican interacción con otros e intra-acción con uno mismo. Durante las observaciones se evidenció cómo las actividades que parten de estos verbos permiten reconocer a los participantes como sujetos de derecho; sus experiencias de vida se reconocen como valiosas y cuentan como base para un cambio. Durante una de las observaciones, el director de AJOVEC afirmó en una conversación con un integrante recién llegado:

Es dentro de ti donde se produce el cambio más importante y eres tú como persona quien es importante. ¿Quién quieras ser? ¿Qué tipo de persona quieras ser? La fundación AJOVEC puede apoyarte, pero no puede hacer el cambio por ti. (Anotación de observación, noviembre de 2018)

La fundación usa la metáfora “resocializarse es un arte” para visibilizar al individuo como sujeto en el camino de la resocialización. Nos muestra cómo el contexto de la educación no formal ofrece posibilidades para crear situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades de los participantes (Freire, 1998).

Cultivar es crecer como persona

El trabajo con cultivos enfocado en la resocialización es fundamental desde las actividades de la fundación. La práctica de cultivar todo tipo

de plantas, verduras, hierbas y árboles, se considera un camino tanto real como metafórico para lograr la transformación personal y social (entrevisas a participantes de AJOVEC en 2018, 2019 y 2021 [AJOVEC, 2016]). Estas actividades se desarrollan principalmente en la finca de la fundación, que está dedicada al cultivo de café. Uno de los participantes explica la experiencia de estar involucrado en la siembra, el mantenimiento y la recolección del café:

Asimilo la cogida de café como un proceso de vida. Igual uno tiene cosas malas, lo mismo pasa con el café, tiene hojas secas, tiene granos malos, lo mismo pasa con uno. Con este proceso acá con la fundación siento que me ha estado cambiando la vida, he estado quitando las cosas negativas que había dentro de mí y a través de esta fundación he podido resocializarme un poco más como hacia la sociedad. El proceso que uno maneja muchas veces lo discrimina. Gracias a este proceso que estoy haciendo llevo casi tres meses que no toco las cuestiones de la droga y hasta ahora me he sentido muy bien. Pienso que es un proceso agradable y como le decía al principio, lo asimilo mucho a lo que es el trabajo en el campo. Si les quita las cosas podridas, así mismo pasa con uno. (Entrevista a participante AJOVEC, 2021)

Vemos el uso de *cultivar* como dominio meta en la metáfora, y *crecer como persona*, el dominio fuente; esto permite inspirar, narrar y describir el desarrollo personal logrado. El crecimiento personal es además algo que está en interacción con, y depende de, el contexto de vida que uno abraza. En esta interacción, el diálogo es crucial, y como explica Freire (1998, 2017), uno necesita a otros para “leer el mundo”, para entender cómo se relaciona contextualmente la creación de significado.

Otros ejemplos son los talleres de siembra. Dice uno de los participantes en una entrevista: “Trabajamos la metáfora de la siembra; la semejanza entre cuidar a una planta para que crezca y el cuidado del mismo ser humano para que florezca” (entrevista a participante AJOVEC, 2020).

Nuestra interpretación es que las metáforas conceptuales que surgen del cultivo y la siembra son sencillas y a la vez poderosas. El acercamiento a la naturaleza abre enlaces de recursos propios de los integrantes y de esta forma se presenta una conexión hacia la naturaleza, hacia uno mismo y hacia los demás. El entorno físico de la finca y el apoyo socioemocional que ofrece la fundación ayudan a los participantes a construir la metáfora, a vivirla, a hacerla parte de sus vidas y de las dinámicas del colectivo.

La metáfora del cuento de los dos lobos

Una de las actividades que forma parte del proyecto “Resocializarse es un arte” es el uso de textos narrativos como anécdotas, cuentos cortos, moralejas, entre otros, como incentivo para asumir reflexiones de vida. Encontramos que así se comprenden los diversos textos de una forma metafórica, desde un contexto literario. En el caso de un texto narrativo, la metáfora ejerce principalmente una función estética, y funciona como un mecanismo retórico y poético. Entonces se permite utilizar un término que literalmente significa un objeto para referirse metafóricamente a otro objeto distinto, con el cual se establece un parecido entre ambos (Chamizo, 1998). A continuación, revisamos la forma metafórica como se vivencia el cuento de los dos lobos, en la fundación.

Aunque este cuento se presenta en muchas y diferentes versiones, la trama clave presenta un abuelo sabio que le enseña a su nieto sobre la vida. Él le cuenta acerca de una terrible pelea que está ocurriendo dentro de él y en todas las demás personas, una pelea entre dos lobos. Uno es malo y el otro es bueno. El nieto pregunta cuál de los lobos ganará. El abuelo sabio responde: “Aquel a quien yo alimente”.

A primera vista, la interpretación del cuento del lobo es que lo correcto para tener una buena vida es alimentar al buen lobo. Pero en las reflexiones de la fundación se profundiza un poco más, y se trabajan más dimensiones. El director de

la fundación lo aclara en las charlas informales: el abuelo invita al nieto a entender la vida con la ayuda de la metáfora, donde los lobos representan lados buenos y lados malos de una persona. Pero el abuelo no exige al nieto que lo vea de esta forma; por el contrario, permite libertad y apertura al pensamiento del niño. Una interpretación desde la fundación es que la curiosidad y el respeto en los procesos de aprendizaje de otras personas son claves para aprender de manera más significativa.

En un entorno de aprendizaje no formal como el estudiado, la autonomía del participante es esencial y el aprendizaje es abierto. Se muestra cómo los integrantes, que han abandonado, o han sido abandonados, por el sistema educativo formal, se involucran y desarrollan enseñanzas y aprendizajes arraigados en las prácticas vivenciales. El contenido de la educación en la fundación está anclado en la realidad actual, por ejemplo, en experiencias buenas y malas de la vida, y es abordado desde parámetros distintos a los de la educación formal. Desde estos aspectos, se evidencia una mayor autonomía en los procesos desarrollados, desde los cuales identificamos un entrelazamiento de lo colectivo y lo individual, que sostiene la concientización (Freire, 1998).

Otro aspecto de la metáfora de los lobos tiene que ver con el hecho de que son dos. Según los participantes de la fundación, siempre habrá dos lobos. El bien y el mal existirán, y deberían existir juntos. Como hemos visto, la organización utiliza las malas y, a menudo, duras experiencias de vida como recursos para energizar las nuevas narrativas, que se necesitan para la resocialización. La alimentación de los lobos indica el poder del individuo sobre su propio destino, una característica clave para la fundación. Pero los participantes también son conscientes de que los lobos no se alimentan solo desde dentro. Entonces, para equilibrar la alimentación y permitir la del buen lobo, existe la necesidad de un entorno de apoyo, que ayude a tomar conciencia sobre la relación entre

las expectativas internas y externas, sobre el quién eres y en quién te conviertes como persona.

En Colombia, donde la estigmatización de la pobreza es una realidad y donde la gran mayoría de la población nunca llega a la educación superior, organizaciones como AJOVEC cumplen un papel importante para contribuir a una educación sostenible. AJOVEC nos enseña a través del uso del concepto de *resocialización* que se requiere de métodos de des-aprendizaje para remodelar y restaurar al individuo. El des-aprender tiene que ver con deshacerse de las ideas de inutilidad y de la idea de que la educación se da solo dentro del sistema formal. La resocialización como herramienta es una forma de reconocer la existencia de los dos lobos y de concientizar a los integrantes del equilibrio entre la responsabilidad tanto individual como colectiva de nuestro actuar. En este aprendizaje, la metáfora desempeña un papel clave, por cuanto permite conceptualizar y reconceptualizar las experiencias de vida a partir de un traslado de rasgos entre dos campos semánticos.

Conclusiones

En este artículo hemos analizado un entorno colombiano de educación no formal con el objetivo de interpretar y visibilizar la experiencia pedagógica del uso de metáforas. Al acercarnos a un espacio no formal, donde los participantes desarrollan procesos educativos más autónomos, podemos encontrar aspectos complementarios para la educación formal, sobre cómo se puede entender el potencial pedagógico de la metáfora cuando se experimenta a partir de las necesidades de resocialización. En un entorno colaborativo, la metáfora se vuelve herramienta para los participantes en el sentido de nombrar y organizar las experiencias de vida.

Basándonos en la interpretación del material empírico del estudio de caso, reconocemos la función pedagógica de la metáfora desde tres aspectos: *concientización, subjetivación y transformación*.

Concientización

Apoyados en [Freire \(1998\)](#), encontramos que la metáfora es una ayuda para ampliar las perspectivas de vida de los participantes de una forma consciente. La metáfora arroja luces sobre las experiencias propias, los contextos que se viven y comparten, y a la vez ofrece herramientas para pensar y dialogar desde diversas perspectivas. Se puede afirmar que, cuando el individuo se mueve, el horizonte se mueve y revela nueva información.

También distinguimos una disponibilidad para el diálogo en la fundación y reconocemos que enseñar y aprender exigen esta disponibilidad. A partir de esta apertura, los jóvenes de la fundación de educación no formal y sus orientadores establecen contacto, diálogo y dinámicas pedagógicas con otros jóvenes de instituciones formales o no formales, lo cual permite a los participantes ampliar su visión de mundo, reconocerse en la diferencia, valorar sus propios procesos formativos y los de los otros con los que se relacionan. Desde el respeto a la diferencia se construyen las seguridades individuales y las de grupo. Dice [Freire \(1997\)](#):

Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo “Máximo”. Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer ([Freire, 1997, p. 129](#)).

Podemos ver que desde el trabajo de concientización las dinámicas pedagógicas de disponibilidad y apertura al diálogo entre pares, entre grupos, es lo que permite fortalecer la reflexión crítica, el respeto a la dignidad y autonomías individuales y grupales.

Subjetivación

La subjetivación, según [Biesta \(2021\)](#), se refiere a la formación de sujetos en la educación, en la cual los estudiantes no solo adquieren conocimientos y habilidades, sino que también son capaces de pensar, juzgar y actuar de manera autónoma. En esto vemos una conexión con el concepto de *concientización* de [Freire \(1998\)](#). En este sentido, la subjetivación es parte del desarrollo humano e implica tanto la adquisición de conocimientos y habilidades, como la construcción de una identidad y una subjetividad autónoma. Vemos en el estudio que, en la formación de sujetos y en el desarrollo personal, la metáfora cumple un papel clave como ayuda para asumir cierta forma de liderazgo en la vida propia. La metáfora también brinda un contexto extendido a la situación actual, lo cual ayuda al individuo a orientarse en el proceso de subjetivación.

Transformación

Con esto llegamos a la tercera función identificada. Según la teoría de la narración de Frank (2010), se pueden entender las historias de las personas en función de lo que hacen: ofrecen significados, marcos interpretativos, identidades, disponen a la gente a determinadas acciones, incluyen o excluyen a individuos y grupos de comunidades sociales, religiosas, culturales, nacionales y locales. En el entorno analizado, las historias de los integrantes de la fundación forman parte de una narrativa más grande: la de transformación por medio de la resocialización. Se trata de una deconstrucción de narrativas existentes que mantienen a las personas en situaciones estáticas para, desde allí, hacer posibles reconstrucciones de nuevas historias de vida. El poder pedagógico de la metáfora está en el consciente ajuste de narrativas mayores, para ofrecer espacio a otras historias de vida, que incluyen a las personas en la sociedad y que empoderan tanto al individuo como al colectivo. Al reconocer

las narrativas que los acompañan, los participantes tienen la posibilidad de resignificarlas y proyectarse a nuevas formas de narrarse y ser narrados, para vivir y convivir desde nuevas visiones.

Reconocimientos

Este artículo se vincula a un proyecto colaborativo entre educación formal y no formal (*Didácticas de discurso multimodal – proyecto colaborativo entre la educación formal y no formal*) que surgió entre profesores de tres entidades educativas y formativas: la Universidad Surcolombiana (Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana), la Universidad de Dalarna (Departamento de Formación Docente) y la organización no gubernamental Asociación de Jóvenes en Cambio (AJOVEC). El proyecto busca cualificar las prácticas pedagógicas a partir de procesos reflexivos, críticos y democráticos desde los dos ámbitos educativos. Ha permitido un vínculo dialógico y la creación de un convenio formal entre las dos universidades.

Referencias

- AJOVEC (Asociación de Jóvenes en Cambio). (2016). *Cartilla REA. Coopera, siembra con arte*. Documento institucional de trabajo.
- Alarcón Hernández, P., Díaz Larenas, C. y Vásquez Bustos, V. (2018). Un análisis de columnas de opinión desde la metáfora conceptual. *Signo y Pensamiento*, 37(73). http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=86058735007.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bergold, J. y Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191-122.
- Biesta, G. (2021). *World-centered education. A view for the present*. Routledge. <https://doi.org.https://doi.org/10.4324/9781003098331>.
- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200. <https://dx.doi.org/10.1080/0260137970160303>.
- Brink, S. (2017). Learning in later years in the lifelong learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 14-25. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260391>.
- Chamizo, P. J. (1998). *Metáfora y conocimiento*. Universidad de Málaga.
- Council of Europe. (s. f.). Formal, non-formal and informal learning. *Integration of Adult Migrants*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. (4.ª ed.). Open University Press.
- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe: A socio-narratology*. The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gee, J. P. (2020). *What is a human: Language, mind, and culture*. Palgrave Macmillan.
- Jurado Valencia, F. (comp.). (2018). *Los horizontes del sistema educativo colombiano: lenguaje, democracia y diversidad cultural. 1998-2018*. Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- La Belle, T. J. (2000). The changing nature of non-formal education in Latin America. *Comparative Education*, 36(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/03050060027746>.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Macintyre, T., Monroy, T., Coral, D., Zethelius, M., Tassonne, V. y Wals, A. E. (2019). T-labs and climate change narratives: Co-researcher qualities in transgressive

- action-research. *Action Research*, 17(1), 63-86. <https://doi.org/10.1177/1476750319829203>.
- Noguchi, F. (2022). Rethinking education for sustainable development in a local community context. Springer Singapore. <https://doi.org.https://doi.org/10.1007/978-981-16-9464-6>.
- Pérez, M. y Civarolo, M. (2020). La metáfora como estrategia de enseñanza en el aula del siglo XXI. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 25-48.
- Sanz Gutiérrez, A., Moreno Camacho, M. A. y Pérez, R. L. (2015). Significaciones del proceso de integración social de jóvenes exinfractores en la ciudad de Cali. *Psicogente*, 19(35), 110-127.
- Serrano Acuña, M. E. (2014). La metáfora en los estudios sobre educación. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (5), 1-16.
- Vargas Ortiz, A. (2021). *El derecho fundamental a la reparación integral a las víctimas de homicidio en el conflicto armado interno colombiano: análisis de los procesos contencioso-administrativos, penales ordinarios y de Justicia y Paz para identificar una propuesta que garantice un trato igualitario*. Editorial Diké.
- Vázquez, V. M., Janks, H. y Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311. <http://www.du.se.proxy.aspx/login?url=http://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/critical-literacy-as-way-being-doing/docview/2221126990/se-2>.
- Veugelers, W. (2017). The moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire. *Journal of Moral Education*, 46(4), 412-421.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación

Children's Literature and Reading Mediation. Conceptions and Beliefs of Teachers in Training

Mariana Valencia Leguizamón¹, Daniel Rodríguez León², Lina María Raga Prieto³

Resumen

Como parte de su autorreconocimiento profesional, algunos maestros de lengua y literatura enfrentan la necesidad de reconstruir su autobiografía lectora en su paso por la universidad. En este contexto, se busca reconocer las creencias que algunos profesores en formación declaran acerca de lo que, para ellos, significa la literatura infantil. Metodológicamente, se diseñó y se implementó una entrevista semiestructurada para saber lo que los informantes entienden por *literatura infantil*, y lo que destacan como *experiencia sobre mediación de lectura literaria infantil*. Este diseño responde a una pretensión hermenéutica enmarcada en el enfoque cualitativo de la investigación educativa y, particularmente, se ajusta al estudio de *creencias* del tipo: *pensamiento del profesor*. Como resultado, advertimos dos categorías emergentes: una referida a la *concepción global sobre literatura infantil*, y otra al *corpus* asociado por los informantes a dicha concepción. En conclusión, estos testimonios: a) vuelven la atención sobre debates clásicos como el de la *función pedagógica* de la literatura infantil o el de su *autonomía* dentro de "la gran literatura"; b) confirman la hipótesis de la hegemonía del código escrito, por encima de la ilustración y de la oralidad; y 3) señalan experiencias de mediación poco memorables, con predominio de la narrativa clásica, escasamente centradas en la interpretación profunda de las obras, y sin ninguna orientación clara hacia el deleite estético.

Palabras clave: literatura de ficción, tradición oral, educación de la primera infancia, curso universitario, creencia.

Abstract

As part of their professional self-recognition, some language and literature teachers face the need to reconstruct their reading autobiography during their university studies. In this context, this work seeks to identify the declared beliefs of some teachers in training about the meaning of children's literature for them. In methodological terms, a semi-structured interview was designed and implemented to find out what the respondents understood by *children's literature* and what they deemed to be *experiences regarding children's literary reading mediation*. This design follows a hermeneutic aim framed within the qualitative approach to education research and it is adapted to the study of *beliefs* associated with *teacher thinking*. As a result, we noticed two emergent categories: one related to the *global conception of children's literature* and the other to the *corpus* associated by the informants of this concept. In conclusion, these testimonies 1) draw attention to classic debates such as the *pedagogical function* of children's literature or its autonomy within the "greater body of literature", 2) confirm the hypothesis regarding the hegemony of the written code over illustration and orality, and 3) point to experiences of mediation that are not very memorable, with a predominance of classical narrative, scarcely focused on the deep interpretation of works and without any clear orientation towards aesthetic delight.

Keywords: fiction literature, oral tradition, early childhood education, university course, belief.

1 Ph. D. en Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: imvalencia@uniquindio.edu.co.
2 Ph. D. en Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: dmrodriguez@uniquindio.edu.co.
3 Magíster en Ciencias de la Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: lmragap@uqvvirtual.edu.co.

Cómo citar: Valencia, M., Rodríguez, D. y Raga, L. M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>

Artículo recibido: 04 de mayo de 2023; aprobado: 10 de octubre de 2023

Introducción

Las experiencias estéticas infantiles, pese a que no se las considere a conciencia, forman parte del universo simbólico de los adultos (Sanabria, 2010). En el caso de los mediadores de lectura literaria que trabajan con y para públicos infantiles, este principio resulta esencial (Ballester-Roca y Ibarra-Rius, 2019; Aimar et al, 2019). En Colombia, por ejemplo, los maestros de lengua afrontan la necesidad curricular de aportar al desarrollo de la *competencia significativa* de sus alumnos, es decir, de consolidar –y de ayudar a otros a consolidar– el “proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 47). Ante este panorama, la formación de maestros de literatura supone, entre otros puntos de partida, el autorreconocimiento de lo que ha sido como “lector infantil” quien se da a la tarea de leer con o para niños y niñas. Sus creencias acerca de lo que es –o no– literatura (Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020; Cervera, 1984), el corpus personal que ha configurado en sus primeros contactos con el arte de la palabra (Devetach, 2008), entre otros factores, representan una parte del capital estético e interactivo con el que se cuenta y del que se parte para fungir como mediador de lectura literaria (Munita, 2018). En este contexto, en el presente artículo se indaga por las creencias de futuros maestros de literatura acerca de lo que entienden por literatura infantil (LI).

Para ello, se expone un marco sintético de referencia que esboza los factores de mayor importancia en la interpretación de estas creencias y concepciones, a propósito de lo que se declara al respecto en la tradición teórica e investigativa sobre didáctica de la literatura. La *educación literaria* (Colomer, 2010) y su énfasis en la formación de lectores competentes y autónomos; el *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987) como marco alternativo de la investigación educativa; y la *multialfabetización* (De Luca, 2020) como una ampliación

semiótica que ayuda a “leer” los múltiples *modos* de los que se vale el corpus literario infantil contemporáneo, constituyen los ejes de la presente investigación. La entrevista semiestructurada representa, asimismo, el instrumento seleccionado para la recolección de datos, cuyas particularidades y alcances se describen en la metodología. El lector encontrará, adicionalmente, dos secciones que anteceden a las conclusiones, y que muestran los datos desde un tono esencialmente descriptivo (acápite de “Resultados”), y se interpretan luego a la luz de la literatura disponible sobre el tema, desde un énfasis hermenéutico (“Discusión de resultados”).

Marco teórico

Educación literaria

La denominada *educación literaria*, por oposición a la *enseñanza de la literatura* (Margallo, 2012), busca reorientar modos problemáticos de entender la formación escolar de lectores literarios. Los estudios de corte estructuralista; la asunción acrítica de datos historiográficos que ordenan movimientos artísticos, obras canónicas y autores en el marco de enseñanzas impartidas al margen de la lectura, y el comentario mismo de las obras, constituyen factores tradicionalmente incluidos entre los objetivos de formación literaria del alumnado, pese a la distancia que los separa de la *educación literaria*. Esta última se ancla a la idea de literatura

como un modo de comunicación, como una utilización del lenguaje integrada dentro del circuito y como un espacio social común construido entre los diversos miembros del sistema [...] en el que los textos son reconocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo en el que son leídos. (Fittipaldi, 2013, p. 21)

Tanto la propia literatura que se lee en las aulas (cuando se lee) como las metodologías de trabajo adoptadas por el profesorado para alcanzar

los consecuentes objetivos de formación suponen el establecimiento de algunos principios mínimos (Colomer, 2010). A mediados del siglo XX¹, una tendencia creciente a cuestionar el reconocimiento de la función poética del lenguaje, vista como el eje del trabajo literario-escolar, comienza a sufrir desplazamientos progresivos hacia un horizonte distinto de trabajo. En Colombia, por ejemplo, el lugar de la interpretación por encima o en función de los paradigmas “estético, historiográfico y semiótico”, constituye una manera de resignificar el lugar curricular de la literatura (MEN, 1998). Dos objetivos de enseñanza caracterizan ese horizonte y entrañan la esencia de la *educación literaria*: la formación de *lectores literarios* y el desarrollo de la *competencia literaria*². Estos objetivos, a su vez, se amparan en aportes que van desde una mejor comprensión de lo que significa leer³ hasta una profundización de lo que implica aprender. Los aportes de la psicología cognitiva y cultural vendrán a sumarse a este cambio de referentes conceptuales sobre la educación literaria, a propósito de cómo el alumno gestiona su propio aprendizaje (Bruner; 1991; Vygotsky y Luria, 1993; Vygotsky, 1996). Para comprender mejor esta idea, a continuación se exponen algunos de los elementos que definen las nociones de lector y de aprendiz en este contexto.

Aprender en la educación literaria

La *educación literaria* implica pasar del reconocimiento estructural o historiográfico de las obras a la formación del lector literario, lo cual, en paralelo, supone la superación del formato de enseñanza de la literatura como transmisión irreflexiva de contenidos sobre el arte literario. Por ello, el

establecimiento de un modelo de enseñanza capaz de comprender y de explicar el lugar del alumno como gestor de su propio proceso de aprendizaje conlleva la superación del paradigma *conductista* clásico y poner en sintonía el *constructivismo* con la *educación literaria*. Esta conexión resulta clave en el reconocimiento del proceso lector del aprendiz, entendido este último, desde el enfoque social constructivista del aprendizaje. Es decir, en atención al carácter social y cultural del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ello mismo, en oposición a la idea de que aprender depende, exclusivamente, de la interacción entre el niño y el mundo físico en función de la etapa de crecimiento en la que se encuentre. En otras palabras, revalúa el modelo piagetiano desde los aportes de Vygotsky (1996) y Bruner (1991), entre otros:

There can be no doubt [...] that mental life is also accommodation to the environment. Assimilation can never be pure because by incorporating new elements into its earlier schemata the intelligence constantly modifies the latter in order to adjust them to new elements. Conversely, things are never known by themselves, since this work of accommodation is only possible as a function of the inverse process of assimilation. We shall thus see how the very concept of the object is far from being innate and necessitates a construction which is simultaneously assimilatory and accommodating. (Piaget, 1952, pp. 6-7)

[Sin duda [...] la vida mental es también adecuación al medio. La asimilación nunca es pura, porque la incorporación de elementos nuevos a los esquemas mentales anteriores genera modificaciones de la inteligencia mediante los cuales el individuo se adecúa a estos nuevos elementos. Por el contrario, las cosas no se conocen por sí mismas debido a que el trabajo de adecuación solo ocurre por oposición al de asimilación. Así, el concepto de objeto no es innato, sino construido desde un proceso a la vez de adecuación y de asimilación].

La visión constructivista hará énfasis en lo limitado de reducir el aprendizaje a los niveles

1 Fittipaldi (2013) recuerda el debate sobre la función escolar de la literatura, acaecido principalmente en el marco europeo (congreso de Cérisy-la-Salle en 1969). La década del setenta impulsa esta renovación a propósito de qué debería enseñarse a los niños sobre el fenómeno literario (Colomer, 2015; Fittipaldi, 2013).

2 Con *competencia literaria* se hace referencia a un conjunto de saberes y habilidades con las que cuentan los lectores para interpretar y para producir textos literarios de manera adecuada (Mendoza, 1999; Van Dijk, 1976).

3 La teoría *transaccional de la lectura* (Rosenblatt, 1978) asume al texto como un fenómeno potencial cuya actualización efectiva siempre depende del lector.

evolutivos. Un cuestionamiento centrado en la imposibilidad de asumir una relación lineal de aprendizaje/desarrollo que ponga ambas instancias en un “avance” simultáneo y paralelo. Para el caso particular de la educación literaria, esta necesidad de integrar la incidencia del entorno en el proceso individual de aprendizaje, nos lleva a pensar en el lugar de la formación escolar como espacio de interacción social, cultural, cognitiva y estética. La formación lectora de niños y jóvenes se favorece con la apertura escolar de espacios ricos en libros donde el intercambio y el contacto entre personas que leen admita y promueva la socialización (Munita, 2014).

Leer en la educación literaria

En la *estética de la recepción*, investigadores de la denominada Escuela de Constanza (Iser, 1978; Jauss, 1987) fijan su interés no ya en la obra como un objeto acabado, sino, especialmente, en el lugar del lector. Es decir, en los efectos de la obra sobre quien la lee y en las características de la recepción. Los análisis de corte estructuralista, centrados en la *inmanencia del texto* y en la búsqueda de la *literariedad*⁴ tienden a pasar, desde entonces, a un plano secundario de los análisis predominantes en la crítica literaria. Sin embargo y pese a lo vanguardista que esta concepción pudo resultar para la época, el reconocimiento del lector como el eje de interés, previsto en la obra y en el imaginario de su autor, se debe a reflexiones que anteceden, por décadas, la emergencia de la *estética de la recepción*:

La conciencia sobre la participación del lector en la construcción de la obra [...] no nace precisamente con la teoría de la recepción y realmente mucho antes de que la psicología de la lectura hablara de “métodos interactivos”, H. James (1886) ya opinaba que el autor “construye a su lector mucho más

que a sus personajes. Cuando lo construye bien, es decir, cuando lo hace interesado, entonces el lector hace la mitad del trabajo”. (Colomer, 2015, p. 124)

El auge de estos enfoques, interesados en comprender el proceso de recepción lectora llega hasta la reflexión escolar, a propósito de la dupla *lector/alumno* que, como lo comentáramos arriba, constituye el objeto central de estudio en la *educación literaria*. Así, la concepción de lectura que ahora hace carrera tanto en la crítica literaria como en la didáctica de la lengua, lleva al establecimiento de nuevas categorías y niveles teóricos de reconocimiento obligatorio por parte de los mediadores de lectura literaria:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria [...]. Este proceso requiere [...] de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria. (Solé, 1995, p. 3)

Pensamiento del profesor

“El pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987) emerge como ámbito de la *formación docente* y objeto de estudio investigativo hacia los años setenta. La apuesta busca reevaluar el enfoque experimental (generalmente privilegiado en la investigación educativa) para dinamizar la idea ingenua de maestro como un ente inamovible o reducido al rol de transmisor pasivo, objetivo y acrítico de información (Gallego, 1991). La lógica del “proceso/producto” ejemplifica este modo de ver al enseñante. Es decir, la idea de que lo que el maestro enseña (proceso) es aprendido por el

4 En el formalismo ruso, esta palabra designa las propiedades internas del texto que lo convierten en obra literaria por medio de un *extrañamiento lingüístico* (Eagleton, 1998).

estudiante (producto) en una relación directa de causa y consecuencia⁵.

La noción de *maestro*, pensada como conocimiento teórico y práctico, pero sobre todo como el resultado de una reflexión constante y sistemática, soporta la tradición del llamado *pensamiento del profesor* como investigación educativa. Es decir, una visión que reivindica y justifica el interés de codificar los principios, precedentes y paráolas que entraña el oficio docente para comprenderlo mejor (Shulman, 1986). La relación pensamiento/acción en el contexto de los docentes (Imbernón, 1994) puede resignificarse para aportar en la transformación del oficio. Es decir, para abrir la posibilidad de comparar, comprender y optimizar el capital de base que la enseñanza efectiva trae aparejada a las creencias acerca de lo que significa enseñar. La reflexión abierta sobre estas tensiones (entre teoría y práctica, y entre creencia y acción) nutre la tradición creciente en torno a la investigación sobre el asunto, es decir, sobre el pensamiento del profesor.

El proceso evolutivo de este enfoque marca, asimismo, el paso de un estudio general sobre creencias del profesor (Clark y Peterson, 1986) hacia una resignificación más precisa, y a la vez abarcadora (Borg, 2015; Pajares, 1992). En esencia, esta redefinición consiste en reconocer el hecho de que el estudio de creencias no puede reducirse a su dimensión puramente psicológica. Las instancias social, política e interactiva del contexto escolar resultan especialmente importantes para representar las creencias que condicionan o vehiculan el comportamiento del profesor.

as with more general beliefs, *educational beliefs about* are required – beliefs about confidence to affect student's performance (teacher efficacy), about the nature of knowledge (epistemological beliefs),

about causes of teachers' or students' performance (attributions, locus of control, motivational, writing apprehension, math anxiety), about perceptions of self and feelings of self-worth [...], about confidence to perform specific tasks (self-efficacy). There are also educational beliefs about specific subjects or disciplines (reading instruction, the nature of reading, whole language). (Pajares, 1992, p., 316)

[como ocurre con las creencias más generales, se requieren creencias educativas sobre la confianza para afectar el desempeño de los estudiantes (eficacia docente), sobre la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas), sobre las causas del desempeño de docentes o estudiantes (atribuciones, control, motivación, aprehensión para escribir, ansiedad matemática), sobre percepciones de uno mismo y sentimientos de autoestima [...], sobre la confianza para realizar tareas específicas (autoeficacia). También existen creencias educativas sobre materias o disciplinas específicas (instrucción para leer, naturaleza de la lectura, lenguaje completo)].

Este desplazamiento representa un avance significativo en el reconocimiento de las variables que debe integrar un estudio sistemático de este tipo. Sin embargo, aún son motivo de investigación las correlaciones entre la cognición de los maestros (*teacher cognition*) y los resultados medibles del aprendizaje de sus estudiantes (*students outcomes*) (Borg, 2015). En el mismo sentido, las creencias y el lenguaje de los estudiantes deben integrarse a estas preocupaciones investigativas, pero no como entidades rígidas o independientes de la interacción de aula, sino como parte integral del circuito educativo: “beliefs are not stable entities within the individual, but situated in social context and formed through specific instances of social interaction and, as a result, are constantly evolving [las creencias no son entidades estables dentro del individuo, sino que están situadas en un contexto social y se forman a través de instancias específicas de interacción social y, como resultado, están en constante evolución]” (Woods, 2003, p. 202).

5 Ver a los maestros como sujetos creadores de su conocimiento o gestores de aprendizajes construidos por los propios alumnos, representa una manera vanguardista de entender la investigación educativa, cuyas raíces pueden rastrearse en los trabajos de Imbernón (1994); Fisher *et al.* (1996), o Linares (1992), entre otros.

Multialfabetización

La noción tradicional de alfabetización designa procesos embrionarios o técnicos de la lectura que, en muchos casos, resultan inútiles para explicar, designar o comprender la complejidad de los procesos de lectura, en general, y de la lectura literaria infantil, en particular. Contra esta precariedad nominal se apuntalan rótulos más abarcadores o precisos como, por ejemplo, *literacidad* (Cassany y Castellà, 2010) o *multimodalidad* (Kress, 2010); o bien, se opta por añadir adjetivos que precisan el sentido de lo que se busca expresar con las llamadas alfabetización *cívica, ecológica o visual*, por ejemplo. En el mismo sentido, De Luca (2020) habla de *multialfabetización* para llamar la atención sobre el carácter complejo o rizomático de la comunicación humana.

En el caso de la literatura infantil, la apelación a códigos diferentes del verbal para configurar el universo simbólico de las obras, con frecuencia es referida por la crítica (Bosch y Durán, 2009). Quienes caracterizan géneros como el libro-álbum, o señalan la importancia de la dimensión prosódica de la lectura en voz alta –cuando se lee para niños y niñas–, ponen de manifiesto el asunto. El hecho de que, por ejemplo, los álbumes obliguen procesos de lectura donde la interacción imagen/palabra resulta determinante para la comprensión cabal de las obras (Valencia y Rodríguez, 2019) lleva a señalar la importancia de alfabetizar “visualmente” al público lector infantil (Bosch y Durán, 2009).

En el mismo sentido, la *oralidad literaria* (Quichiz, 2022) representa uno de los frentes esenciales que caracterizan la multimodalidad de la literatura infantil. Sin embargo, todo un cúmulo de experiencias que integran este repertorio cultural y estético al que se suele acceder en la infancia, más allá del soporte escrito (Devetach, 2008), apenas encuentra un lugar digno de mención como parte del corpus de literatura infantil y juvenil (LIJ). Los juegos de palabras, rondas, canciones, lectura en voz alta, historias escuchadas y contadas sin soporte escrito están ese conjunto de obras infantiles, contra lo que suele entenderse como *literatura para niños*

(Cervera, 1984). Al respecto se vuelve en el apartado de discusión cuando se examinan los datos de los informantes, a propósito de su educación literaria, de sus creencias sobre LI y de la complejidad de códigos de los que se valen las obras a las que cada uno de ellos apela para responder a la entrevista.

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque hermenéutico de la investigación educativa, concebido desde una pretensión esencialmente cualitativa: ¿En qué creencias se sustenta la concepción del profesorado en formación acerca de lo que significa la literatura infantil? Para ello, el estudio sigue una línea directamente relacionada con el *pensamiento del profesor* (Borg, 2015; Marcelo, 1987) e implica la utilización de dos instrumentos de recolección de datos⁶, su organización en virtud de categorías emergentes, y el establecimiento de conclusiones sustraídas por contraste entre los testimonios de los informantes y una parte de lo que, al respecto, reporta la investigación de las últimas décadas sobre *educación literaria*.

La población objeto de investigación se constituye en un grupo de siete estudiantes de la asignatura Didáctica de la LIJ, que para el segundo semestre académico de 2021 cursaba el VII semestre de una Licenciatura en Literatura, formalmente ofertada por una universidad pública de Colombia. Por género, los informantes se dividen en cinco mujeres y dos hombres con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años. Su origen socioeconómico oscila entre los estratos 1 y 3 con predominancia del nivel más bajo.

La lógica general del estudio sigue tres fases: a) aplicación de una *entrevista semiestructurada*, cuya implementación constituye el primer momento del curso y de la investigación; b) desarrollo del espacio académico propiamente dicho; y c) elaboración, por parte de los informantes, de sus *caminos*

⁶ En su conjunto, la investigación se diseña para extraer datos con dos instrumentos: una *entrevista semiestructurada* y un conjunto de *biografías lectoras*. En el presente artículo únicamente se hace referencia a la primera.

o *autobiografías lectoras* (Devetach, 2008). Como se ha insinuado, este artículo representa el análisis completo de la entrevista e incluye información relativa al corpus de los maestros en formación, sus experiencias infantiles de mediación lectora, y una evaluación particular de las funciones que estos atribuyen a la LI desde sus sistemas personales de creencias. Respecto a las particularidades del instrumento (entrevista), se trata de una batería de preguntas abiertas mediante las cuales los informantes expresan: a) una definición de la LIJ; b) un conjunto de obras conocidas por ellos; c) experiencias memorables de mediación; d) correlaciones entre obras y géneros; y e) comparaciones entre la experiencia de lectura literaria *antes, durante y después* de la etapa escolar. Estos testimonios (entrevistas) fueron recolectados en formato digital y a través de internet, dada la naturaleza remota de los encuentros sincrónicos dominantes durante el periodo de pandemia.

La información se recogió por escrito (cada estudiante respondió a las preguntas en un documento digital que luego nos envió). A manera de preparación para el ejercicio, se llevó a cabo un encuentro virtual a través de la plataforma *Cisco Webex Meetings*, donde se leyeron y comentaron todas preguntas con el objetivo de aclarar el sentido y el tipo de

interrogantes a los que se enfrentarían. Se optó por esta dinámica para que tuvieran tiempo suficiente y ocasión de sopesar las respuestas a las que luego, en los encuentros posteriores, se hizo mención sin precisar la identidad de los informantes, para conversar sobre el sentido o el sustento de algunas ideas, lugares comunes, como la función pedagógica de la LIJ, el predominio del código escrito sobre la oralidad o la diferencia semiótica entre el corpus LIJ contemporáneo y los relatos maravillosos “con ilustraciones”. La figura 1 ilustra la batería de preguntas tal y como la recibieron los estudiantes.

Para la organización y el análisis de datos fueron elaboradas dos categorías emergentes: una referida a la *concepción global sobre LI*, y otra al *corpus* asociado por el informante a dicha concepción. Para el análisis, se emplearon dos subdivisiones. La primera, sobre las concepciones, implica la distribución de cuatro factores que configuran las concepciones de LI predominantes en el testimonio de los informantes: *rótulo, destinatario, función y código-canal*. La otra subdivisión ayuda a visualizar la segunda de las categorías: el *corpus*. En este caso, se proyectó una línea de tiempo con un corte sincrónico útil para diferenciar dos etapas: a) el *corpus LIJ* al que los informantes acceden durante la escolaridad formal;

Figura 1

Batería de preguntas para la entrevista

A propósito de la literatura:

- 1.a ¿Cómo definiría la literatura infantil?
- 1.b ¿La literatura infantil hace parte de su vida cotidiana? Sí ____ No ____
Explique
- 1.c ¿Qué ha leído de literatura infantil, después de terminado su bachillerato?

- 2.a ¿Qué leía en la escuela cuando era niño?
- 2.b ¿Qué hacían en torno a esas lecturas?
- 2.c ¿Cómo se sentía con estas actividades?
- 2.d ¿Leía literatura en casa, en esa época? Sí ____ No ____

- 3.a ¿En su infancia hubo personas que incidieran -positiva o negativamente en su relación con la literatura? Sí ____ No ---
- 3.b ¿Quién?
- 3.c ¿Por qué fue influyente?

4. Liste las obras de literatura infantil que ha leído.

y b) el corpus posterior a esta etapa. Los siguientes apartados del artículo precisan el sentido de estas categorizaciones y ayudan a comprender su importancia desde una presentación inicial de resultados que, luego, en la “Discusión de resultados”, avanza hacia el establecimiento de conclusiones desde una interpretación en diálogo abierto con la tradición didáctica de la *educación literaria*.

Resultados

Como se comentó en el apartado anterior, se organizaron los datos en función de categorías emergentes agrupadas en dos interrogantes: a) ¿qué entienden los informantes por literatura infantil?, y b) “Desde su experiencia lectora, ¿qué literatura infantil hubo en el paso de la etapa escolar a la siguiente?”. A continuación, se detalla cada instancia.

¿Qué se entiende por literatura infantil?

En las respuestas a la pregunta “¿Cómo definiría la literatura infantil?”, se identifican al menos cuatro factores: a) rótulo, b) destinatario, c) función y d) código-canal. Sobre los primeros dos (rótulo y destinatario), se encuentra una alusión constante al lector infantil y una disparidad enorme de expresiones empleadas por los informantes para definir este campo amplio de la literatura para niños. En las respuestas de la entrevista, la literatura infantil se rotula como enfoque, experiencia, medio, conjunto de obras, o herramienta. Expresiones susceptibles de agruparse en dos categorías generales: a) *perspectiva*: campo que engloba, contiene o implica a las obras, y b) *instrumento*: medio para reflexionar, aprender o acceder a mundos posibles. Con excepción de un caso (I3)⁷, todas las respuestas analizadas comportan un alto grado de indefinición en el sentido de aplicar, por igual, para campos diversos como el deporte, todas las artes, u otras prácticas de interacción relativas al encuentro social, o el ocio, al tiempo que reducen

el lugar del corpus infantil al ejercicio de la *lectura* de obras. Para ilustrar este asunto, se muestran algunos fragmentos tomados de las entrevistas:

Entiendo la LI como una forma de adentrar a los niños e incluso a nosotros mismos a un mundo de infinitas posibilidades de reflexión y encanto. (I2)

La definiría como un conjunto de experiencias, enseñanzas y saberes que están hechos o adecuados para un público de una determinada edad. (I7)

Definiría la LI como la puerta inicial a muchos mundos y posibilidades de concebir la existencia. (I5)

La literatura infantil es una experiencia, un conjunto de producciones estéticas; producciones que involucran diferentes códigos: escrito, visual, iconográfico, etc. (I3)

Por otra parte, los factores b) y c) (función y código-canal) dejan ver una concepción de la literatura infantil asociada a su “utilidad”. Tres funciones sobresalen al respecto: *aprender, disfrutar y reconocer formas de la diversidad social, experiencial o humana*. Las proporciones en las que se expresa este nivel (funciones) resultan, por dispersión, difíciles de generalizar. Se trata de respuestas aisladas de las que no cabe inferir tendencias dominantes en este grupo de informantes; por lo cual se subrayan las particularidades más notables. En primer lugar, sobresale el hecho de que, aunque ningún entrevistado mencione la misma función que los demás, la mayoría de ellos declara al menos una función “virtuosa” de la LI (es decir, en general, se le atribuyen valores positivos). En segundo lugar, llama la atención que solo un informante incluya más de dos funciones:

no solo es una forma de llevar la literatura y el amor por la lectura a los más pequeños, sino que también se están desarrollando diferentes capacidades y se está ayudando a la construcción de un panorama diferente, al desarrollo de diferentes formas de ver el mundo y a que los niños se motiven a crear y soñar. (I1)

la literatura infantil se orienta a un público lector particular: niñas, niños y jóvenes; es por esto que es

⁷ Para resguardar su identidad, estos maestros en formación fueron rotulados como informantes (I) y se les asignaron números del 1 al 7.

pensada y escrita para que permita que las y los lectores descubran, exploren, experimenten, aprecien y disfruten el ejercicio lector de dicha literatura. (I3) Mi mamá siempre quiso que creara lazos con la literatura, pues decía que me ayudaba a conocer nuevos mundos y formas de ver el que habitábamos; y mi abuelo que al ser profesor de literatura en Medellín me guiaba de a poco. (I5)

La literatura infantil es un medio lector con un lenguaje característico para el entendimiento de los niños. Este trae consigo animaciones que motivan a los alumnos en especial niños a realizar una buena lectura. (I4)

En cuanto al código-canal, ninguna respuesta alude a la oralidad y solo uno de los informantes (I3) menciona la diversidad de códigos (escrito e iconográfico). En los demás casos, predominan el lugar de la palabra escrita y el acceso a la lectura sin precisar para ella el valor de la palabra hablada (la lectura en voz alta) ni tampoco su dimensión afectiva. Más adelante, sin embargo, la misma entrevista aporta mayor información sobre este último elemento, a propósito de la relación mediador/mediación.

¿Qué literatura infantil conoce?

En el periodo escolar

Al indagar por la relación escolar con la LI, la mayoría de entrevistados demuestra cierta precariedad tanto en el conocimiento o la lectura de las obras, como frente a los procesos escolares de mediación. En cuanto a las obras, se trata exclusivamente del género narrativo con predominio del relato maravilloso clásico. Ahora bien, las maneras de nombrar incluyen una sola alusión a géneros (cuento, fábula), temáticas (libros sobre la vida cotidiana, o la diversidad de género), y nombres de autores presumiblemente conocidos por su prestigio, más que por la lectura directa de sus obras (Jairo Aníbal Niño o Rafael Pombo, por ejemplo).

En cuanto a la mediación, la mayoría de los informantes señala la “ejercitación” lectora desde

pruebas declarativas, de corte literal, como informes sobre el contenido de las obras o pruebas de pregunta cerrada. Sobre este último aspecto, tres de los estudiantes señalan la escasez de actividades de lectura guiada centradas en procesos de interpretación, ejercitación de la capacidad inferencial, o conversación literaria. En una de las respuestas se habla de ejercicios “re-creativos” vinculados con la alteración del final en una historia dada, desde parámetros poco claros para acompañar su elaboración. Ningún informante alude a la lectura con fines exclusivamente estéticos:

Normalmente había talleres prediseñados con opciones múltiples y era todo lo que se resolvía, muy pocas veces se generaron diálogos en torno a las lecturas. (I1)

A inicios del bachillerato con los dos libros que mencioné se hacían talleres escritos con preguntas sobre la historia y reflexiones a partir de las mismas actividades declarativas. (I2)

Con las actividades de lectura no me sentía muy emocionada, creo que eran muy básicas. (I7)

Preguntas sobre el texto; preguntas cuyas respuestas se encontraban directamente en la lectura. No recuerdo haber trabajo con preguntas para pensar, o que permitiesen generar hipótesis de lectura. (I3)

Después de la escolaridad formal

En la etapa posescolar, la experiencia no varía mucho respecto del colegio. Un informante no responde a la pregunta y otro dice que no ha leído mucho. De los seis que responden, tres mencionan la misma obra de Keiko Kasza (posiblemente conocida por ellos en una asignatura universitaria). Del total de los entrevistados, solo dos mencionan más de dos autores, y los agrupan de manera un tanto arbitraria (*El principito*, a la altura de los álbumes de Anthony Browne, poemas ilustrados como si fueran historias infantiles, u obras como *La isla del tesoro* o *Platero y yo* en el mismo nivel de *Una cena elegante*):

No he leído muchos libros infantiles, puedo decirles que los de Rafael Pombo son los que más conozco, aunque he leído otros libros infantiles, pero no sabría de qué autor son. (I4)

Una cena elegante, El estofado del lobo, El principito, La isla del tesoro, Platero y yo, Un elegante ocupa mucho espacio. (I6)

Una cena elegante de Keiko Kasza, con el fin de realizar una secuencia didáctica y algunos libros-álbum que me han mostrado algunos docentes de la universidad. (I2)

Algunas fábulas principalmente, también algunos cuentos y ya en el ámbito académico leí una novela con fines de crear una clase en torno a ella, titulada *¡Qué problema con mi nombre!*, del autor John Fitzgerald. (I1)

atribuirles funciones “positivas” que exceden la dimensión estética. En la misma línea, remarcar como rasgo constitutivo del corpus, la *producción* de obras para el público infantil, con función moralizante, parece avivar la consideración de que la literatura infantil no ocupa el mismo lugar estético de la “gran literatura”. Esta última, posicionada en su condición de corpus universal, es decir, sin restricciones etarias, pedagógicas ni morales para el lector modelo. Ambos debates, el de la *autonomía* del corpus y el de la dimensión *pedagógica*, considerados clásicos y, hasta cierto punto, superados por la crítica internacional (Colomer, 1998), se insinúan aquí como motivos actuales para la discusión.

Por otra parte, el carácter multimodal del corpus infantil contemporáneo evidencia la necesidad de avanzar en, al menos, dos líneas de escasa notoriedad entre las respuestas de nuestros futuros maestros: la *alfabetización visual*, o *multialfabetización* (De Luca, 2020) y la *subvaloración de la oralidad literaria* (Quichiz, 2022). Frente a la primera, llama la atención la modesta alusión que los informantes hacen del componente visual en la LI. Es de conocimiento que –porque la experiencia, el mercado y la crítica insisten en hacerlo ver– el código visual (como el soporte material de algunas obras) representa un componente de importancia capital para la interpretación, tanto por la autonomía estética de la ilustración, como por sus posibilidades narrativas en tensión con el lenguaje verbal (Durán y Manresa, 2009). Es decir, con la posibilidad de generar sentidos complejos, expandidos e incluso contradictorios (respecto del texto escrito), a los que los lectores solo pueden acceder desde la lectura integral de la obra. Esto es, desde el reconocimiento de la tensión semiótica entre la imagen y la palabra como condición necesaria para la construcción del sentido global (Valencia y Rodríguez, 2019). Un asunto que, desde la crítica, avanza incluso hasta la llamada *ficción digital* (Ramada Prieto y Turrión Penelas, 2019), donde el soporte de la obra puede determinar la totalidad del proceso lector.

Discusión de resultados

Para abrir esta discusión, conviene recordar que, con este estudio, se busca reconocer las concepciones y creencias de los maestros en formación acerca de la LI y, para ello, se ha diseñado un esquema que separa la concepción general del campo, en sentido amplio, de la relación directa con las obras y los procesos de mediación intra- y posescolares. En este sentido, se apeló a una doble fuente de información: la que se constituye en las *creencias* y la que se relata como *experiencia*. Si bien ambas coexisten y se retroalimentan, se buscó efectuar una lectura a contraluz que ayudara a descubrir tanto puntos de encuentro como disparidades entre ambas instancias. Con este criterio se elaboró el presente subapartado.

Concepciones dominantes

Lo primero que salta a la vista es la posible persistencia de los debates clásicos entre las concepciones sobre LI de los informantes. En sus creencias profundas, al parecer, estos futuros maestros y maestras continúan subrayando los factores pedagógicos del corpus infantil en el sentido de

Con respecto al lugar de la palabra hablada, dos elementos resultan llamativos. Por una parte, la contradicción de creer (y decir) que la literatura infantil está *escrita* (lo cual implica entenderla al margen de las prácticas orales) y, al mismo tiempo, señalar la fuerza emocional de la lectura oral en casa, o en la escuela, como recuerdos infantiles memorables. Por otra parte, sobresale la exclusión sistemática del juego, la ronda, la historia contada (y no leída), así como de todas las demás formas del arte literario infantil (aunque no solo infantil) donde la oralidad opera como el componente esencial (Devetach, 2008; Cervera, 1984). En ambos casos, el lugar del habla y de la escucha forman parte del capital central de –y para– la experiencia estética infantil, pero su lugar resulta brumoso y parece desestimado o radicalmente distante de lo que, en general, estos informantes consideran como literatura para niños.

Memorias de la mediación

En cuanto al contacto con las obras del corpus, es posible percibir dos líneas consistentes en el paso de la escuela a la etapa posescolar: la prosecución de creencias estereotipadas sobre la forma y las funciones del corpus, por un lado, y las consecuentes limitaciones del hábito lector, por el otro. Sobre el carácter estereotipado de las creencias, en general, se reconoce una posible correspondencia entre los modelos de “práctica escolar” (vinculados a la “re-creatividad” de *cuentos maravillosos* en el sentido más instrumental posible), y la asunción de la LI como un material narrativo relativamente “lúdico” y para “niños(as)” (Merino et al., 2019). Al respecto, numerosos estudios escrutan las causas posibles de este fenómeno, asociándolo, a escala internacional, con recurrencias como: la disociación entre los discursos sobre la lectura versus las prácticas de lectura (Muñoz et al., 2020); la proyección de las creencias del profesor sobre sus prácticas de mediación (Munita, 2014); el exceso de atención a los gustos del infante sin precisar sus *carencias* como lector (Núñez-Delgado, 2009); la escasa atención a

la doble fuente de la que bebe la interpretación: el texto *más* el bagaje cultural del lector (Álvarez-Álvarez y Mantecón, 2019; Lomas, 2002); el desconocimiento por parte del mediador de un corpus amplio de LI contemporánea, así como de sus obras clásicas (Gómez-Rubio, 2021); la ausencia de experiencias de mediación memorables de la época escolar (Galván-Arriondo, 2021); el análisis de la ilustración, la solidez de los criterios de selección de obras, o el reconocimiento del fenómeno/mercado editorial (Díaz-Plaja, 2009); entre otros factores.

En segundo lugar, y también como una consecuencia del modelo anterior, es decir, de la persistencia del componente pedagógico de la LI, así como de la escasez de experiencias que impulsen la mediación hacia procesos más eficaces de interpretación, resulta muy difícil contribuir al desarrollo del hábito lector. Aquellas prácticas en contra de las cuales se han subrayado la importancia de los procesos de interpretación y la complicidad afectiva entre el mediador y el alumnado (Dueñas et al., 2014) operan como un contrasentido de la experiencia lectora a la que aluden nuestros informantes en el paso a la etapa posescolar. El predominio de una “re-creatividad” mecánica de las obras, comparable en lo ineficiente con los modelos estructuralistas o historiográficos para la enseñanza de la literatura en currículos ya cuestionados (MEN, 1998), desfavorece la identificación del lector con la obra, al tiempo que reduce (o tiende a reducir) el ejercicio de interpretación, a la decodificación literal del código, o a la resolución irreflexiva del cuestionario con el que culmina la actividad de lectura.

Es decir, prácticas concebidas y ejecutadas de espaldas al proceso interpretativo que va marcando, a paso lento, el camino para “habitualizar” la lectura literaria. Un proceso donde cobran sentido la conversación sobre el argumento (Munita, 2018; Fittipaldi, 2013), sobre las convenciones formales de la obra, la relación imagen/palabra (Valencia y Rodríguez, 2019), sus contrasentidos, o los finales abiertos. Conversaciones necesarias y susceptibles de adelantarse en paralelo con las prácticas de lectura solo por placer. La prevalencia del corpus clásico, el énfasis en el

relato maravilloso, o la identificación de elementos de lectura literal vienen, en contravía, a sumarse a la ausencia radical del género poético infantil, o al estímulo de la oralidad literaria como parte de un vacío insoslayable del vínculo afectivo (y cognitivo) entre el lector y las obras literarias infantiles. Ese vínculo clave para la compleja creación del hábito genuino y perdurable de leer literatura.

Conclusiones

En el testimonio de estos informantes se reviven algunos debates clásicos como el de la función pedagógica de la LIJ o su dependencia respecto del gran corpus. Asimismo, salta a la vista el carácter hegemónico de la obra infantil escrita, en detrimento de la multimodalidad del corpus contemporáneo y, particularmente, del lugar de la tensión imagen/palabra y de la oralidad literaria infantil. Por su parte, los procesos de mediación que reflejan las entrevistas dan cuenta de una memoria fragilizada en su precariedad y caracterizada por el contacto escaso con la experiencia de lectura afectiva en la escuela o los géneros distintos de la narrativa más popular. En cambio, el desarrollo de cuestionarios centrados en la dimensión estructural de las obras o su recreación mecánica sobresalen tanto como la ausencia de alfabetización visual, de las conversaciones literarias, o de la poesía infantil. Tareas clave, aunque, al parecer, desestimadas también en la formación profesional de maestros y maestras en formación.

Ante este panorama, la institución universitaria y su programa de formación profesional en didáctica de la LIJ deberá revisar y cualificar sus contenidos programáticos y también las creencias de quienes agenciamos estos procesos formativos. Tanto los maestros universitarios del área de literatura (y de su didáctica) como los futuros profesores de LI enfrentan el desafío de reconocer su lugar como mediadores. Un lugar polivalente y complejo que entraña tensiones diversas entre obras, lectores, canciones, niños(as), juegos, maestros, padres, madres, entre otros; al tiempo que encara

la presión ejercida por los mercados editoriales, los currículos, el desprestigio de la tradición oral, la formación del profesorado, las evaluaciones estandarizadas y el peso de las propias obras, creencias y prácticas predominantes en y por la tradición. Así, conviene reivindicar modos alternativos del arte literario, es decir, modos de la LI diferentes de la palabra exclusivamente escrita y de la narrativa clásica más monológica. Necesitamos valorar mejor el potencial afectivo, cognitivo y moral (no moralista) que la experiencia de mediación revela en el contacto del público infantil con obras de calidad y en el cual vale la pena reconocernos como mediadores, pero también como niños y niñas a quienes alguien más sirvió de mediador en otro tiempo. Estas ideas, extrañas a muchos currículos y diseños de intervención, pueden ayudarnos a re-pensar en perspectiva nuestras propias creencias y concepciones sobre lo que significan la literatura infantil y su didáctica.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación: *"Incidencia del camino lector infantil en la formación del adulto - mediador de lectura: un estudio de caso desarrollado con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío"*. Este proyecto fue financiado por la Universidad del Quindío y está registrado con el número 1043 en su Vicerrectoría de Investigaciones.

Referencias

- Aimar, M., Luna, R. Jure, M. y Rosales, P. (2019). La construcción del lector de literatura. Análisis de autobiografía en futuros maestros. En C. Astudillo, M. Cortese, M. Muchiut y C. Bonvillani (comp.), *Trans-formando-nos: recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior* (pp. 37-63). UniRío.
- Álvarez-Álvarez, C. y Mantecón, J. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense*

- de *Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>.
- Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *TEJUELO*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education. Research and Practice*. Bloomsbury Academic.
- Bosch, E. y Durán, T. (2009). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga (coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII Seminario interuniversitario de pedagogía social* (pp. 317-326). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 2(28), 353-374.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). (3.ª). Macmillan.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2015). La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Graó.
- De Luca, N. (2020). De la alfabetización a la multialfabetización. La lectura multimodal a través de un caso: el fenómeno libro álbum a partir del análisis de "Los tres cerditos" de David Wiesner. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 11(6), 234-264.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector. Comunicarte*.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre LIJ en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (51), 18-21.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 59-116). Graó.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, C., Fox, D. y Paille, E. (1996). Teacher education research in the English language arts and reading. En J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 410-441). Macmillan.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf.
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las "teorías de creencias de los profesores". *Revista Española de Pedagogía*, (198), 287-325.
- Galván-Arriondo, V. (2021). *Las trayectorias lectoras y la formación del sujeto lector didáctico. Posibles relaciones y desafíos para la formación docente inicial* [Tesis de especialización]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2310/te.2310.pdf>.
- Gómez-Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*, (53), 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>.
- Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer*. Taurus.
- Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Arco Libros.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Llinares Ciscar, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo (ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 57-95). Cincel.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Revista Kikirikí, Cooperación Educativa*, (64), 43-50.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 139-156.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Graó.
- Merino, C. Barrera, S. y Albornoz, G. (2019). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, (22), 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm-1de1.pdf.
- Munita, F. (2018). "Para mí, todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(6), 102-125.
- Muñoz, C., Lobos, C. y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>.
- Neira-Piñeiro, R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado*, 24(2), 225-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>.
- Núñez- Delgado, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), 307-332.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.
- Quichiz, J. C. (2022). Relatos orales: formación del lector infantil. *Revista Bestezuela*, 1(1), 131-138. <https://bestezuela.com/index.php/bestezuela/article/view/10>.
- Ramada Prieto, L. y Turrión Penelas, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 44-64. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text and the poem: The transaccional theory of the literacy work*. Southern Illinois University Press.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 2-8.
- Sanabria, J. (2010). Mundo simbólico y mundo social infantil. *Reflexiones*, 1(89), 45-65.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Van Dijk, T. (1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. En A. J. Greimas (dir.), *Ensayos de semiótica y poética* (pp. 239-271). Planeta.
- Valencia, M. y Rodríguez, D. (2019). Interacción icono-verbal y recepción de libro álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15(1), 48-59.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. y Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 201-229). Kluwer Academic Publishers.



[75]

enunciación

ISSN 0122-6339 • ISSN e 2248-6798 • Vol. 28, número especial, 2023, pp. 61-75.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos. Expectativa y realidad**Skills Mobilized in Mexican Literature Study Programs.
Expectation and Reality**Damiana Leyva-Loría¹ **Resumen**

La lectura competente de textos literarios tiene sus orígenes en las discusiones académicas sobre la pragmática lingüística y literaria, a partir de las propuestas de Chomsky, Culler, Van Dijk y Schmidt. Por tanto, a pesar de que la enseñanza por competencias está ineludiblemente afianzada a los acuerdos internacionales que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el ejercicio lector competente tiene sustento en el paradigma teórico de la pragmática literaria. Así, el presente artículo se adhiere a esa tradición de los estudios literarios, pues entiende la *funcionalidad* como la respuesta al aprendizaje academicista tradicional que no aporta capacitación al alumnado, ya que solo se encarga de la memorización de contenidos que después son olvidados (Gimeno, 2011). En consecuencia, el enfoque de la *competencia literaria* enfatiza la importancia de logros determinados en la asignatura que le corresponde. Sin embargo, ante el desconocimiento de los paradigmas teórico-epistemológicos y pedagógicos que sustentan los diferentes programas de estudio sobre literatura en México, en este artículo se esboza una reflexión crítica de ocho Acuerdos Secretariales y doce programas de estudio sobre literatura, creados a partir de las reformas educativas del siglo XXI. Para el desarrollo se utilizaron dos ciclos de codificación, *in vivo* y *tematización de datos*, y después se diagramó la información para identificar las premisas. Este proceso analítico permite afirmar, con base en cuatro tesis, por qué los tomadores de decisiones en la Secretaría de Educación Pública están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas, ni para la armonización de la literatura y sus competencias en las leyes correspondientes, ni para el diseño curricular de los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato.

Palabras clave: programas de educación, programas de enseñanza, literatura, México, competencias para la vida.

Abstract

The competent reading of literary texts stems from academic discussions on linguistic and literary pragmatics based on the proposals made by Chomsky, Culler, van Dijk, and Schmidt. Therefore, even though competency-based teaching is inescapably anchored in the international agreements promoted by the OECD, the practice of competent reading is supported by the theoretical paradigm of literary pragmatics. This article adheres to that tradition of literary studies because it understands that functionality is the response to traditional academic learning, which does not provide training to students and is exclusively dedicated to memorizing content that is later forgotten. Consequently, the literary competence approach emphasizes the importance of specific achievements in the subject. Given the lack of knowledge on the theoretical-epistemological and pedagogical paradigms that support the different study programs on literature in Mexico, this article provides a critical reflection on eight secretarial agreements

¹ Candidata a Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Correo electrónico: damiana.leyva@alumno.buap.mx.

Cómo citar: Leyva-Loría, D. (2023). Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos. Expectativa y realidad. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 76-92. <https://doi.org/10.14483/22486798.20519>

Artículo recibido: 24 de abril de 2023; aprobado: 21 de octubre de 2023

and twelve study programs on literature created upon the basis of the education reforms of the 21st century. Two coding cycles are used to this effect: *in vivo* and data theming. Then, the information is diagrammed to identify premises. This analytical process allows stating, based on four theses, that decision-makers at the Ministry of Public Education are engaging in governmental irresponsibility by failing to hire specialists for the harmonization of literature and its competences in the corresponding laws or for the curricular design of high-school literature study programs.

Keywords: education programs, teaching programs, literature, Mexico, life skills.

Introducción

El término *competencia* se encuentra en las reflexiones literarias mucho antes de las políticas educativas internacionales de fines del siglo XX. Sin embargo, la falta de reflexión teórico-epistemológica y pedagógica desde los estudios literarios ha provocado una confusión en las perspectivas acerca de la didáctica de la literatura. A la par, las decisiones políticas mexicanas acerca de la educación por competencias dificultan aún más el objetivo primordial de los planes y programas de estudio: leer textos literarios. Con base en lo anterior, demostraré por qué los tomadores de decisiones dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas en diseño curricular para los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato.

La pragmática literaria entre los paradigmas teórico-epistemológicos de la filología

La teoría literaria inició formalmente después de la Segunda Guerra Mundial, y ha sido determinante en el área de las humanidades, pues ha marcado pautas para la interpretación de los textos. Antes de este paradigma, la literatura era concebida como una extensión de la moral, y el conocimiento de los autores representativos era símbolo de estatus y poder (Eagleton, 1988). Desde entonces, se han desarrollado una multiplicidad de epistemologías para entender la literatura en el marco de las ciencias sociales y humanísticas. Es importante comprender que cada paradigma de los estudios

literarios otorgará mayor importancia a uno o varios de los elementos que caracterizan el hecho literario: autor, texto, lector, contexto histórico, así como la ideología y moral predominante ([figura 1](#)). La pragmática de la comunicación literaria es un paradigma que se encuentra en la intersección del texto literario y el lector. Tuvo sus antecedentes en el estructuralismo y la lingüística; sin embargo, los autores representativos reflexionaron acerca de las diferencias y por ello advirtieron la necesidad de separarla y caracterizarla.

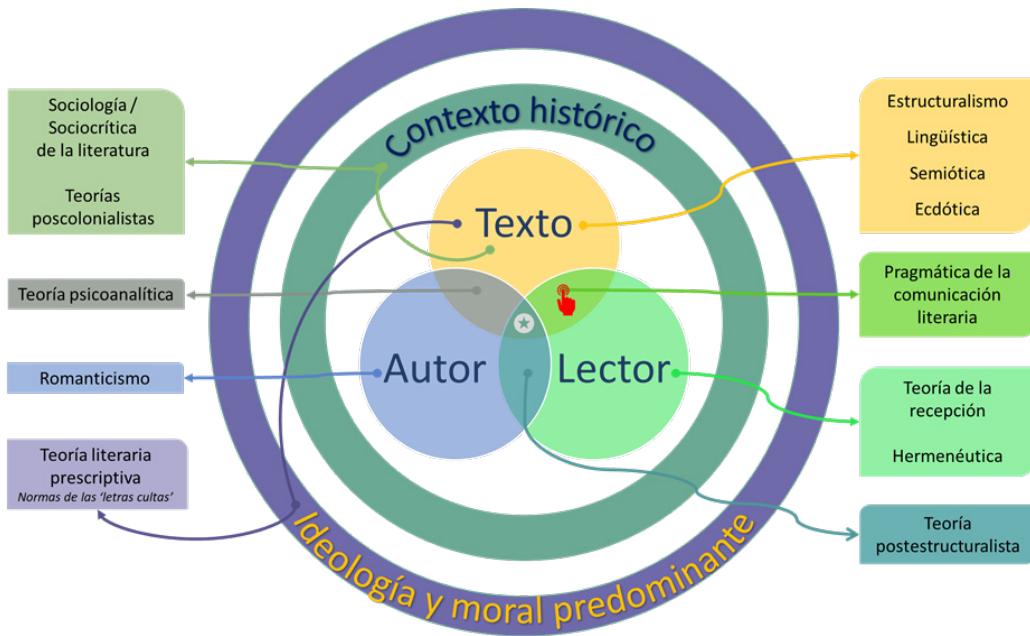
La poética estructuralista de Jonathan Culler

Noam Chomsky es un lingüista que revolucionó los estudios del habla cuando afirmó que, a partir de la experiencia que el ser humano tiene de su lengua materna, ha desarrollado una competencia lingüística de la misma. Esta competencia puede representarse como un sistema de reglas que Chomsky denominó *gramática generativa*, ya que es un dispositivo que especifica el conjunto infinito de oraciones bien formadas que cada persona puede realizar cuando se expresa de forma hablada o escrita. Se distingue de la gramática descriptiva, la cual constituye las normas del idioma y los ejemplos específicos que suelen enseñarse en la escuela ([Chomsky, 1970](#)).

A partir de esta novedosa propuesta, Jonathan Culler asignó el término *competencia literaria* para referirse al conjunto de convenciones para leer los textos literarios. Haciendo una analogía con la gramática generativa de Chomsky, Culler afirma que ser lector experto en literatura significa haber adquirido la capacidad para juzgar lo que puede

Figura 1

La pragmática de la comunicación literaria entre los paradigmas teórico-epistemológicos de la filología



Nota: elaborada a partir de [Blecua \(1983\)](#); [Culler \(1978, 2004\)](#); [Eagleton \(1988\)](#), e [Iser \(1980, 2006\)](#).

hacerse con las obras literarias y, por tanto, haber asimilado un sistema de convenciones y procedimientos que es en gran medida interpersonal. El autor parte de la hipótesis de que existen tres convenciones literarias cuando leemos este tipo de textos: a) *regla de pertinencia*: el texto literario se lee como si expresara una actitud relativa a algún problema referente al ser humano y/o su relación con el universo; b) *coherencia metafórica*: durante el proceso de lectura se debe producir coherencia mediante las transformaciones semánticas, tanto en el contenido como en la forma en que se dice, y c) *unidad temática*: es la convención literaria más importante, porque obliga a atribuir una justificación a la relación de ciertos elementos clave, elegidos durante la lectura ([Culler, 1978](#)).

Culler afirmó que es necesaria una nueva teoría de los estudios literarios, la cual denominó *poética estructuralista*, y tendría como objetivo volver explícito el sistema subyacente que hace posibles los efectos literarios. Para el autor, esta ciencia estaría

encargada de las variaciones de significado generadas al leer un texto literario; es decir, describiría su *polivalencia*. Por ello, la poética estructuralista sería una *teoría de la lectura*. A pesar de lo novedoso de esta propuesta, Culler reconoció que estaba en sus inicios y, para hacerla efectiva, se requerían dos elementos: a) que formule reglas como operaciones formales, y b) que sean verificables.

Por tanto, la poética estructuralista se encontraba lejos de llevarse a la práctica. Otro aspecto que imposibilitó su puesta en marcha radicó en el dilema de la posición epistemológica para elaborar dicha teoría. Culler buscaba un camino intermedio entre las personas y los textos, pues afirmaba que enfocarse en la forma en que las personas leían equivalía a aceptar idiosincrasias que pudieran alejarse del significado textual. Por otro lado, un enfoque completamente teórico implicaría el riesgo de alejarse por completo de la interpretación que realizan las personas cuando leen un texto literario.

Culler también comprendió que su propuesta recibiría críticas negativas de otros especialistas, ya que hablar de lectores competentes implica afirmar que también hay lectores incompetentes; por consiguiente, la poética estructuralista postularía una norma para la lectura correcta de los textos literarios. Culler justificó su teoría mencionando que es ilógico rechazar la comprensión errónea de los textos literarios, puesto que sí ocurre en la práctica. De hecho, la necesidad de comprender con mayor amplitud los textos literarios ha posibilitado la creación de estudios formales y universitarios en literatura. En consecuencia, no se podía descartar a la ligera el derecho que tienen las escuelas y universidades de impartir una formación literaria. Así, gran parte de esa formación radica en aprender a comprender el significado de un texto literario, es decir, a ser competente en literatura.

Veinte años después de esta propuesta, Culler reconoció que la crítica literaria se interesó por la hermenéutica y no por la poética estructuralista, debido a que la crítica prefiere buscar el sentido "auténtico" de una obra literaria, ya que el marco epistemológico de la mayoría proviene del derecho y la religión, donde se busca interpretar adecuadamente un texto que tiene autoridad moral o sagrada. Si el enfoque partiera de la poética estructuralista, el interés estaría en explicar qué hace posibles ciertos efectos literarios, como, por ejemplo, ¿qué hace que este pasaje de novela parezca irónico?, ¿por qué simpatizamos con este personaje en concreto?, o ¿por qué es ambiguo el final de este poema? (Culler, 2000).

La pragmática de la comunicación literaria de Teun van Dijk

Teun van Dijk es un lingüista que proviene de la tradición de Chomsky. En 1978 fue invitado como conferencista en la Universidad de Puerto Rico, con el objetivo de aumentar el interés por los estudios interdisciplinarios del discurso. En esas conferencias, el autor mencionó que los estudios lingüísticos son los encargados de estudiar

los textos en general y, para lograrlo, es importante considerar tres componentes: a) la *sintaxis*, o el estudio de qué o cómo se expresa algo; b) la *semántica*, o el estudio de qué se quiere decir al decir algo, y c) la *pragmática*, o el estudio de qué se hace al decir algo (Van Dijk, 1998). Para Van Dijk este último elemento es considerado un *acto del habla*, ya que es un acto social por medio del cual los miembros de una comunidad hablante entran en interacción mutua.

En esas conferencias también expuso que todos los textos, literarios o no, deben clasificarse de acuerdo con su estructura, así como por sus funciones. Dentro de la estructura estarían contempladas la *sintaxis* y la *semántica*, y su componente analítico sería la *teoría de los textos literarios*. Por otro lado, las funciones corresponderían a la *pragmática de la comunicación literaria*, cuyo componente sería la *teoría de la comunicación y el contexto literario y sociocultural* (Van Dijk, 1998). El autor menciona que la teoría de la comunicación estaría encargada de los discursos como actos del habla y, a decir de la literatura, que es un acto del habla global, o macroacto del habla, ya que un texto literario debe leerse como unidad cerrada para establecer una comunicación con él. Sin embargo, esta función encierra una característica. En la vida real, los actos del habla tienen la función básica de 'hacer cambiar la opinión de un oyente', ya sea el conocimiento, las creencias o los deseos.

Por el contrario, un texto literario puede ser comprendido y evaluado, y después de eso, su función se detiene debido a que este tipo de textos funcionan como *cuasiaserciones*, es decir, son aserciones que no son verdaderas en el mundo real y, por tanto, no deben ser considerados en serio. En cambio, los textos literarios sí tienen como función social primordial *provocar el gusto, la diversión o el entretenimiento* de los lectores, y con ello logran un cambio de actitud a partir del mensaje. En este sentido, el acto del habla que le corresponde a los textos literarios se denomina *acto del habla ritual*. Sin embargo, a pesar de que el acto principal del texto literario es un acto del habla ritual,

Van Dijk también aclara que existen ocasiones en que pueden provocar que el lector amplíe sus conocimientos, que cambie su opinión respecto de un tema, o cambie sus actitudes o sus objetivos, a partir de la lectura de un texto literario como si fuera un 'texto real'. Cuando ocurre lo anterior, se habla de un *acto del habla indirecto*.

En cuanto a *contexto sociocultural*, la pragmática de la comunicación literaria se encargaría de estudiar las propiedades institucionales que determinan la clasificación de ciertos textos como 'literarios' en momentos históricos específicos. Por ejemplo, el canon determinará que los textos literarios lo son únicamente cuando los escribe un "autor literario" reconocido por ese canon. Otros participantes que participan en el contexto sociocultural son los lectores, ya que existen restricciones para que las personas puedan participar en el proceso de la comunicación literaria. Estas restricciones están determinadas por la educación, el interés, el ingreso, la clase social, entre otras. También existen diferencias entre los mismos grupos de lectores, ya que algunos tendrán más experiencia, autoridad y estatus sobre otros.

A partir de esta distinción de lectores se establece que los críticos literarios, los escritores, el profesorado y otras figuras con un nivel similar, son participantes profesionales. Así, estos lectores profesionales también tienen el poder para asignar un estatus literario a un discurso, y pueden otorgar o quitar valor a ciertos discursos. Así, el valor de los textos literarios puede cambiar periódicamente, según el contexto histórico de los participantes profesionales.

La comunicación literaria de Siegfried Schmidt

Schmidt es un teórico alemán que ofrece otra alternativa a estas propuestas novedosas sobre los estudios literarios. El autor postula su *teoría de la comunicación literaria*, la cual está caracterizada por tres criterios: a) es una teoría que se refiere al conjunto del dominio de la *comunicación literaria*;

b) tiene un *objetivo empírico*, y c) se orienta a los *criterios de científicidad*, según el concepto de teoría vigente en la teoría analítica de la ciencia (Schmidt, 1990).

En cuanto a *comunicación literaria*, Schmidt establece que existen cuatro actores fundamentales: a) *productores*, personas que producen textos; b) *intermediarios*, personas a las que les entregan objetos de la comunicación literaria para que juzguen, transmitan, multipliquen, difundan, comercialicen, entre otras actividades similares; c) *receptores*, personas que reciben de los productores o intermediarios objetos de comunicación literaria, o bien, personas que por iniciativa consideran estéticos ciertos objetos, y d) *agentes de transformación*, personas que de manera explícita declaran como literarios los objetos de comunicación que reciben, a través de sus propias producciones como críticas, interpretaciones, traducción a otras lenguas, entre otras actividades similares.

En cuanto al *objetivo empírico*, Schmidt define "lo literario" como aquello que los participantes de la comunicación implicados durante la lectura de los textos consensuan como literario, a partir de normas poéticas válidas para ellos en una situación comunicativa dada. En cuanto a los textos literarios, es decir, el contenido, Schmidt menciona que solo pueden delimitarse empíricamente a través de procesos concretos de comunicación literaria. Será en esos procesos donde los participantes declaren explícitamente qué texto será literario o no, a partir de lo que el texto les pueda ofrecer.

Los *criterios de científicidad* que propone Schmidt para la teoría de la comunicación literaria son dos: la *regla F* y la *polifuncionalidad*. La primera estipula que los participantes de la comunicación literaria no deben juzgar los objetos de comunicación como si fueran interpretables referencialmente, es decir, como si fueran 'verdaderos'. En cambio, deben aceptar que los objetos han sido "fictivizados". Por otro lado, la *polifuncionalidad* es el conjunto de propiedades textuales significativas, pretendidas por el productor de textos literarios y esperados por el receptor.

La polifuncionalidad incluye un conjunto de propiedades significativas para la organización de los elementos textuales, misma que pueden leerse de maneras distintas por los receptores. Cuando esto ocurre, se dice que el texto es “polivalente”.

La competencia literaria desde la didáctica de la literatura europea

Las teorías expuestas en el apartado anterior eran conocidas en los círculos especializados sobre estudios literarios. Sin embargo, en la década de 1990 fueron revisadas a la luz de las transformaciones pedagógicas mundiales. El propósito fue aplicar los elementos teóricos de la literatura en la realidad de las aulas escolares. Por ejemplo, Lily Coenen realizó un estudio amplio en el Instituto de Formación Docente de la Universidad de Ámsterdam, con el objetivo de investigar qué estrategias cognitivas conducen a la competencia literaria. Con ello desarrolló prototipos de diseños de lecciones de literatura donde aplicó esas estrategias. Para ello, delimitó el concepto *competencia literaria* a partir de las publicaciones de Culler (1978) y Schmidt (1990), así como de otras investigaciones escritas en los Países Bajos entre 1984 y 1991. También realizó cinco entrevistas orales con personas que participaron activamente en las discusiones teóricas relacionadas con la educación literaria en ese periodo histórico.

A partir de esta revisión, Coenen (1992) define la competencia literaria como el “grado de coherencia que desarrolla una persona cuando se comunica con la literatura y acerca de ella” (p. 73). Esto implica que una persona debe aplicar coherencia dentro del texto con el propósito de una comprensión óptima de este. También debe establecer coherencia y distinción entre diferentes textos. Debe relacionar el texto con el mundo (la sociedad del autor y el mundo del lector). También debe relacionar el juicio de valor personal de lo que se ha leído con el juicio de los demás. Adicionalmente, el lector literario competente tiene una actitud hacia la lectura que se caracteriza por

la voluntad de realizar un cierto esfuerzo lector, así como estar abierto a perspectivas o marcos de referencia ajenos (Coenen, 1992). Coenen también operacionalizó la competencia literaria con la intención de allanar el camino para una mejor elaboración de los objetivos concernientes a la educación literaria, así como para las implicaciones didácticas de estos objetivos.

Por otra parte, Theo Witte (2008), investigador de la Universidad de Groninga, se propuso desarrollar los niveles de competencia literaria que puede desarrollar el alumnado de secundaria y bachillerato en Holanda. Para ello, retomó la operacionalización de Coenen sobre la competencia literaria, y la adecuó a las características de ese nivel educativo. Witte desarrolló tres dimensiones de la competencia literaria con sus respectivos indicadores, atendiendo a los conocimientos, habilidades y aptitudes. También dividió el desarrollo de la competencia literaria de acuerdo con seis perfiles, a partir del alumnado, los textos literarios y las tareas: a) competencia literaria muy limitada; b) competencia literaria limitada; c) competencia literaria modesta; d) en el umbral de la competencia literaria; e) amplia competencia literaria; f) competencia literaria sofisticada.

Witte (2008) sugiere que cada nivel de la competencia literaria puede desarrollarse en el transcurso de un semestre lectivo. Así, el desarrollo completo se logaría durante los tres años previos a la universidad. Otro aspecto que clarificó Witte es que, dentro del contexto escolarizado, la finalidad de la competencia literaria estaría relacionada con el desarrollo de los procesos cognitivos elevados, pues los estudiantes de bachillerato se están preparando para el ingreso a la universidad, y deben estar capacitados para un nivel sofisticado de trabajo intelectual. Las propuestas de Coenen y Witte fueron rápidamente aceptadas en Países Bajos, y hoy en día es posible encontrar en la reforma curricular de ese país el énfasis hacia las actividades encaminadas hacia la motivación de la lectura, así como en el desarrollo de la competencia literaria (Geerdink et al., 2019).

La competencia lectora en el paradigma educativo mundial del siglo XXI

Los cambios educativos realizados en México a inicios del siglo XXI corresponden con el ingreso de este país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En su declaración de ingreso en 1994, el Gobierno mexicano se comprometió a reformar los programas educativos, para que estuvieran alineados a los perfiles laborales que requiere la ciudadanía mexicana y, con ello, se alcanzarían los objetivos de la OCDE.

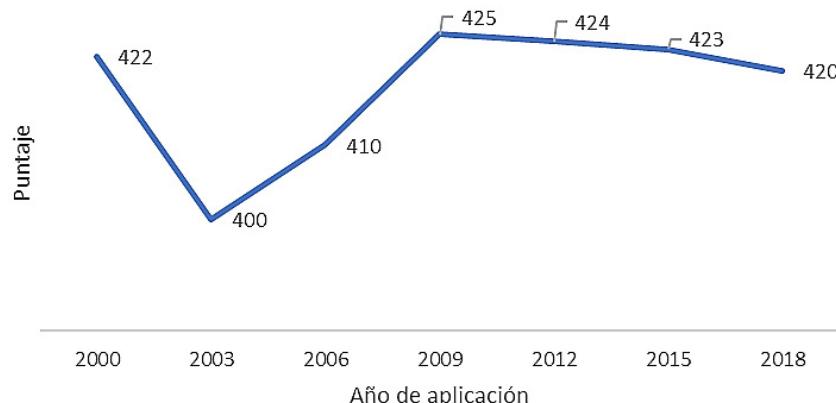
La OCDE estableció criterios internacionales acerca de la calidad de la enseñanza en tres áreas del conocimiento, lectura, matemáticas y ciencias, a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por su sigla en inglés). El objetivo de este programa ha sido evaluar desde el año 2000 a la población mexicana de 15 años que finaliza la secundaria, con la intención de conocer su dominio de los procesos cognitivos, así como el entendimiento de conceptos relacionados con estas tres áreas del conocimiento. También evalúan las habilidades que tiene esta población para funcionar en distintas situaciones donde se requiere la aplicación de estos conocimientos (OCDE, 2006).

La evaluación PISA considera la lectura como una práctica en la que intervienen la motivación, las actitudes, así como la eficacia en las estrategias de lectura. A partir de estas características, la OCDE definió la competencia lectora como la “comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018a, p. 10). Los tipos de textos que se incluyen en la evaluación son literarios, descriptivos, argumentativos, instrucciones y para transacciones. Por otro lado, los procesos lectores que se someten a evaluación son localizar información, comprender, evaluar y reflexionar acerca de cada texto presentado en la prueba. El alumnado mexicano ha sido evaluado a lo largo de veinte años, y los resultados demuestran que se encuentra en los niveles más bajos en la comparativa mundial (figura 2).

Los parámetros de The College Board en México

The College Board es una institución sin fines de lucro formada en Estados Unidos en 1900, con la

Figura 2
Informe PISA. Competencia lectora en México, 2000-2018



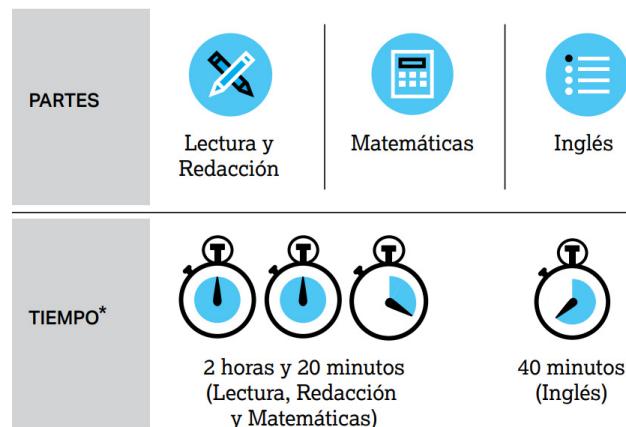
Nota: elaborada a partir de MEC (2007, 2010); OCDE (2002, 2005, 2012, 2016, 2018b), y Salinas et al. (2019).

asociación de 12 instituciones de educación superior¹, y su propósito fue establecer un consenso acerca de los requerimientos para la admisión a la universidad, así como los temas que se evaluarían en los exámenes de admisión. Tomando en cuenta esa posición, el organismo inició la conformación de una oficina de The College Board en Puerto Rico, pues reunía criterios importantes para su expansión: era un país latinoamericano por idioma y cultura, pero su estructura política y educativa era norteamericana. Por otro lado, si se aplicaban los mismos criterios educativos que en EE. UU., la educación superior en Puerto Rico sería una catalizadora de la movilidad social y el desarrollo de la clase media; además de que mejoraría la calidad de vida de las clases bajas, y promovería la modernización del país. Con ello se lograría también la promoción de los estándares educativos en Latinoamérica (Maldonado Rivera, 2009).

La evaluación para el ingreso a la educación superior por este organismo se denomina Prueba de Aptitud Académica (PAA). Este examen está dividido en tres componentes: lectura y redacción, matemáticas e inglés. El enfoque del instrumento plantea una estructura multidimensional por la integración del conocimiento y del razonamiento. En el ámbito de la lectura, la prueba integra los componentes de razonamiento y aprovechamiento en el análisis de textos literarios y no literarios. Los ejercicios de lectura miden la capacidad del estudiantado para comprender, analizar, establecer inferencias e interpretar textos en temáticas de diversas áreas del conocimiento (ciencias naturales, estudios sociales, historia, humanidades, tecnología y otras) (The College Board, 2018) (figura 3).

Figura 3

Procesos cognitivos de la evaluación The College Board



Nota: tomada de The College Board (2021, p. 3).

Se espera que el alumnado tenga las habilidades para leer, analizar y comparar adecuadamente textos literarios y no literarios; que identifique las ideas explícitas e infiera las implícitas; que reconozca y comprenda los distintos significados que puede tener una palabra según el contexto; y que analice e interprete información cuantitativa de tablas, gráficas o ilustraciones incluidas en las lecturas (The College Board, 2018). La evaluación College Board se aplica en algunas instituciones privadas de México (Red de Universidades Anáhuac, 2021), y en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se aplicó por casi tres décadas, desde 1993 hasta 2019 (BUAP, 2020).

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

El Ceneval es una asociación civil sin fines de lucro creada en México por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1994, y tiene como objetivo promover la calidad de la educación a través de evaluaciones para los niveles educativos básico, medio superior y superior (Ceneval, 2016). Uno de

¹ Columbia University, Colgate University, University of Pennsylvania, New York University, Barnard College, Union College, Rutgers University, Vassar College, Bryn Mawr College, Women's College of Baltimore, Princeton University, Cornell University, Newark Academy, Mixed High School, New York, Collegiate Institute, New York (Maryland College Entrance Exam Board, 1900).

los proyectos más importantes de esta asociación son los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI). El EXANI-I es una prueba de ingreso para el bachillerato; EXANI-II, para ingresar a diversas instituciones de educación superior, y EXANI-III, para el ingreso a posgrados (Ceneval, 2022b). Esta institución es muy importante a nivel nacional, ya que realiza aplicaciones superiores a los 1,5 millones cada año (figura 4).

Durante julio de 2021 se modificaron estos exámenes de ingreso, y tuvieron un cambio significativo comparado con los que se aplicaron en años anteriores (Ceneval, 2022a). El primer apartado de evaluación ahora corresponde a las habilidades transversales de comprensión lectora, redacción indirecta y pensamiento matemático. El segundo bloque evalúa dos módulos de conocimientos específicos, dependiendo de la carrera del aspirante (Ceneval, 2021). A partir de 2022, el examen de habilidades transversales está alineado a la perspectiva pragmática de PISA y The College Board, ya que evalúa procesos cognitivos como: identificación de la información, comprensión explícita, interpretación, y evaluación de la forma o

contenido (Ceneval, 2021). Por otro lado, los textos que se utilizan para evaluar estas habilidades transversales también incluyen textos literarios, y en el caso del EXANI-II para ingreso a la licenciatura, se evalúan cuentos y poemas (figura 5).

Como se ha podido observar, existen algunas diferencias y similitudes entre las pruebas PISA, The College Board y EXANI-II, que es importante enunciar. Las principales similitudes se encuentran en el fundamento teórico-epistemológico, ya que estas evaluaciones comparten la *perspectiva pragmática de la lectura*. Bajo este paradigma, no se espera que el alumnado memorice conceptos, sino que se evalúa la capacidad del aspirante para utilizar sus habilidades de lectura en situaciones o contextos lectores específicos. Otra similitud está en que las pruebas evalúan la lectura de textos literarios a partir de *procesos cognitivos*. Por lo tanto, en vez de evaluar la memorización de títulos, autores y épocas literarias específicas, se espera que pueda *leer* un texto literario y, a partir de la información contenida en este, desarrolle comprensión y razonamientos. En cuanto a las diferencias, se

Figura 4
Alcance de las evaluaciones Exani en México



Nota: tomada de Ceneval (2022b).

podría decir que la evaluación PISA ofrece una variedad amplia de textos y diferentes situaciones para evaluar los procesos cognitivos (OCDE, 2018a); por su parte, The College Board evalúa textos literarios y no literarios. Finalmente, la prueba EXANI-II se alinea un poco más a PISA, aunque tiene énfasis el análisis de cuentos y poemas.

Otro aspecto para resaltar es que el ingreso a la mayoría de las universidades mexicanas está condicionado por la eficacia con que los aspirantes pueden leer, comprender e interpretar textos literarios y no literarios. Estos criterios se han vuelto fundamentales para la trazabilidad escolar desde la educación media superior (EMS) hacia la educación superior (ES). Sin embargo, hasta el momento no se ha realizado un análisis de los documentos normativos que sustentan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la enseñanza de la literatura. Esta circunstancia ha dado pie para establecer el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los fundamentos teórico-epistemológicos y pedagógicos para la enseñanza de la literatura en el bachillerato mexicano?

Los documentos normativos de la RIEMS que competen a este artículo se pueden dividir en leyes y programas de estudio, los cuales suman un total de catorce documentos (tabla 1). A partir de la revisión crítica de estos, es posible afirmar que los tomadores de decisiones dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas, ni para la armonización de la literatura y su ámbito educativo en las leyes correspondientes, ni para el diseño curricular de los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato. A continuación, expondré las razones.

Tesis y argumentos

Tesis 1: las diversas leyes que fundamentan la inclusión de los estudios literarios en Educación Media Superior incorporan la enseñanza por competencias. Sin embargo, la enseñanza de la literatura se encontró en un estado de ambigüedad por la confusión de colocarla en el campo disciplinar de comunicación o de humanidades.

Figura 5

Textos que se utilizan en los Exani para evaluar la comprensión lectora

2. Textos abordados

Comprensión lectora			
Ámbito	EXANI I	EXANI II	EXANI III
De estudio	Reseña	Argumentativo periodístico	Ensayo académico
	Monografía	Ensayo académico	Artículo de investigación
Literario	Cuento	Cuento	Cuento
	Obra dramática	Poema	Ensayo literario
De participación social	Anuncio publicitario	Noticia	Convocatoria
	Encuesta	Documentos administrativos	Noticia

Nota: tomada de Ceneval (2022b).

Tabla 1
Documentos analizados

Leyes	Programas de estudio
Acuerdo por el que se adiciona el diverso N.º 71	SEP-Puebla 2006
Acuerdo N.º 442	DGB 2011
Acuerdo N.º 444	DGB 2013
Acuerdo N.º 486	DGB 2018
Acuerdo N.º 488	Nuevo Modelo Educativo
Acuerdo N.º 656	Nueva Escuela Mexicana
Acuerdo N.º 5/CD/2009	
Acuerdo N.º 8/CD/2009	

En el Acuerdo 442 se instituyó que los criterios para comprender las competencias en el ámbito educativo mexicano serían *la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico*. También se anunció que la enseñanza se enfocaría en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares y profesionales (SEP, 2008a). Sin embargo, cuando se revisa en el documento la división del conocimiento por disciplinas, Literatura no se encuentra en ellas. Tampoco Ética, Filosofía ni Lógica. En el documento se argumenta que no están incluidas porque son de carácter transversal.

Los acuerdos 444 y 486 incluyen los tipos de competencias que aplican a la EMS, agregando que las disciplinarias y profesionales varían según la modalidad educativa. En ese documento se advierte por primera vez la asignatura Literatura como parte del campo disciplinario de Comunicación. Sin embargo, tampoco aparecen las asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales (SEP, 2008b, 2009a).

Posteriormente publicaron el Acuerdo 488 en el que hacen correcciones al documento 444. En él se incluye el campo disciplinario Humanidades y Ciencias Sociales, en el que se encuentran Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho, Historia, Sociología, Política, Economía, y Administración. Sin embargo, Literatura continuó en el campo disciplinario de Comunicación. Por otro lado, también se observa la incorporación de la asignatura Español (SEP, 2009c).

Finalmente se publica la reforma 656, la cual corrigió los acuerdos 444 y 486. En ella se modifican los campos disciplinarios, así como las asignaturas que forman parte de ellos. En este documento se incorpora Literatura al campo disciplinario de Humanidades, se agregan sus competencias disciplinarias extendidas (SEP, 2009b) y se establecen las características de este campo disciplinario (SEP, 2012b).

Tesis 2: quienes diseñaron las políticas educativas decidieron eliminar la asignatura "Literatura" del bachillerato tecnológico sin justificación. Se infiere que la razón es su desconocimiento de las leyes que establecen los contenidos de este subsistema.

En 2017 se publicaron los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. En el documento se publican las asignaturas que pertenecen a cada campo disciplinario y se advierte que eliminan Literatura, del Bachillerato tecnológico (SEP, 2017b). El problema es que existe otro Acuerdo Secretarial, el 653, en el que se establece que Literatura sí forma parte del bachillerato tecnológico y es la asignatura propedéutica número 11, correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales (SEP, 2012a).

Tesis 3: Literatura está enmarcada legalmente en las competencias de comunicación y humanidades. Sin embargo, no existe una operacionalización para su desarrollo.

Al revisar las competencias básicas y extendidas en comunicación, se puede advertir que el ámbito de la valoración del arte, la literatura y los medios de comunicación para la recreación

y transformación de la cultura no tiene un ámbito extendido. Por tanto, se observa un vacío en la información acerca de qué conocimientos, habilidades y actitudes son necesarios para valorar y describir el papel del arte y la literatura.

Por otro lado, al analizar las competencias básicas y extendidas de humanidades, también se advierte que los procesos para el aprendizaje de la literatura expresan la importancia del análisis crítico y reflexivo de las obras, así como el desarrollo de una postura personal acerca de los textos que se leen, atendiendo a la lógica, la epistemología y la ética. Sin embargo, al igual que en las asignaturas de comunicación, no se explica el modo en que se desarrollará el pensamiento complejo durante la lectura de los textos literarios (SEP, 2008b y 2009a).

Tesis 4: la SEP asigna a la planta docente de distintos subsistemas del país el diseño de los planes y programas de estudio. Este cuerpo colegiado no es especialista en diseño curricular. Por ello, existe una gran cantidad de inconsistencias en los documentos creados.

De los seis programas de estudio encontrados, se identificó que la mitad había sido una copia del programa de estudios anterior. Por ende, solo han existido tres propuestas curriculares en catorce años: SEP-Puebla 2006, DGB 2011 y Nuevo Modelo Educativo (NME) 2018. Se optó por incluir un programa estatal en la lista, debido a que es probable que su diseño estuviera alineado a un documento federal, ya que el Acuerdo 71 indica que solo la federación está autorizada para diseñar los planes y programas. Sin embargo, al cierre de esta investigación no se encontró el documento federal; por ello se agregó el estatal (SEP, 1982, 2011, 2013a, 2013b, 2017a, 2018a, 2018b; SEP-Puebla, 2006a, 2006b).

A pesar de existir tres programas 'originales', se pudo advertir que no proceden de un trabajo teórico-epistemológico y pedagógico colegiado. Los diferentes grupos docentes que realizaron los diseños, copiaron los contenidos de unos libros de texto que se han utilizado para la enseñanza de la literatura, incluso antes de las reformas educativas (Fournier, 2009; Montes de Oca, 1967; Oseguera, 1992). En

este sentido, los programas de estudio tienen dos vertientes de enseñanza: o están centrados en la historia de la literatura, o se enfocan en la enseñanza desde los géneros y subgéneros literarios. Vale la pena aclarar que en ninguno de los casos copian por completo los contenidos de los libros. Ello se advierte una selección indiscriminada de textos y autores, así como en el palimpsesto provenientes de cuatro paradigmas teórico-epistemológicos: normas de las letras cultas (preceptismo), sociología de la literatura, lingüística y estructuralismo.

Por otro lado, los criterios para establecer un canon literario aluden a un alumnado con lecturas literarias sofisticadas. Exceptuando el programa DGB 2011 que no recomienda algún texto, el programa SEP-Puebla 2006 incluye cuarenta y tres lecturas de treinta y siete autores para dos semestres lectivos, en tanto que el programa NME 2018 incluye setenta lecturas de cuarenta y seis autores. La mayoría de estas corresponden a textos largos, como novelas u obras dramáticas. Por tanto, se espera que cada alumno de bachillerato lea en promedio de una a dos obras literarias amplias cada semana. Sin embargo, el lenguaje empleado en las obras propuestas, así como los conflictos, temas y razonamientos no corresponden con el nivel inicial real de una persona que estudia literatura por primera vez en el bachillerato. Por último, no existió el criterio de equidad entre las obras escritas por hombres y por mujeres. El programa SEP-Puebla 2006 incorporó dos mujeres de las treinta y siete propuestas; por su parte, el programa NME 2018, cinco de cuarenta y seis propuestas. Así, las únicas mujeres del canon literario para el bachillerato son Safo, Sor Juana Inés de la Cruz, Mary Shelley, Else Lasker-Schüller y Leonora Carrington.

El último problema que se deriva de la inconsistencia en el diseño curricular radica en los criterios para la enseñanza y la evaluación. A pesar de que existe un Acuerdo secretarial que indica la importancia de las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, los programas de estudio solo se enfocan en la última. Sin embargo, la acreditación ya no se realiza con exámenes finales, ya sea orales o escritos, como

en la tradición prescriptiva. Ahora solo se requiere la creación de un portafolio de evidencias, el cual consiste en productos variopintos, como *collages*, redacción de sentimientos, lluvia de ideas, mapas mentales, ensayos, cuadros comparativos, reseñas, listados, cuadros de doble entrada, y otros productos similares. Por ejemplo, el programa SEP-Puebla 2006 solicita un portafolio de veintiún productos para entregar; el programa DGB 2011, veinte, y el programa NME 2018, siete distintos. Estos productos se repiten en casi todos los módulos de los programas, independientemente de los temas. Tampoco se sugiere el ambiente para su realización, ya sea la escuela o el hogar. En consecuencia, la aprobación de la asignatura solo consiste en la entrega de estas evidencias y no hay manera de comprobar que si el alumnado realmente realizó las actividades.

Un aspecto crítico del proceso formativo y evaluativo del alumnado radica en el hecho de que *no*

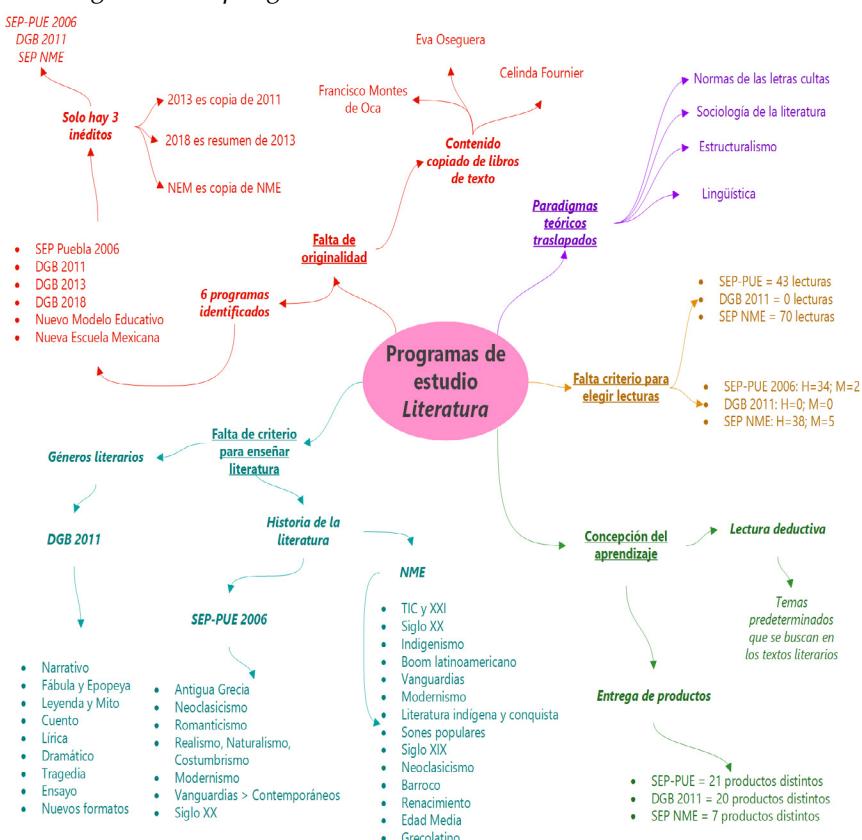
necesita leer para aprobar la asignatura. Como se advirtió antes, dicha aprobación está sujeta a la entrega de productos de bajo nivel cognitivo. Además, las pocas actividades que se sugieren para la lectura tienen una perspectiva deductiva: el programa de estudios establece un “tema” o un “problema humano”, el cual debe ser encontrado en la lectura propuesta para realizar el producto designado. Esto niega la posibilidad de poner en duda las ideas dentro de las obras literarias, así como el diálogo de los problemas humanos que se presentan en los textos.

Perspectiva metodológica

Las afirmaciones en este artículo tienen su fundamento en la codificación de dos ciclos implementada en los documentos normativos mencionados en la *tabla 1*. Para el primer ciclo se efectuó una codificación *in vivo* y, para el segundo ciclo, se

Figura 6

Proceso analítico y hallazgos en los programas de estudio sobre literatura



llevó a cabo una “tematización de los datos” ([Saldaña, 2013](#)). Esta información posteriormente fue diagramada utilizando el programa *Microsoft Visio*, como se advierte en la [figura 6](#).

Conclusiones

A pesar de que los documentos legales de la RIEMS aluden a la enseñanza por competencias, cuya fundamentación epistemológica positivista está ligada al eficientismo económico propuesto por la OCDE ([Gimeno, 2011](#)), los programas de estudio sobre literatura carecen de alguna lógica epistemológica, teórica y pedagógica. Han sido el resultado de palimpsestos redactados durante veinte años, en donde convergen la literatura preceptiva con atisbos de sociología de la literatura, lingüística y estructuralismo. Esta contradicción entre la legislación educativa y los programas de estudio ya había sido advertida por Gimeno: “[la] pretendida y publicitada capacidad renovadora [de la enseñanza por competencias] choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas” ([Gimeno, 2011, p. 11](#)). El hecho de que las autoridades duden al situar la asignatura Literatura entre el campo de la comunicación y las humanidades, u omitan su incorporación en el bachillerato tecnológico, muestra una falta de perspectiva sobre su importancia en la formación del alumnado. Por otro lado, tampoco se evidencia el desarrollo de la competencia literaria a partir de la entrega de un portafolio con productos de baja epistemicidad. Con ello se infiere que existe un desconocimiento de estrategias pedagógicas que promuevan su desarrollo.

José Gimeno, uno de los principales críticos de los modelos educativos centrados en el enfoque por competencias, menciona que la módula de la calidad en la educación se encuentra en los contenidos de las asignaturas ([Gimeno, 2015b](#)), ya que, si se propone una pedagogía enfocada en la transformación de las personas a través de contenidos valiosos, significativos y retadores, sí tendría cabida el desarrollo de las competencias

([Gimeno, 2015a](#)). A partir de esta reflexión, consideramos que el paradigma pragmático de la literatura sería un primer paso en la operacionalización del desarrollo de la competencia literaria en la educación media superior (EMS) en México, independientemente de que el modelo educativo centrado en competencias se perpetúe o cambie con otra administración. Para ello será fundamental que el Gobierno mexicano solicite apoyo de la comunidad científica especializada en literatura y educación, con la finalidad de que diseñe un programa de estudios cuya lógica epistemológica, teórica y pedagógica sea explícita. Para ello, será fundamental mantener la asignatura Literatura en el área de las humanidades, pues desde Aristóteles se ha propuesto que la literatura nos muestra los conflictos humanos y cómo estos se han solucionado de manera hipotética, a partir de las tramas de los personajes ([Aristóteles, 2004](#)).

Al proponer la pragmática literaria como paradigma teórico-epistemológico, se abriría la posibilidad de que el alumnado de bachillerato explore cuáles son las convenciones para leer textos literarios. Para ello será fundamental revisar las propuestas de Culler, Van Dijk, Schmidt, Coenen o Witte acerca de lo que hace ‘literaria’ a una obra y, desde ahí, proponer elementos formales para su estudio en México. También, será importante delimitar la cantidad de textos que deberían leerse en cada semestre lectivo. Una propuesta sería seleccionar textos breves, ya sean cuentos, fragmentos de novela o poemas, cuyas tramas y conflictos estén relacionados con la multiculturalidad mexicana, así como con las inquietudes del alumnado adolescente, el cual vive una etapa donde tomará decisiones importantes para su vida adulta. Así, la lectura de los textos literarios resultaría significativa y, con ello, humanista.

Una lectura crítica de las obras literarias seleccionadas por esta comunidad científica permitiría el diálogo honesto y horizontal entre el alumnado y el profesorado. También permitiría el desarrollo de actividades de reflexión y argumentación orales y escritas, que logren la trazabilidad con las

exigencias de la educación superior, reflejadas en los exámenes de admisión (temas, figuras retóricas y su interpretación, posturas/valores de los personajes, inferencias en los acontecimientos, la ambientación y la presentación de la trama, etc.).

El hecho de que no exista una operacionalización para el aprendizaje de la literatura en estos veinte años de la RIEMS ha tenido como consecuencia programas de estudio diseñados al azar, sin una perspectiva crítica hacia la importancia del acto de la lectura como un componente fundamental para el desarrollo humano del estudiante. Por el contrario, una propuesta curricular desde la pragmática literaria sería el primer paso mediante el cual se promovería el aprendizaje vínculo (Gimeno, 2015a), y por tanto humanista, a partir de las obras literarias.

Reconocimientos

El presente artículo forma parte de la tesis doctoral titulada “Modelo tecnopedagógico para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Media Superior”, financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), en México.

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Poética*. Leviatán.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2020). Examen de admisión 2020, gratuito a propuesta del Rector Alfonso Esparza. *Boletines BUAP*. <https://www.boletin.buap.mx/node/1626>
- Blecua, A. (1983). *Manual de crítica textual*. Castalia.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2016). *Guía del examen nacional de ingreso a la educación superior (Exani-II)*. <http://www.upcuencame.edu.mx/portal/images/pdf/GuiaEXANI-II2017.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2021). *Guía para el sustentante. Nuevo Exani-II*. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Gui%CC%81a-EXANI-II-1.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (febrero, 2022a). Presentación. *Revisa de Evaluación e Investigación Educativa*, (4), 3.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (26 de abril, 2022b,). Áreas transversales de lenguaje y comunicación [Seminario web]. <https://register.gotowebinar.com/register/7098770747352736272>
- Chomsky, N. (1970). *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton & Co. Publishers.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: Wekbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78. https://didactieknederland.nl/?ltn_publicatie=literaire-competentie-werkbaar-kader-voor-het-literatuuronderwijs-of-nieuw-containerbegrip
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Anagrama.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. (2.ª ed.). Crítica.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Fournier, C. (2009). *Análisis literario*. Cengage Learning.
- Geerdink, A., Regeling, A., Wisse Weldam, C., Raaijmakers, G., Jong, J. de, Pool, J., Rijks, L., Tuik, M., Meulen, M., Van der Otten, M., Schaik, N., Nagelmaeker, N., Westra, S. y Kastelein, S. (2019). Leergebied Nederlands. *Curriculum.nu*. <https://curriculum.nu/download/nl/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederland-1.pdf>
- Gimeno, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015a). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 16-24). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015b). Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. En *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 11-13). Ediciones Morata.
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2006). *How to do theory*. Blackwell Publishing.

- Maldonado Rivera, M. (2009). *The history of the Puerto Rico and Latin America Office*. The College Board.
- Maryland College Entrance Exam Board. (1900). *Plan of organization for the College Entrance Examination Board of the Middle States and Maryland and a statement of subjects in which examinations are proposed*. College Entrance Examination Board of the Middle States and Maryland. <https://archive.org/details/cu31924031758109>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:699d43f6-ddcc-4c7e-b7bf-c0e0c288e949/pisainforme2006.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. <http://www.educacionfp.gob.es/inee/dam/jcr:bc05a3ce-effe-425b-a79b-c92f0d-43f8d1/pisa-2009-con-escudo.pdf>
- Montes de Oca, F. (1967). *Literatura universal*. Porrúa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados*. México. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados*. México. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018a). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018b). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Oseguera, E. (1992). *Historia de la literatura latinoamericana*. Alhambra Mexicana.
- Red de Universidades Anáhuac. (2021). *PAA College Board, la prueba que te catapulta a la Universidad*. <https://prepa.anahuac.mx/blog/paa-college-board>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Salinas, D., De Moraes, C. y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 - Resultados*. [México - Nota país].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). *Acuerdo por el que se adiciona el diverso N.º 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_15_acuerdo_adiciona_diverso_71_determina_objetivos_contenidos_ciclo_de.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008a). *Acuerdo N.º 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. <http://gg.gg/y85nc>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008b). *Acuerdo N.º 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. <http://gg.gg/y85mk>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009a). *Acuerdo N.º 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato*

- General. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009b). *Acuerdo N.º 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. <http://gg.gg/117bqy>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009c). *Acuerdo N.º 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. <http://gg.gg/x10sq>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Literatura I*. <https://goo.su/bU1xt1>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012a). *Acuerdo N.º 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico*. <http://gg.gg/y87li>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012b). *Acuerdo N.º 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/ZX2BM>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/Mafh>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Campo disciplinar de Humanidades. En Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* (pp. 717-787). <https://goo.su/9ArFB8>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/hTJtG9V>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/YaxEmGy>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Puebla. (2006a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/jH2B>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Puebla. (2006b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/03Wolx>
- Schmidt, S. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Taurus.
- The College Board. (2018). *Guía de estudio. PAA*. https://latam.collegeboard.org/wp-content/uploads/2018/07/Guia_de_Estudio_Prueba_Aptitud_Academica.pdf
- The College Board. (2021). *Guía de estudio*. https://latam.collegeboard.org/wp-content/uploads/2021/07/Guia_de_estudios_PAA.pdf
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Eburon. <https://www.lezen.nl/publicatie/het-oog-van-de-meester/>



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil**Reading with the Body. An Embodied Reading in the Preschool Classroom**Concepción Torres Begins¹ **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia en un aula de Educación Infantil de un centro en desarrollo social de la ciudad de Sevilla (España), en ejecución de un proyecto de investigación para la mejora de la alfabetización multimodal (PID2019-104557GB-I00). Tomando como referencia las corrientes poshumanas y neomaterialistas, pensamos desde la teoría el evento ocurrido a partir de la lectura del álbum ilustrado *El mejor libro para dibujar una vaca* y que nos sirve para presentar el acto lector como un proceso de cocreación de nuevos significados y realidades a partir del enredamiento de los cuerpos desde la intensidad, conformando un *assemblage*. La no intervención adulta en este proceso de lectura favoreció además el surgimiento de artefactos que nos conducen a pensar en la consideración de los niños como un cuerpomente que coconstruye el significado en conjunto con todos los elementos humanos y más-que-humanos que forman parte de la acción y que coparticipan de ella a partir de la *intraacción*. Todo esto nos dirige hacia la necesidad de entender la alfabetización y la lectura desde una perspectiva mucho más participativa, en la que todos los elementos implicados (humanos y más-que humanos) cumplen un papel fundamental en la construcción de una realidad mucho más justa, con la consideración de todos los cuerpos y la facilitación de materiales que permitan la libre expresión y el desarrollo de la creatividad.

Palabras clave: alfabetización, investigación pedagógica, investigación sobre la lectura.

Abstract

This article presents an experience carried out in a preschool classroom at a school located in a social development area in Sevilla (Spain). The research is carried out within the frame of a research project to improve multimodal literacies (PID2019-104557GB-I00). Taking the posthuman and neomaterialist scopes as a reference, we think with the theory the event occurred from the reading of the book *The best book to draw a cow*. This event serves us to present the reading act as a process for the co-creation of new meanings and realities, becoming an *assemblage*, as a result of the entanglement of the bodies and the intensity. The lack of adult intervention during the process also contributed to the creation of artifacts. This makes us think of the child as a *bodymind* who co-builds the meaning together with all the human and more-than-human elements that take part within the action and that co-participate in it from the *intra-action*. This leads us to the necessity of understanding the literacies process and the reading act from a pretty much participative perspective. Every implied element (human and more than human) plays a main role in the construction of a more egalitarian reality, taking everybody into consideration and facilitating materials that allow free expression and the development of creativity.

Keywords: educational research, literacy, reading research.

¹ Doctorado en Literatura y Comunicación. Investigador grupo Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: conchaitb@gmail.com

Cómo citar: Torres, C. (2023). Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 93-108. <https://doi.org/10.14483/22486798.20468>

Introducción

Son las 9 de la mañana y llego al centro preparada para la acción. Como siempre, el primer día estoy nerviosa. Aunque hemos preparado todo previamente, nunca sabemos cómo saldrá. ¿Les gustará a los niños? ¿Entenderán la actividad? ¿Cómo serán los productos resultantes? Voy a la sala de materiales, una habitación amplia con mesas arrinconadas y cajas llenas de material de otras actividades previas. Hay bolas del mundo rotas, carteles de campañas de lectura, sillas amontonadas y algún proyecto de ciencias abandonado. Entre todo, se mezclan materiales de construcción, seguramente de la obra que están haciendo en el patio, y unos bloques de paja. Cuando entro, ya están allí varios compañeros ordenando el material que utilizaremos para grabar la acción: cámaras de vídeo, trípodes, cámaras de acción y grabadoras. Sobre la mesa, los libros que se han seleccionado previamente y alguno nuevo que se ha añadido a última hora con base en lo que se ha observado en la aplicación de la misma acción en otro centro con el que colaboramos. Saludo y voy hacia los libros. Los hojeo por entretenérme mientras terminan de llegar las personas que faltan. Los hay de todos los tamaños y formas, grandes y pequeños, con colores más vivos y otros más apagados. Reconozco algún clásico como *El globito rojo* y descubro otros que no conozco. Hay uno sobre las estaciones y otro de temática marina. Son grandes y me llaman la atención. Al fondo del todo hay uno rectangular, con un tono verde chillón, como los subrayadores, tan cotizados en el colegio cuando era pequeña. Me gusta su color. Resalta sobre el fondo blanco y las gruesas líneas negras de la portada: *El mejor libro para dibujar una vaca*. Pienso que es un título curioso, como los manuales de instrucciones de Cortázar. Lo cojo. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Es frecuente encontrar planes de fomento de la lectura cuyo principal objetivo es la formación de

futuros lectores. En ellos, generalmente, se prioriza la lectura individual, en grupo o las actividades de cuentacuentos y lecturas dramatizadas, y se sitúa al adulto como fuente de conocimiento, a los niños como aprendices y a los libros como entidades pasivas y cerradas (Véliz y García-González, 2022, p. 16). Frente a estas prácticas, los principios pos-humanos y neomaterialistas defienden la permeabilidad de las fronteras; presentan al niño como fuente de conocimiento, no como mero receptor del conocimiento vertido por el adulto. Adulto y niño construyen, junto con la materia, una realidad conjunta que surge de la intraacción entre todos los elementos implicados (Murris, 2016).

En este artículo se hace uso de viñetas, definidas por Caetano-Silva y Clemente-Olías (2023) como un discurso que “incorpora elementos más-que-humanos y no-representacionales (sonidos, movimientos, sensaciones, etc.) y se plantea como una provocación y punto de partida para pensar-con-la-teoría” (p. 144). El orden de estas viñetas no tiene por qué tener un carácter lineal, ya que que funcionan como breves catas sobre las que pensamos con la teoría (Jackson y Mazzei, 2012), y se enlaza lo que ocurrió con conceptos teóricos.

Este trabajo analiza una experiencia en el proyecto MATILDA (PID2019-104557GB-I00), desarrollado en dos colegios ubicados en barrios con una renta familiar baja, en la ciudad de Sevilla (España,) y que basa su actividad en el diseño y aplicación de diferentes acciones en las que se invita a los niños a experimentar con diferentes materiales para ahondar en su alfabetización. Cada una de estas acciones está guiada por la no intervención adulta; así, dota a los niños de una libertad creativa plena a partir de la cual asistimos al surgimiento de artefactos imprevistos.

El caso concreto que presentamos pertenece a la acción 3, centrada en los procesos de alfabetización a partir del uso de *silent books*. Esta acción contó con tres fases que se ejecutaron en tres días consecutivos en noviembre de 2022:

1. presentación y lectura de los *silent books* (uno por cada grupo de 4-5 niños);
2. realización de una práctica discursivo-material en la que los niños trabajaban libremente con materiales reciclados para representar su interpretación de la lectura; y
3. dramatización de la lectura conjunta del libro asignado.

El libro que seleccionamos fue *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*, de [Hélène Rice y Ronan Badel \(2015\)](#). Este álbum ilustrado se plantea como un juego con el lector, quien en todo momento ve elementos propios de un cocodrilo: el cuerpo alargado como un rectángulo, las patas cortas, la cola... para decirnos que vamos a dibujar una vaca. El lector debe entrar en el juego y entender cómo se va desarrollando la historia para comprender que, efectivamente, el objetivo es poder dibujar una vaca, o al menos que esta aparezca en escena. Hasta que eso ocurre, se van sucediendo diferentes eventos que favorecen el descubrimiento de otras posibilidades más allá de la historia lineal en la que un niño dibuja una vaca.

El propósito de este artículo es presentar una nueva manera de entender la alfabetización desde una perspectiva poshumana y neomaterialista, en la que esta surge de la relación de todos los elementos implicados, en favor de un proceso educativo más justo e igualitario.

Perspectiva metodológica: la alfabetización desde el poshumanismo

El proceso de alfabetización ha sido tradicionalmente abordado desde enfoques cognitivos, lingüísticos o socioculturales que sitúan al ser humano en el centro de la investigación ([De la Calle et al., 2023](#)). Frente a esto, autores como [Kuby y Rowsell \(2017\)](#) o [Murris y Haynes \(2018\)](#) analizan lo humano y lo discursivo, y añaden *lo más-que-humano*, concepto que engloba aquellos elementos no-humanos que configuran el espacio, el sonido o el movimiento (materiales, condiciones atmosféricas, conceptos

cronológicos, etc.). El foco se pone sobre la multimodalidad y las prácticas emergentes que surgen de la intraacción de los niños con la materia y con lo más-que-humano; así, se aporta a la creación conjunta de nuevos significados ([Lin y Li, 2021](#)). Para [Kuby et al. \(2018\)](#), las contribuciones del poshumanismo respecto a la alfabetización no se limitan a la epistemología (la forma de conocer), aspecto dominante en la investigación educativa, sino también a la ontología (la forma de ser) y la axiología (la forma de hacer). El poshumanismo incluye el deseo, la experimentación activa, la improvisación, la innovación conceptual y la lectura no representacional de los textos y los datos ([Murris y Haynes, 2018](#)). La investigación educativa y el proceso de alfabetización se entienden como un todo, una formación integral en la que importa lo que se aprende, a la vez que se tiene en cuenta cómo afecta al ser y al estar en el mundo respecto a todos los elementos que lo conforman; de esta manera, se amplía la perspectiva del humanismo hacia el mundo en su conjunto, se incluye lo más-que-humano y se contribuye a un sistema educativo más inclusivo: "The human is very much entangled with posthumanism, but is decentered [Lo humano está íntimamente enredado con el poshumanismo, pero se encuentra descentralizado]" ([Kuby et al., 2018, p. 2](#)). El hombre (adulto, blanco, occidental y sin ningún tipo de discapacidad) no es ya considerado como el único capaz de actuar como agente activo de la acción. Esta surge de la intraacción ([Barad, 2007](#)) de todos los elementos implicados: humanos y más-que-humanos, pues estos también son constructores de nuevas significaciones y realidades ([Lenz Taguchi, 2010](#)). En el caso de la alfabetización, este giro implica que el conocimiento no se transmite unidireccionalmente, desde la fuente de conocimiento (libro, profesor, investigador adulto) hacia el niño, sino que se configura de la intraacción entre lo humano y lo más-que-humano ([Hackett et al., 2021; De la Calle et al., 2023](#)). Esto da lugar a un proceso compartido en el que el enredamiento de los cuerpos propicia el surgimiento de nuevas significaciones que se crean de manera conjunta, a partir de la experiencia

lectora, lo que aporta a la construcción de un mundo más justo e igualitario al no tener en cuenta sesgos de edad, raza, origen o capacidad.

La metodología para adelantar esta investigación es la revisión y el análisis de materiales audiovisuales recogidos durante la acción: grabaciones de audio y de vídeo, fotografías y notas de campo. Con estos insumos se busca el descubrimiento de elementos que en su momento pasaron desapercibidos y que ahora se ven con nuevos ojos, al tiempo que se piensa con la teoría (Jackson y Mazzei, 2012). La labor del investigador no es la interpretación de los datos en busca de patrones que justifiquen unas hipótesis previas, o que actúe como un elemento externo; debe involucrarse y ser considerado como un elemento más que debe ser analizado. Este pensar con la teoría invita a dialogar con otros textos; a descubrir cómo se imbrican los pensamientos y las acciones, el cuerpo y la mente; a difuminar las fronteras de la investigación de tipo cualitativo, y a dar un salto hacia algo nuevo. El poshumanismo defiende el proceso de la intraacción (Barad, 2007) de todos los actores implicados, no centrándose exclusivamente en el análisis de resultados. Ya no solo tiene valor el producto creado por el niño, sino el cómo se enreda y se relaciona con los otros niños, el investigador, los materiales, el suelo, la mesa, los lápices de colores, el libro, incluso el tiempo atmosférico, como la temperatura de la habitación en la que se desarrolla la acción.

Una crítica hecha a la metodología poshumana y neomaterialista es su atención por lo micro, por el análisis de escenas concretas en momentos concretos, con lo que se dejan por fuera del marco los elementos sociales, políticos y biográficos de los niños (Hackett, MacLure y Pahl, 2020). Sin embargo, el objetivo es “questioning and troubling of the ways in which literacy is defined, particularly when those definitions split mind from body and human from nature. These splits, we argue, always end up by producing intense divisions and social inequalities [cuestionar y preguntarse sobre las maneras en las que la alfabetización es definida, particularmente cuando esas definiciones separan

la mente del cuerpo y lo humano de la naturaleza. Estas separaciones, alegamos, siempre terminan produciendo intensas divisiones y desigualdades sociales]” (Hackett, MacLure y Pahl, 2020, p. 5). Lo micro busca ser, por tanto, una muestra detallada de lo macro, enfatizar en las desigualdades existentes y defender la construcción de un mundo más inclusivo. En este punto, las alfabetizaciones cumplen un papel fundamental: “Learning in literacy and literary studies is therefore always part of a world-making process [El aprendizaje en los estudios sobre alfabetización y literatura, por tanto, siempre forma parte de un proceso de construcción del mundo]” (Murris y Haynes, 2018, p. 14); así se contribuye en la construcción de una realidad más justa e igualitaria que tenga en cuenta las realidades concretas de cada alumno: “It is about the in-the-moment realities of literacy learnings that happen today – the current realities of our students [Esto es sobre las realidades inmediatas de los aprendizajes sobre alfabetización que ocurren hoy en día (las realidades cotidianas de nuestro alumnado)]” (Kuby y Rowsell, 2017, p. 288).

Leer con el cuerpo. La corporeización como forma de lectura y creación de nuevos significados

El libro *Vibrant matter* (2010) de Bennett parte del concepto *assemblage*, de Deleuze y Guattari (1987), entendido como la suma o confederación de diversos elementos que funcionan como un todo, que se afectan mutuamente y que generan en conjunto nuevas consecuencias, distintas de las propias de cada uno de esos elementos de manera individual. A partir de esta idea, Bennett (2010) introduce el concepto de *thing-power*: “An operator is that which, by virtue of its particular location in an assemblage and the fortuity of being in the right place at the right time, makes the difference, makes things happen, becomes the deciding force catalyzing and event [Un operador es aquel que, debido a su particular localización dentro de un *assemblage* y lo fortuito de estar en el lugar correcto y en el momento adecuado,

marca la diferencia, hace que las cosas ocurran, se convierte en la fuerza catalizadora y en el evento]" (p. 9). El *assemblage* solo funciona de manera puntual, intensa, pues su vida es limitada a un momento determinado en el que se dan unas condiciones imposibles de establecer con anterioridad. Aplicado a la alfabetización, cada lectura constituye un *assemblage* único e irrepetible, en el que cada agente implicado aporta al surgimiento de nuevas significaciones desde su intraacción. En esta perspectiva, los libros funcionan como "living entities interconnected with their readers, the mechanics of the publication, the spaces in which books are read, and the range of the book's material features, among others [entidades vivas conectadas con sus lectores, con la mecánica de la publicación, con los espacios en los que los libros son leídos y con la variedad de características materiales del libro, entre otros]" (García-González *et al.*, 2020, p. 544). El libro y el lector establecen así una relación única, entre ellos y con todos los elementos que los rodean.

Los cuerpos y los objetos solo existen, por tanto, en cuanto que se relacionan entre sí: "In mutual implication, it is not clear who is used by whom [En esta mutua implicación, no queda claro quién usa a quién]" (Massumi, 2002, p. 96). "¿El libro me eligió a mí o yo al libro?", se pregunta Murris (2018). Esta conexión es la que descubrimos en la viñeta que abre este artículo y en la que recogemos cómo la investigadora eligió y fue elegida por un libro concreto que funciona como *thing-power*. Si hubiera sido otro libro, otro momento, otro espacio, la acción hubiera sido completamente diferente y este estudio sería otro. Todo esto es posible porque se produce un encuentro discursivo-material (Guzmán-Simón, 2023) a partir de la intraacción entre los diferentes actantes implicados: el libro, la investigadora, los otros libros, la mesa, la habitación, las cámaras, los otros investigadores, el momento... El concepto de *cuerpomente* (Lenz Taguchi, 2013) nos sirve aquí para recalcar el papel fundamental del cuerpo como extensión del pensamiento que lleva a la investigadora a elegir y ser elegida por un libro concreto, lo que supone el desencadenante de las

acciones posteriores. La elección de ese libro nos lleva a crear una lectura conjunta (con los niños, la investigadora, el libro, el ambiente y el espacio que nos rodea) completamente nueva. Esta lectura ha sido diferente de otras posibles lecturas que se hubieran producido porque se enmarca en un encuentro afectivo (Massumi, 2002). No es una acción aislada, ya que establece una relación con otros elementos humanos y más-que-humanos igualmente implicados (Burnett y Merchant, 2018). La conexión entre lo humano y lo no-humano funciona como elemento clave en el proceso de alfabetización con el establecimiento de relaciones concretas que conforman el *assemblage*:

Materials push humans to make relational decisions in the world, and these decisions would not take place independently without being entangled in contexts, places and time. Reality and imagination are intertwined in materials, and this is where they exert their relational autonomy.

[Los materiales empujan a los humanos a tomar decisiones sobre su relación con el mundo, y estas decisiones no tendrían lugar de manera independiente sin estar enraizadas en unos contextos, unos lugares y un tiempo. La realidad y la imaginación están imbricadas en los materiales, y es aquí donde ejercen su autonomía relacional]. (Lemieux y Rowsell, 2020, p. 145)

Frente a la idea del sujeto que analiza e interpreta un objeto, una perspectiva poshumana de la alfabetización entiende que objeto y sujeto existen gracias a su interrelación (Barad, 2007). No son conceptos estáticos, sino dinámicos y su principal característica es el nomadismo (Braidotti, 2015). Sujeto y objeto solo existen en relación y esta se encuentra siempre en un continuo fluir (Murris y Zhao, 2022). El libro, junto con todos los demás elementos humanos y no-humanos que participan en la acción, contribuyen a la construcción de nuevos significados y configuran una realidad en base a los enredos entre lo discursivo y lo material (Jackson y Mazzei, 2012).

“El libro era el que nos mintió” (o cómo sentir con el libro)

Comienzo a leer el cuento enseñando las imágenes a los niños. Ellos van interviniendo en respuesta a mis preguntas: “Tenemos que dibujar una vaca”. “¿Vosotros cómo dibujáis una vaca?”. Van indicando las diferentes partes que se exponen en las instrucciones que nos va dando el libro: un rectángulo para el cuerpo, las cuatro patas... Al pasar la página, aparece el cocodrilo.

Iker: ¡Un cocodrilo!

Concha: Cuatro patas tiene una vaca. Vale. Y, ¿la vaca tiene cola?

Todos: ¡No!

Concha: Entonces, ¿esto qué es?

Eric: ¡Es un cocodrilo!

Concha: Pero yo estaba dibujando una vaca, ¿no?

Eric: ¡Es un cocodrilo!

Iker: ¡Nos mintió! ¡Yo lo sabía! ¡Yo lo sabía! ¡Está mintiendo!

Concha: ¿Yo? ¿Yo os he mentido?

Iker: ¡No! ¡El libro era el que nos mintió!

Concha: El libro es un mentiroso. Y entonces, ¿de qué color es un cocodrilo?

Todos: ¡Verde!

Concha: Verde. Pero, entonces, esto no es una vaca. Me ha mentido, me ha mentido. ¿Quién me ha mentido?

Todos: ¡El libro!

Concha: ¿El libro es un libro mentiroso?

Eric: ¡Sí! (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

La descripción de esta viñeta nos ayuda a analizar cómo el libro funciona como un elemento clave en la alfabetización, pero no como objeto que sirve para ser leído, sino como *thing-power* (Bennett, 2010). Desde una perspectiva poshumana, el lector ya no se considera separado del libro y la lectura no es una transacción en la que el texto toma vida con base en las experiencias previas del lector (García-González et al., 2020). De esta manera, todos los elementos se involucran

Figura 1

Bárbara, Eric, Iker y Concha leen el libro



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

e interrelacionan, para así crear nuevas realidades y significados. En este sentido, la materia es considerada un *coagente activo* (Guzmán-Simón, 2023, p. 45) en la alfabetización, pues participa en y de las intraacciones que surgen con los otros actores. Leer es una experiencia material en la que se establecen relaciones entre los cuerpos a partir de la intensidad; constituye un evento singular e irrepetible. Así, podemos afirmar, con los niños, que el libro miente porque la lectura se hace globalmente, no solo centrándonos en lenguaje verbal, sino en relación con otros lenguajes; entonces, se constituye en una experiencia de lectura multimodal en la que lo verbal se complementa con otros lenguajes, como el visual (Murris, 2018; Murris y Haynes, 2018) y con otros sentidos y afectos (Bennett, 2010). Podemos dialogar con él, le pillamos la mentira y le recriminamos que nos haya intentado engañar, interactuamos con él y surge una nueva verdad construida entre todos. Los niños no reciben con pasividad la lectura, participan de ella.

El libro, asumido como el instrumento por excelencia de alfabetización, tiene una larga tradición de consideración como objeto sagrado (el libro no se rompe, no se pinta, no se tira), y en muchas ocasiones queda en manos del adulto, quien, al fungir como guía, se responsabiliza de su buen cuidado y se lo lee a los niños. En este sentido, desde una perspectiva adultocentrista y occidental, el niño se ha sido considerado como “a wild being, primitive and needing Culture to be tamed, domesticated, normalised and colonised [un ser salvaje, primitivo y necesitado de cultura para ser domado, domesticado, normalizado y colonizado]” (Murris y Kuby, 2022, p. 4). En el plano de la construcción de discurso, es definido como un humano que aún no puede hablar, o al menos no como lo hace un adulto, y no tiene, por tanto, capacidad para construir un texto coherente (Murris, 2016). El adulto se erige como el agente responsable de formarlo para que alcance un modelo ideal. Frente a esta idea, las teorías poshumanas defienden la plena inclusión de los niños como creadores de conocimiento y pieza clave de su propia alfabetización:

Posthumanism deeply troubles the anthropocentric nature of binary thinking and offers a new ontology that enables a re-evaluation of child. It does so by removing language as the mainhub of knowledge production and with it the ‘fully-human’ sophisticated language speaker of age as the sole producer of knowledge.

[El poshumanismo choca de manera frontal con la naturaleza antropocéntrica del pensamiento binario y ofrece una nueva ontología que permite una re-evaluación del niño. Lo hace eliminando el lenguaje como la principal fuente de producción de conocimiento y con él al hablante de cierta edad, “plenamente humano” y sofisticado, como único productor de conocimiento]. (Murris, 2016, pp. 45-46)

El adulto, por tanto, ya no es el único capaz de darle una interpretación al libro, la cual transmite al niño y que este acepta como conocimiento. Ambos cuentan con la misma capacidad para crear nuevos significados, porque ambos leen con el libro y establecen una relación con él. Desde una perspectiva poshumana, consideramos que niño y adulto no son dos elementos de una oposición, sino dos momentos diferentes de un continuo fluir del ser (Murris, 2016). Frente a la idea cartesiana del *subject-as-substance*, se plantea el concepto de *subject-in-process*, ya que tanto el niño como el adulto se encuentran en proceso de formación. El adulto no es la fuente de conocimiento única desde su consideración como referente cultural y el niño como elemento perteneciente al mundo salvaje, ya que ambos forman parte de la *natureculture* (Project: Decolonizing Early Childhood Discourses, 2018). La alfabetización y la lectura son entendidas como el evento que surge de la relación que se establece entre los agentes humanos y más-que-humanos. Esto implica una multiplicación de las posibles materializaciones que pueden surgir y que no podemos controlar (Burnett y Merchant, 2018).

Esta nueva manera de entender la alfabetización pone sus esfuerzos en dar libertad y observar lo que ocurre. La base de nuestro estudio son “the inter-relations, inter-connections, interferences and waves of

diffractions that emerge *in-between* the material, the discursive and the human beings [las interrelaciones, interconexiones, interferencias y olas de difracción que emergen *en-entre* lo material, lo discursivo y los seres humanos]" (Lenz Taguchi, 2010, p. 65). Para Lenz Taguchi, los materiales que nos sirven para registrar lo que ocurre (fotografías, grabaciones de ruidos, sonidos, diálogos, notas de campo...) no deben ser considerados como una representación, forman parte de la propia investigación y son en sí mismos generadores de conocimiento: "I would describe pedagogical documentation as something that is *alive* and from which we can produce a multiplicity of differentiated knowledge from an specific event [Describiría la documentación pedagógica como algo que está vivo y desde lo que podemos producir una multiplicidad de conocimiento diferenciado desde un evento específico]" (Lenz Taguchi, 2010, p. 67). Presentamos a continuación una viñeta en la que podemos observar esta recolección de material desde la observación de la libertad creativa y que nos servirá para introducir la alfabetización que surge sin la intervención adulta:

Terminamos de hacer la lectura y les digo a los niños que voy a otra habitación a por los materiales. Dejo el libro encima de la mesa y les digo que lo pueden coger si quieren. Dejo también la grabadora para registrar todo lo que se hable. Este momento que se produce sin la supervisión adulta de manera directa es grabado por una cámara fija.

Eric coge el libro y comienza a leerle el libro a Mario y a Iker. "Primero se pinta un cuadrado, luego la cola, los dientes afilados... ¡Cocodrilo!". Mientras, Ángela y Bárbara dicen los nombres de todos los niños con la cara apoyada en la mesa, muy pegadas a la grabadora. No la cogen, sino que simplemente se acercan a ella y recitan: "Ángela, Bárbara, Mario, Iker, Eric". Al llegar al cocodrilo, Eric deja el libro y lo coge Iker. Pasa las páginas con cuidado, se para en cada una de ellas, repasa con el dedo algunos trazos. En ese momento, llega con la caja de materiales. Todos cambian el foco de atención hacia la

caja, menos Iker, que sigue con el libro. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Esta viñeta presenta el momento en el que se produce un encuentro entre el álbum ilustrado y los niños sin mediación adulta, y el cual constituye lo que Hackett (2021) denomina *alfabetizaciones salvajes (wild literacies)*. Ya no hay una lectura guiada, con un ritmo, unas pausas y unos elementos sobre los que el narrador llama la atención. La relación fluye entre ellos: "Their force and energy *in relationship with the reader* requires an intra-active pedagogy that positions people of all ages as able materialdiscursive meaning-makers [Su fuerza y su energía *en relación con* el lector requieren una pedagogía intraactiva que posicione a las personas de todas las edades como creadores capacitados de contenido materialdiscursivo]" (Murris, 2016, p. 201). Se invita, por tanto, a la generación de nuevos conocimientos y realidades a partir de la intraacción. Todos los elementos humanos (los niños, la investigadora, la maestra, los otros niños...) y los no-humanos (el libro, la grabadora, los materiales, la mesa...) son actantes dentro de la acción; es decir, se necesitan mutuamente para existir porque solo existen en relación (Barad, 2007). El libro se presenta como un elemento esencial del proceso de alfabetización, pero no como mero objeto, sino como sujeto activo del proceso. El niño y el libro intraactúan y se afectan mutuamente en una práctica material-discursiva a partir de los lenguajes escrito y visual. Esta idea queda además reforzada por la falta de intervención del adulto, quien participa de la acción como un elemento más, al afectar y dejarse afectar, pero no actuando en ningún momento como mediador. El proceso que se genera ya no es leer el libro, sino leer con el libro.

De igual manera, el libro no es una fuente de conocimiento en sí mismo, sino la lectura, la intraacción entre el lector y el material, entendida como la construcción que se da a lo largo del espacio y del tiempo: "Books alone do not contain reading. Reading is a becoming, a material-discursive assemblage unfolding over time and space [Los libros por sí

mismos no contienen la lectura. Leer es un llegar a ser, un *assemblage* material-discursivo desdoblándose a lo largo del tiempo y el espacio" (Thiel, 2018, p. 121). La lectura es, por tanto, un proceso compartido en el que participan toda una serie de elementos (niños, investigadora, libro, espacio de la clase, la mesa en la que leemos, las sillas...) que contribuyen a la creación de significados completamente dispares y que dependen de factores internos y externos (estado de ánimo, emociones, conocimientos previos, voz, ruidos), para así conformar un *assemblage* (Bennet, 2010). La lectura es singular y única, y se produce de manera concreta en un tiempo y un lugar determinados; es un acto efímero e intenso que produce nuevas significaciones únicas e irrepetibles. En este sentido, la alfabetización, desde una perspectiva poshumana, es entendida como *expressions-to-come* (Mazzei y Jackson, 2018, p. 170), es considerada el detonante de un proceso centrado en el *assemblage* (Deleuze y Guattari, 1987; Bennett, 2010). La unidad mínima de la alfabetización, matizan Mazzei y Jackson (2018), no es ya la palabra, la idea o el concepto, sino el *assemblage* que surge de la intraacción de todos los agentes implicados.

Pensar con el cuerpo (o una lectura discursivo-material a través de/con los artefactos)

Una vez finalizada la lectura, pasamos a la segunda parte de la acción, que consiste en generar, a partir de materiales reciclados facilitados por los investigadores, uno o varios artefactos en el texto. La caja se sitúa en el centro de la mesa y los niños tienen la libertad para elegir los materiales con los que quieren trabajar. Este es el momento que se presenta en la siguiente viñeta:

Concha: Bueno, entonces, ¿qué vamos a hacer?

Iker: Un cocodrilo.

Concha: Un cocodrilo. Vamos a hacer un cocodrilo. ¿Y cómo hacemos un cocodrilo? [Iker coge el libro y empieza a pasar las hojas, buscando algo].

Iker: Seño, así. [Señala la página en la que aparece dibujado el cocodrilo, aunque todavía sin colorear, pág. 4.]

Concha: ¿Así dibujamos al cocodrilo?

Iker [asintiendo con firmeza]: Sí.

Concha: Vale. ¿Cómo lo conseguimos hacer? ¿Tú cómo lo harías?

Iker [dibujando un rectángulo en el aire con la mano derecha, mientras con la izquierda sujetá sobre la cabeza el libro abierto por la página en la que aparece el cocodrilo dibujado]: Así.

Concha: Vale. ¿Y eso cómo se hace?

[Coge un globo rosa que ha hinchado previamente y empieza a envolverlo en un papel de seda verde].

¿Qué es un cocodrilo? ¿Cómo lo pensamos? ¿Cómo lo materializamos? Estas son las preguntas de las que partimos y que sirven como detonante de la acción. Para darle respuesta, los niños harán uso de una práctica discursivo-material fruto de la intraacción con los diferentes elementos que tienen a su alcance (humanos y no-humanos). En nuestro caso, los álbumes ilustrados favorecen las prácticas en las que el discurso y la materia se imbrican como parte de un todo. Lo representacional da paso a la práctica discursivo-material basada en las relaciones no-representacionales de los diferentes elementos, no en su sustitución (MacLure, 2013). Partiendo del libro, Iker realiza su primera aproximación a la idea de lo que es un cocodrilo, pero lo hace a partir del cuerpo, para lo cual dibuja en el aire las líneas de un rectángulo. Desde aquí va creando su propio cocodrilo; selecciona nuevos materiales y desecha otros a lo largo del proceso. Su práctica discursivo-material fluye como una parte de la intensidad de los agentes, pues materializa en el artefacto las relaciones que construyen nuevos significados a través de los cuerpos (Lenz Taguchi, 2010).

El poshumanismo parte de la idea de la superación de los binomios, como el de cuerpo/mente, naturaleza/cultura o adulto/niño (Braidotti, 2015). Con esta manera de entender la realidad, el ser ya no es sustancia en la que detectamos una *res cogitans* y

una *res extensa* (Descartes); mente y cuerpo forman uno solo y ambos funcionan como medio de expresión y de percepción. Surgen otros términos que nos ayudan a pensar de manera diferente (Fullagar y Zhao, 2022) como *naturecultures* (Barad, 2007) o *bodymind experiences* (Merrell, 2003). Murris y Zhao (2022) mencionan incluso el concepto *mind-bodyheart*, y añade el corazón a este bloque indivisible y fuente de percepción. En este sentido, desde el poshumanismo, esta concepción del ser como dualidad estaría desaprovechando importantes posibilidades de conocimiento a partir de la intervención del cuerpo, lo que se vuelve patente en el nuevo planteamiento que se hace de la alfabetización: "We see posthuman literacies as extending this interest in the body, to better theorise interconnections between humans and the more-than-human world, leading to a decentring of the human within understandings of literacy [Vemos la alfabetización poshumana como una extensión del interés hacia el cuerpo para teorizar mejor sobre las interconexiones entre los humanos y el mundo más-que-humano, lo que nos lleva a descentrar lo humano para comprender la alfabetización]" (Hackett y Somerville, 2017, p. 376). En el caso de Iker, el pensamiento fluye por

toda su mente-cuerpo-corazón y tiene una de sus salidas en sus manos, que son uno con los materiales que va eligiendo y las combinaciones que se establecen entre ellos; entonces, afecta y se deja afectar. El cerebro, tradicionalmente considerado como el espacio físico en el que se sitúa la mente, no se encuentra solo en el cráneo, sino que está "all over the child's body [por todo el cuerpo del niño]" (Hackett, Holmes y McRae, 2020, p. 18). Esto es lo que percibimos al observar a Iker dibujar con su cuerpo en el aire. Así es un cocodrilo.

Durante 30 minutos, Iker va construyendo su cocodrilo. Coge un par de globos rosa y los envuelve en papel de seda verde. Lo agarra todo con cinta adhesiva de color naranja. Va pidiendo ayuda conforme va necesitando que alguien le sostenga los globos mientras pone la cinta. Comienza trabajando en la mesa, pero pronto se mueve a un banco que hay contra la pared. De ahí pasará al suelo. Los movimientos son tranquilos, meditados y va siguiendo paso a paso la construcción del cocodrilo: el cuerpo de globos rosa, la piel de papel de seda verde, las cuatro patitas de cartón, los ojos y la boca con dientes afilados. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Figura 2
Iker recortando



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

Con la única premisa de presentar lo que han comprendido de la lectura conjunta del libro, Iker va construyendo su discurso a partir de su intraacción con la materia; elige y desecha materiales sobre los que actúa de la misma manera en la que estos actúan sobre él. La alfabetización surge así de la intraacción entre lo humano y lo más-que-humano. [Kuby y Gutshall Rucker \(2016\)](#) llegan incluso a señalar que el punto de interés reside “en el en-entre, no en la mano de un niño u objeto. [...] La intraacción con los materiales cambia el evento” (p. 13). De ahí la importancia de poner al alcance de los niños materiales variados, y animarlos a hacer uso de ellos para efectuar una práctica discursivo-material en la que participa el cuerpo en relación a otros agentes: los dedos que cortan, las manos que agarran, las rodillas apoyadas en el suelo, la cabeza que se gira en busca de nuevas perspectivas.

El cuerpo de Iker es una continuación de su pensamiento y con él fluye para construir otros significados a través de los materiales que va seleccionando. Asistimos aquí a la relación indivisible entre cuerpo y lenguaje. Este último está dentro del cuerpo y de él emerge, lucha con él y afecta a otros cuerpos. Solo cuando abandona el cuerpo se convierte en “immaterial, ideational, representational, a striated, collective, cultural and symbolic resource [inmaterial, ideal, representacional, un recurso estriado, colectivo, cultural y simbólico]” ([MacLure, 2013, p. 663](#)). El lenguaje en el que se expresa Iker no se circumscribe solo a sus palabras, sino a todo su cuerpo, a través del cual el lenguaje fluye hacia el exterior, se materializa en la creación de un cocodrilo que emerge de la historia que hemos narrado al inicio, pero que va mucho más allá. La alfabetización de Iker no puede ni debe ser ya considerada como exclusivamente verbal, ya que es una experiencia corporal en la que el niño crea significados y muestra su manera de percibir la realidad desde la corporeización y materialización de su discurso en la creación de un cocodrilo. Aparece así el concepto de *fenómeno* ([Murris,](#)

Figura 3*Iker con Coco*

Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

[2016](#)) en el momento en el que el discurso toma forma material, y la alfabetización surge en el establecimiento de relaciones con los espacios, los objetos y las cosas ([Guzmán-Simón, 2023](#)).

Esta implicación de Iker con el cocodrilo llama la atención de los compañeros, quienes piden participar en su creación; así, se involucran nuevos actantes que colaboran en la construcción de la realidad; se afectan entre sí, pero también a la materia, y todos forman parte de la transformación y construcción conjunta a través de los significados que dan a la lectura; entonces, se convierte en una nueva experiencia material.

Eric: ¿Qué haces?

Iker [señalando la caja en la que estoy abriendo una ventana]: Está haciendo la casa para el cocodrilo.

Concha: A ver. Mira, se abre para dentro y para fuera [la ventana de la casa de Coco]. ¿Para dónde quieres?

Iker: Para dentro.

Concha: Pues, ya tenemos la casa para el cocodrilo.

Eric: Hay que echarle...

Concha: Hay que echarle un cocodrilo.

Iker: El sofá, el sofá.

Concha: El cocodrilo necesita un sofá.

Eric: Puede ser el mío.

Concha: Claro. Eric ha hecho un sofá para el cocodrilo.

Iker: ¡La tele!

Eric: ¡La tele!

Concha: Una tele. Necesitamos una tele. ¿Y cómo hacemos una tele?

Iker: Así [mientras dibuja un enorme rectángulo en el aire].

Mario [mientras agita un globo rosa al que le ha atado una cuerda roja sobre la caja/casa de Coco, el cocodrilo]: Para celebrar el cumpleaños. [Eric lo imita con otro globo rosa con una cuerda roja].

Concha: ¿Queréis celebrar el cumpleaños del cocodrilo?

[Iker coge una cera de color negro y pinta un rectángulo en una de las paredes de su caja/casa. A continuación, Eric e Iker pintan las ventanas de la casa de Coco, el cocodrilo y las recortan para que se abran hacia fuera].

De la práctica discursivo-material de Iker, emerge Coco, el cocodrilo, fruto de la relación entre los agentes implicados (Barad, 2003): la investigadora, los niños, los papeles, el pegamento, los globos, la cinta adhesiva, el cartón, los lápices de colores, el banco y el suelo, y alrededor de este nuevo elemento se va construyendo una nueva historia que completa y modifica la que se presenta en nuestro libro; se moldea otra realidad en la que nuestro

Figura 4

Concha, Eric e Iker construyen la casa de Coco



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

cocodrilo no solo tiene una entidad tridimensional, una materialización, sino que cuenta además con una historia propia. Iker recurre a los materiales a su alcance, para efectuar una práctica alfabetizadora completa en la que el lenguaje se enreda con la materia, y pasa a ser una de carácter discursivo-material en la que ambos elementos son indivisibles. Aparece aquí el concepto de *artefacto* como elemento alfabetizador, definido por [Pahl y Rowsell \(2014\)](#) como una cosa u objeto que

- has physical features that makes it distinct such as color or texture;
- is created, found, carried, put on display, hidden, evoked in language, or worn;
- embodies people, stories, thoughts, communities, identities, and experiences;
- is valued or made by a meaning-maker in a particular context. (p. 270)
- [tiene características físicas que lo hacen diferente, como el color o la textura;
- ha sido creado, encontrado, llevado a cabo, iniciado, escondido, evocado a través del lenguaje o utilizado;
- corporeiza personas, historias, pensamiento, comunidades, identidades y experiencias;
- es valorado o fabricado por un creador de significado en un contexto particular].

El *artefacto*, añaden [Pahl y Rowsell \(2014\)](#), cuenta una historia y da la oportunidad de abrirse a otras historias a partir de las intraacciones, una y otra vez, entre los agentes que entran en contacto con él. De estas prácticas emergen mundos infinitos, como el que nos presenta Iker a partir de la materialización de Coco, con base en su lectura. La consideración del proceso alfabetizador desde la libertad creativa y la intraacción con/sobre los materiales con la construcción de artefactos supone un reto para escuchar voces tradicionalmente silenciadas ([Pahl y Rowsell, 2014](#)), como las de los niños. Estos crean y se expresan a partir de su cuerpo y las relaciones con otros cuerpos, siempre en conexión con todo lo que le rodea, lo humano y lo

no-humano; así, producen otro conocimiento, un nuevo mundo construido entre todos los actores implicados que se traduce en un mundo más inclusivo, en el que todos tienen cabida y en el que las divisiones y los binarismos se difuminan.

Conclusiones (o por qué no debemos buscar significados representaciones en la lectura infantil)

Desde una perspectiva poshumana, la lectura surge de la intraacción ([Barad, 2003](#)) entre los elementos humanos y más-que-humanos, como coagentes activos ([Guzmán-Simón, 2023](#)) del proceso. El libro no es considerado la fuente de conocimiento, sino como un elemento más en este enredamiento de los cuerpos a partir del *affect* ([Massumi, 2002](#)); así, se constituye un *assemblage* ([Deleuze y Guatari, 1987](#); [Bennett, 2010](#)) caracterizado por la intensidad y lo efímero del evento. El niño no es entendido como un elemento salvaje que hay que domesticar ([Murris y Kuby, 2022](#)); desde un punto de vista poshumano, se iguala con el adulto en su capacidad para crear mundos desde la lectura conjunta con todos los demás elementos implicados ([Murris, 2016](#)). Con este ejercicio de pensar con-la-teoría ([Jackson y Mazei, 2012](#)), podemos plantear las siguientes conclusiones:

El proceso de alfabetización no puede reducirse a un ejercicio de transmisión del conocimiento. El niño debe intraactuar con diferentes elementos que le permitan expresarse libremente, que contribuyan en la adquisición de un aprendizaje significativo desde la experimentación con el cuerpo y con todo lo humano y más-que-humano que lo rodean, con la creación de artefactos que cuentan su propia historia ([Pahl y Rowsell, 2014](#)). Al poner al niño en relación con otros cuerpos, y no como mero receptor, sino como cocreador, las posibilidades creativas y cognitivas se multiplican con la producción de lecturas infinitas a partir del *affect* ([Massumi, 2002](#)). Aquí es pertinente el concepto de *alfabetizaciones salvajes* ([Hackett, 2021](#)) en el que la mediación adulta se suprime, y se

favorece el desarrollo pleno de los niños en relación con su entorno.

Este cambio de perspectiva contribuye a una enseñanza más inclusiva con recursos, conocimientos y maneras de enseñar que engloben a todos (Thiel y Jones, 2017; Lin y Li, 2021). Adquiere aquí una importancia clave la idea de la lectura como un fenómeno material, en el que emergen relaciones inesperadas que construyen significados. De ahí la necesidad de poner al alcance de los niños y de los investigadores variedad de materiales, ya que estos crean “different conditions of possibility and [produce] different ways of being, thinking and doing – or *literacies* [diferentes condiciones de posibilidad y (produce) diferentes maneras de ser, pensar y hacer (o *alfabetizaciones*)]” (Thiel y Jones, 2017, p. 331). Los materiales y los discursos a los que acceden forman parte esencial del *assemblage*, favorecen el aprendizaje integral y dotan a todos los agentes implicados de herramientas para entender el mundo que les rodea. Así lo señala Thiel (2015): “Children learn who to be and how to be within the context of their surroundings, making discourses and materials very powerful in the way they work in and through bodies [Los niños aprenden quién ser y cómo ser en el contexto que les rodea, construyendo discursos y materiales muy poderosos en la manera en la que trabajan con y a través de sus cuerpos]” (p. 41).

Esta manera de entender la alfabetización favorece la existencia de una educación más inclusiva en la que todos los cuerpos tienen cabida. Es necesario, por tanto, pensar cómo los materiales que ponemos al alcance de los niños desempeñan un papel decisivo en su formación, y constituyen un *assemblage* que debe ser promovido por los colegios, los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas (Kuby y Rowsell, 2017). La alfabetización no es considerada como un fin, ni un producto, sino la construcción de un presente mejor y más justo que les permite a los niños expresarse libremente, sin las limitaciones de la

supervisión adulta, sino desde su puesta en valor como responsables de sus propios procesos.

Reconocimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

Referencias

- Barad, K. (2003). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2007). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801-831.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Burnett, C. y Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>.
- Caetano-Silva, G. y Clemente-Olías, S. (2023). Glosario. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 139-144). Editorial Síntesis.
- De la Calle, A. M., Guichot-Muñoz, E., Leal-Bonmati, M. R. y Balbás-Ortega, M. J. (2023). Lo más-que-humano en las prácticas alfabetizadoras de la infancia. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 119-131). Síntesis.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. The University of Minnesota Press.
- Fullagar, S. y Zhao, W. (2022). Mind/body. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 13-14). Routledge.

- García-González, M., Véliz, S. y Matus, C. (2020). Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture y Society*, 28(4), 543-562. <https://doi.org/10.1080/1468798417715720>.
- Guzmán-Simón, F. (2023). La materialización de la alfabetización en la infancia: cuerpos, objetos y espacios como prácticos discursivo-materiales. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 45-64). Síntesis.
- Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury.
- Hackett, A. y Somerville, M. (2017). Posthuman literacies: Young children moving in time, place and more-than-human worlds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1468798417704031>.
- Hackett, A., Holmes, R. y McRae, C. (2020). Introduction to Part I. En A. Hackett, R. Holmes y C. McRae (eds.), *Working with young children in museums* (pp. 15-26). Routledge. <https://doi.org/10.1177/14687984211068117>.
- Hackett, A., MacLure, M. y Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/1468798420904909>.
- Hackett, A., MacLure, M. y McMahon, S. (2021). Reconceptualising early language development: Matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 913-929. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767350>.
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Kuby, C. R. y Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1177/1468798417712644>.
- Kuby, C. R. y Rowsell, J. (2017). Early literacy and the posthuman: Pedagogies and methodologies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 285-296. <https://doi.org/10.1177/1468798417715720>.
- Kuby, C. R., Spector, K. y Thiel, J. J. (2018). Cuts too small. An introduction. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 1-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Lemieux, A. y Rowsell, J. (2020). On the relational autonomy of materials: Entanglements in maker literacies research. *Literacy*, 54(3), 144-152. <https://doi.org/10.1111/lit.12226>.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2013). Images of thinking in feminist materialisms: Ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706-716. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788759>.
- Lin, Z. y Li, G. (2021). A posthuman perspective on early literacy: A literature review. *Journal of Childhood, Education y Society*, 2(1), 69-86. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212169>.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Mazzei, L. A. y Jackson, A. Y. (2018) Posthuman literacies in a Minor Language: Expressions-to-come. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 170-174). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Merrell, F. (2003). *Sensing corporeally: Toward a posthuman understanding*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442679771>.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.

- Murris, K. (2018). Choosing a picturebook as provocation in teacher education. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 156-169). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Murris, K. y Haynes, J. (2018). *Literacies, literature and learning: Reading classrooms differently*. Routledge.
- Murris, K. y Kuby, C. R. (2022). Adult/child. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 4-5). Routledge.
- Murris, K. y Zhao, W. (2022). Subject/object. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 18-19). Routledge.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2014). Artifactual literacies as an approach to early childhood literacy. En J. Marsh y J. Larson (eds.), *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 235-247). Sage.
- Project: Decolonizing Early Childhood Discourses. (5 de septiembre de 2018). *Posthuman Child Manifesto* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ&ab_channel=Project%3ADecolonizingEarlyChildhoodDiscourses.
- Rice, H. y Badel, R. (2015). *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*. Barbara Fiore Editora.
- Thiel, J. J. (2015). "Bumblebee's in Trouble!". Embodied Literacies during Imaginative Superhero Play. *Language Arts*, 93(1), 38-49. <http://www.jstor.org/stable/24577556>.
- Thiel, J. J. (2018). The first monster mutation. Sliding into summer. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 114-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Thiel, J. J. y Jones, S. (2017). The literacies of things: Reconfiguring the material-discursive production of race and class in an informal learning centre. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 315-335. <https://doi.org/10.1177/1468798417712343>.
- Véliz, S. y García-González, M. (2022). Becoming abject: Testing the limits and borders of reading mediation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(1), 15-29 <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1786355>.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

El lenguaje de la pedagogía. Otro acercamiento a la literatura**The Language of Pedagogy. Another Approach to Literature**Luis Alfonso Ramírez Peña¹ **Resumen**

Este artículo de reflexión es resultado de una continua investigación sobre el lenguaje y la pedagogía, principalmente, con dos proyectos: “El giro pedagógico” y “El giro discursivo”, apoyados por la Universidad Santo Tomás. Estos se derivan de la observación de muchas prácticas comunicativas y pedagógicas que han servido a la postulación de otro enfoque del lenguaje y sus consecuencias en otro modo de ser de la pedagogía. Las conclusiones y resultados se resumen en este artículo así: 1) el lenguaje se manifiesta en actos de comunicación y significación diversos: literatura, ciencia, ordinarios y coloquiales; 2) la literatura es una práctica discursiva creativa; es acto de significación estética en un modo particular de comunicación; 3) la pedagogía y la didáctica son prácticas comunicativas dialógicas con el fin de coadyuvar en la formación y búsqueda de conocimientos; 4) la didáctica, también como prácticas comunicativas dialógicas, incluye dos actividades simultáneas en el proceso pedagógico: lectura y escritura.

Palabras clave: literatura, discurso, pedagogía, didáctica, diálogo, acto de comunicación.

Abstract

Article of reflection, resulted from continued research about language and pedagogy, “The pedagogy turn” and “The discursive turn”. This research has been supported by Santo Tomás University. The investigations have been the outcome of the observation of many pedagogical and communicative practices that have functioned as the application of another language focus with its results in another way of being of pedagogy. Conclusions and outcomes from these researches and their consequences are the ones which are in this article, as follows: 1. Language manifests in communication acts and by means of diverse significations: literature, science, ordinary and colloquial discourses. 2. Literature is a practical creative discourse. Literature is an aesthetic signification act in a particular way of communication. 3. Pedagogy and didactics are communicative dialogic practices, including two simultaneous practices that have the objective of contributing to the searching out and the formation of knowledge. 4. Didactics, also known as dialogic communicative practices, include two simultaneous activities in the pedagogical process: reading and writing.

Keywords: literature discourse, pedagogy discourse, didactic, dialog, communication act.

¹ Doctor en Educación y doctor en Filosofía. Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura en Cali, Colombia. Correo electrónico: luisalfonso5@yahoo.com.

Cómo citar: Ramírez, L. (2023). El lenguaje de la pedagogía. Otro acercamiento a la literatura. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 109-120. <https://doi.org/10.14483/22486798.20502>

Artículo recibido: 19 de febrero de 2023; aprobado: 17 de agosto de 2023

Introducción

La pedagogía y la literatura como discursos, uno como práctica del mundo del saber y del conocimiento, y el otro en el mundo del arte, se entrecruzan en el cumplimiento de las funciones del primero, el discurso pedagógico, en su búsqueda de creación de capacidades y condiciones creativas y literarias en los educandos. Así, la pedagogía es una práctica de *enseñar*, entre otras, la literatura, que es una práctica comunicativa y que, a diferencia de los demás discursos, se realiza en procesos de producción e interpretación, lectura-escritura-lectura, en diálogo con las diversas voces que participan en la integración de sentidos y con las particularidades propias de este discurso.

Con estas afirmaciones sobre un nuevo enfoque para el lenguaje y su pedagogía, especialmente de la literatura, se espera responder a los problemas y críticas que se generan en los maestros del lenguaje por asumir postulados que en la práctica pueden resultar discutibles como: *La educación es para enseñar el mundo objetivo que el maestro sí conoce y transmite al estudiante para que repita en las evaluaciones*. Creer que *El lenguaje es el conjunto de palabras del diccionario, y las reglas gramaticales que permiten construir oraciones correctas; Enseñar literatura es leer obras literarias haciendo resúmenes; etc.*

Entonces la pregunta, reiterada en diversos momentos, es: ¿Se enseña la literatura, en el sentido de transmisión de un saber, que supuestamente sabe el profesor, al estudiante que lo desconoce? Y ¿qué se enseña, si se admite que la literatura incluye, simultáneamente, procesos de lectura y escritura? ¿Es posible cambiar los enfoques pedagógicos adecuados a la condición y naturaleza de la literatura? Estos interrogantes surgen al observar los procesos de dominio de la capacidad creativa que han tenido grandes escritores: Homero, Cervantes, Borges, García Márquez, etc. Al parecer, han sido prácticas de lectura y de imaginación creativa que han aprendido, y hasta apropiado, de otros grandes escritores, de pensadores y de la observación

crítica del mundo que los ha rodeado. Pero los maestros de literatura también podrían, y pueden, haber influido con las recomendaciones de lectura y escritura apropiadas a estas necesidades pedagógicas de los escritores.

Para entender y proponer procedimientos pedagógicos en ayuda de la formación en literatura, se presenta, inicialmente, como resultado de los desarrollos de las investigaciones del giro discursivo y del giro pedagógico; para finalmente hacer algunas recomendaciones didácticas de la lectura y escritura de la literatura. Se propone dar las razones suficientes, con replanteamientos de la pedagogía, del lenguaje y de la literatura, para un enfoque alternativo en la creación de condiciones adecuadas para el cultivo y la creación literaria, desde otras maneras de escribir y leer los textos literarios. El desarrollo de esta propuesta comprende las siguientes partes:

1. El lenguaje se manifiesta en actos de comunicación y significación diversos: literatura, ciencia, enunciaciones ordinarias y coloquiales.
2. La literatura es una práctica discursiva creativa; es acto de significación estética en un modo particular de comunicación.
3. La pedagogía es práctica comunicativa dialógica con el fin de coadyuvar en la formación y búsqueda de conocimientos.
4. La didáctica, también como práctica comunicativa dialógica, incluye dos actividades simultáneas en el proceso pedagógico: lectura y escritura.

Todos los apartes del trabajo son manifestación de unos presupuestos que han sido mantenidos transversalmente en otras producciones (Ramírez, 2004, 2007, 2018, 2020a, 2020b, 2020c).

Para el desarrollo de la conceptualización y propuestas de otra pedagogía de la literatura, se mantendrán los siguientes principios teóricos y prácticos:

1. Se reivindica al individuo como agente principal y responsable de los procesos de comunicación y significación.

2. El lenguaje se entiende y explica por ser principio y medio de los actos de comunicación y de producción discursiva.
3. Todas las producciones discursivas en los actos de comunicación son procesos de articulación de voces de interlocutores, de otros textos, incluso de sí mismo del autor.
4. La literatura es práctica discursiva con alcances expresivos que manifiestan la original visión del escritor sobre sus mundos.
5. La pedagogía se justifica en actos de comunicación dialógicos y de reconocimiento a las diferencias existenciales de los otros.

El lenguaje en condición de discurso

El lenguaje se manifiesta en actos de comunicación y significación diversos: literatura, ciencia, enunciaciones ordinarias y coloquiales. Con el fin de proponer innovaciones de la pedagogía, es necesario respaldarse en una concepción más abierta y dinámica del lenguaje y aceptarlo como una práctica discursiva. Así, es necesario entender que el lenguaje es el medio significante y significador con el cual se construye, se comunica y se interactúa entre personas, y grupos sociales, mediante el uso de tecnologías que se han venido desarrollando desde los orígenes de la humanidad en lo oral, escrito y digital. Y por su condición de significador, el lenguaje se desarrolla y se especializa según las condiciones culturales y sociales, a partir de las cuales surgen prácticas discursivas con procedimientos de significación hasta cierto punto compartidos, pero desde las que las particularidades corresponden a los individuos que producen los discursos.

Los actores del discurso son quienes animados por intereses y sus necesidades humanas significan utilizando los medios significantes disponibles, palabras y expresiones, medios visuales, auditivos, etc., y articulándose en un ámbito común de saberes con el posible destinatario y con los dominios de saberes, deseos y experiencias de

los interlocutores reales y posibles. La significación que produce el locutor no consiste en establecimiento de correspondencia entre enunciado y algún tipo de realidad, más bien, moldea una realidad adecuada a la prefiguración de su posible interlocutor. En otros términos, construye su discurso con la apropiación de voces de los otros, del otro y de sí mismo para articular su propia voz. Por eso, no es posible hablar o explicar un texto en sí mismo, como si este existiera independientemente de sus actores y circunstancias de producción.

Metodológicamente, se exige reconocer el texto como el resultado de un proceso indefinido de significación, la misma exigencia para su lectura. Su lectura es un encuentro con vetas de sentido inciertas que han sido provocadas en su escritura. Y esa diversidad de necesidades e intereses en la producción discursiva se manifiesta en la variedad de géneros del discurso, literario, de la vida cotidiana, académicos, pedagógicos. Sus motivaciones orientan modos de significación diverso. El literario por su motivación expresiva apuntaría a una significación metafórica con recargo de imágenes, mientras que la significación científica técnica tiende más a la significación metonímica con conceptos y relaciones de causa efecto.

Por otro lado, el acto de comunicación generador de discursos, entre otros, del literario y el pedagógico, incluye en la producción varias interpretaciones. Eso le sucede a quien escribe un ensayo o una novela; ha tenido que leer o conocer otros textos y experiencias, incluso propias. Toda producción de cualquier texto oral, escrito o digital, supone antes y al mismo tiempo un proceso de interpretación de otros textos del dominio del locutor. Textos o contenidos procedentes de otros textos concretos ya leídos; por ejemplo, del imaginario que presupone del dominio de su interlocutor, o incluso, de textos construidos por sí mismo. Esta es una perspectiva que cambia el objetivismo en el que se explicaba el lenguaje en su condición de representación de un supuesto mundo real; ahora se incluye en el acto discursivo, también, las

dimensiones subjetivas e intersubjetivas por parte de un actor de la significación del texto, en el caso de la literatura, del escritor.

Se trata en este enfoque de sostener la *perspectiva del lenguaje* y no la de la lengua, con un cambio en la concepción de experiencia: la profundización y reflexión por parte del individuo a través del afecto, la existencia activa, los sentidos despiertos y la memoria que perdura; no a partir de las prácticas de la nemotecnia o la memoria de corto plazo que ha primado en la enseñanza.

Mientras las lenguas nos separan, el lenguaje nos une, noción aprehendida de Babel y reactualizada hoy. Reflexión imposible de exponer en otras épocas, por el predominio de la explicación racionalista; al lenguaje se le había asignado un valor representativo: "Desde entonces se desechó cualquier posibilidad de entender sentidos sociales o subjetivos. Se asumió el lenguaje en una dimensión instrumental como paradigma y como partida para las axiologías del discurso" (Ramírez, 2007, p. 253). Solo se concebía el significado o concepto, desconociendo la intención (propósito de comunicación, determinación de la voluntad o el designio del acto comunicativo) y el sentido (modo particular de entender una cosa, explicitado por el contexto o ámbito, y por las circunstancias; su interpretación). Aquí se ha confundido el logos con la razón, una verdad impuesta, independiente de la experiencia, un imperativo aislado, inmutable, fijo. El concepto "es una representación abstracta y generalizadora de los objetos y los procesos, resultado de la descomposición del mundo percibido, o "mundo representado en rasgos generalizados que sirvan a la constitución de representaciones tipo o modelo" (Ramírez, 2007, p. 188).

Esta es una herencia del racionalismo, donde el concepto como representación era igual a un significado. El significado se convertía en una representación de la representación.

Durante siglos, la interpretación generalizada sobre el lenguaje le confería a este un papel estático y descriptivo. Definición reducida que se puede tomar de los estudios y, últimamente, de la ciencia del

lenguaje, con una visión de capacidad de comunicarse por medio de sistemas de signos (las lenguas o idiomas) utilizados por grupos o comunidades sociales. Las tradiciones han separado al lenguaje de sus poderes y condiciones de uso, desconociendo así, primero, su dominio de gran capacidad significativa, de multiusos y de las cosas que se pueden hacer con las palabras, gestos, sonidos, escrituras, expresiones lingüísticas o extralingüísticas, y segundo, que puede, en unos contextos, constituirse en poder, y en otros, para liberarse de cualquier opresión. El lenguaje permite al individuo ser libre y emancipado y uno de esos ámbitos más apropiados es la literatura.

Por su parte, en su libro *El orden del discurso*, Foucault (1992) analiza la significación en la relación entre sujetos, en cuanto a las barreras del decir. Son las disposiciones de las instituciones que se enfrentan al principio del deseo, que es eminentemente libertario. El deseo que se opone al sometimiento, a las clasificaciones forzadas, a las regulaciones y a las limitantes, la mansedumbre de las verdades forzadas, la domesticación a las malas. Es el individuo enfrentado a la organización que lo amarra; lo desconoce; le deniega decir o no decir; concede verdades a unos y expulsa a los otros; desconoce o quita las voces; lo fuerza a repetir los discursos, con su disposición disciplinar de teorías, técnicas y léxico, su proceder elitista, propio de los espacios vedados, bajo el cumplimiento de leyes estrictas, dogmáticas, y por tanto excluyentes.

Foucault desentraña el comienzo de este malestar: el individuo se encuentra sometido a una realidad que es una multiplicidad dispersa y discontinua, sin posibilidad de sincronización. Los hechos ya no coinciden en el tiempo; es decir, no son sincrónicos; al contrario, la historia tiene un aspecto móvil, argumento que contraría el fundamento de las ciencias positivistas afincadas en la lengua y el texto inmutable, fijo, disciplinar, heredero de un pasado.

Esa realidad es para Foucault (1992) una experiencia que se organiza en un juego de contrarios,

identidad y diferencia, de lo mismo y de lo otro. Por consiguiente, la fundación de lo otro, de lo extraño, lo que no comprendo y me aterra (lo desconocido intencionalmente, lo que está fuera de mí) como parte íntima de lo mismo, invita a pensar de otra manera, a dialogar con lo que me encierra. El pensamiento se despliega ahora a lo impensado, incluso a lo impensable, a la alteridad, al silencio, al inconsciente, a la sinrazón, a lo marginal, a la locura, la enfermedad, lo que está por fuera del centro, pero desde la aceptación del estallido, de lo disímil. Es la instauración de un nuevo diálogo, donde la frontera marca otro lugar, un lugar para lo otro y el otro: el alejado por la razón, el marginado, el asimilado, el forzado a repetir con la advertencia del castigo, el olvidado por las normas del despotismo ilustrado y la tradición arcaica, fundamentalista y conservadora. Y frente a lo dicho, ¿el lector cómo permanece? Integrado a un todo único, consolidado por criterios de soberanía externa, dado que extravió la posibilidad de aportar su punto de vista, su enfoque, su ángulo de visión y expresar sus vivencias, su talante crítico, pues la lectura no sobrepasa el gusto privado, disfrazado tras los lenguajes formales del establecimiento.

Así las cosas, el lenguaje debería servir a la exposición de ideas y gestos del individuo, al conocimiento y la acción conjunta, pero de otro modo. Es necesario enfatizar que cuando nos referimos a *lenguaje* hacemos mención al mundo construido por el individuo en su proceso de reconocimiento personal y social, a partir de sus experiencias, influencias, herencia, formación, corporalidad, alteraciones, espacio interior, saberes, vida comunitaria e historia. Tal universo es particular, sin igual, dotado de sellos, improntas o huellas exclusivas, signos, señales de su creador. Él las consolida en su interior, pero como es un ser social, recibirá las influencias de su grupo social y de su cultura. Avanza su formación en medio de dos movimientos, uno de culturalización-socialización y otro de individualización. La lengua es producto del proceso colectivo; el lenguaje, lo es

de aprendizaje particular y de conjunto, pero de expresión individual.

Si se retoma uno de los procesos del acto de comunicación, la lectura literaria, como interpretación, también, es un ejercicio de apropiación de los contenidos y saberes de los textos con los cuales se establece la relación. El resultado de una lectura no es un delimitado contenido apropiado del texto, son algunos enunciados de apariencia afirmativa que provocan indefinidos interrogantes e incertidumbres. Precisamente, el carácter dialógico permite que, ante el no cierre del acceso al sentido, la duda no cese; más bien continúa la dinámica de preguntas y respuestas. Es lo que hemos llamado *la lectura como provocación*. Se trata de una lectura hermenéutica crítica que intenta recomponer fragmentos, reunir lo que está atomizado y brindar la unidad espiritual e intelectual perdida a través de la palabra que revela una nueva época de incesantes dramas y de profundos conflictos. No la lectura que únicamente busca recopilar información.

Para el lector, la mencionada actualización del sentido –producto de la interpretación– se mueve de forma diligente, y relacionada con su mundo potencial, posible, lúdico y creativo, y que presupone, al tiempo, un universo reflexivo, un intercambio de pareceres y una expresión del acontecimiento, a través de manifestaciones materiales como la literatura. En lugar de reproducir sentencias, juicios e ideas ajenas, de clonarlas o repetirlas eternamente, se trata de concebir la diferencia por medio de la crisis, la polémica, el debate, la desavenencia, el dilema y la alternativa múltiple de frente a los problemas que el lector posee. La lectura debe dirigirse, por consiguiente, a la formación de todos los lectores críticos y de ocio, no solo desde el plano intelectual o de las perspectivas lógicas, sino, también, desde los aspectos emocionales e ideológicos.

Ancha y elevada incertidumbre entre acciones de continuidad y discontinuidad, de meditación e invención, una práctica vital que pasa por

comprender-entender y hacer el mundo a imagen del individuo, de sus necesidades y proyecciones, es decir, el lenguaje. La esencia del lenguaje está enmarcada en el esfuerzo convergente y divergente de poner en acción el hacer exterior y la voz interior, compaginar ambos momentos, las dos realidades, subjetiva y objetiva, hacer que se afecten mutuamente. Se trata de concebir la lectura como diferencia y vivencia distinta e irreducible. La lectura entendida desde la experiencia y no solo a partir del conocimiento reductible de un objeto. Incluye la interiorización de los afectos y la memoria; es decir, hace de la vida interior, lo cognoscitivo y lo práctico un solo conjunto interdependiente.

En consecuencia, la lectura de la literatura debe hacerse como un acto de riesgo, incertidumbre y ambigüedad, nociones propias de toda obra auténtica y que solo se puede provocar con su contacto profundo. Leer es una incursión personal por medio de la pasión y de la duda, de la apertura constante de los sentidos, el tiempo del lenguaje, de lo no verbal y su ampliación de las fronteras, al no reducirse a la exterioridad o al conjunto de habilidades para la expresión y la comunicación, que algunos denominan *competencias*. De estas últimas, [Ramírez \(2004\)](#) afirma:

La más conocida es la competencia lingüística, usada con un sentido técnico para describir las capacidades necesarias de un hablante, para comprender y producir oraciones o participar en la comunicación. Aquí se olvida la interpretación como la capacidad para reconocer y actuar en la producción cuyo origen es metafórico, reconstruir el sentido de los enunciados, detectar los vacíos o las incertidumbres nacidos de la articulación de los discursos y las experiencias compartidas. (p. 178)

De este modo, la lectura deja de ser objetiva, porque interviene el deseo y la sugestión, el dominio subjetivizante. El lector realiza el viaje ontológico al fondo del libro, intenta recuperar la

experiencia original o inicial de la *escritura* y abre una distancia al interior de la obra, la cual se convierte también en un espacio creador de búsqueda, el lector y su fábula de la imaginación, valoración de la experiencia propia y ajena, o en palabras de [Mélich \(2019\)](#): “Cada nueva lectura, sea literaria, filosófica o incluso artística o musical pone al lector frente a ‘algo’ que excede su capacidad de comprensión, frente a las experiencias extrañas y desconocidas” (p. 17).

La literatura es una práctica discursiva creativa

La literatura es una práctica de escritura creativa con el lenguaje en relaciones diferentes a las establecidas en las demás escrituras.

La literatura es, precisamente, la práctica discursiva más compleja e irreducible en su interpretación, porque el autor logra construir un mundo ilimitado e irreducible a alguna representación directa del mundo. Su significación tiende a ser alegórica y con usos trópicos de las palabras, metáforas, metonimias y demás creaciones llamadas *figuras*. Estas, más que poseer un significado literal, contribuyen a integrar la perspectiva de mundo que su autor ha querido darle. Son sentidos analógicos, pero con sobradas aperturas de los insondables mundos que son convocados en la secuencia significante que se logra escribir. Y en este discurso, lo mínimo requerido en su lenguaje para comunicarse con sus lectores, es el uso de los significantes propios de la lengua común, porque la obra literaria no se crea en función de imaginarios lectores. Ante la inmensidad de saberes y conocimientos aprehendidos, apropiados y recreados, el escritor visualiza y escribe su mundo en las ambigüedades de las palabras y las incertidumbres de las polifonías de los enunciados por su articulación en el texto y el contexto.

La literatura es discurso distinto de los demás, como entre otros autores lo afirma [Gadamer \(2004\)](#): “En el poema no solo se consuma la producción

de sentido duradero en la palabra que se exhala, sino que en él adquiere duración la presencia sensorial de la palabra" (p. 145). En una novela puede incluir un relato, pero se cuenta de tal modo que crea indicios de interpretación para el diálogo crítico con su lector.

En este sentido, los textos de la literatura no son contenidos para enseñar, sino saberes para interpretar y dialogar con ellos. Es una hermenéutica que permite entablar una relación dialógica del intérprete con lo interpretado, relación abierta, cargada de posibilidades de sentido. Sus tres sentidos –“¿Qué dice?”, “¿Cómo se dice?”, “¿Para qué y por qué se dice?”– se refieren al hecho de la mediación, un interpretante con la intención de descubrir, sospechar o dejar pendientes sentidos. En [Ramírez \(2020c\)](#) se le advierte al lector ingenuo de las trampas de ser manipulado o engañado, porque en la mediación del lenguaje no lee e interpreta con curiosidad e inquisición, sin agotar el acceso al contenido de lo que oye, ve o lee en cualquier tipo de texto (p. 32).

Lo anteriormente afirmado con respecto a la literatura es contrario al mundo monótono, cuadruplicado y aburrido, en donde no hay intercambios de experiencias, los criterios se unifican; se excluye la dimensión crítica; la irreflexión es notoria; no se trasciende el gusto privado del individualismo, disfrazado de egos, narcisistas y hedonistas; los lenguajes se institucionalizan; sigue la alienación del hombre; continúa la creación artificial de un universo. Ante esto, surge la necesidad de la interpretación. Esta última, asumida como entendimiento incierto y creativo de los discursos de las personas, es una alternativa para buscarse y entenderse uno mismo y entender a los demás. Los esquemas, los modelos de mundo, las teorías y hasta las metodologías pueden ayudar, siempre y cuando no sean instrumentos para someter al sujeto, ni medios para crearle visiones e interpretaciones que no le pertenezcan. En cualquiera de las lecturas y actos de entendimiento, el sujeto puede hacerlo desde su propia condición, rompiendo barreras y los velos

que ocultan sentidos que no todos perciben. La interpretación es no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los otros. Es no dejar reducir su diferencia a las reiteraciones de los demás, con quienes se comparte el anonimato, en una masificación en la que todos carecen de voz, porque hay una sola que los domina y los representa. En otras palabras, cada uno de los lectores necesita construir su propia interpretación en su condición de poseer deseos y experiencias específicas.

En síntesis, la literatura despliega primero la vivencia de los sentidos; procura conmocionar los sentimientos y afectos del lector; y luego, suscita la reflexión sobre esa práctica, que después, ayudada por ciertas voces de la tradición, ilumina el pensamiento propio y el alto propósito de transformación. Toda teoría es posterior a la experiencia.

Las pedagogías son prácticas comunicativas dialógicas

La consideración de la producción de discursos como actos de comunicación implica aceptar que, en la enunciación, como combinaciones de expresiones y palabras, según el propósito, su actor involucra, simultáneamente, relaciones intersubjetivas por asumir a un interlocutor; relaciones objetivas con otros textos sobre los cuales se refiere; y relaciones subjetivas, es decir, consigo mismo. Tradicionalmente, incluso en el discurso pedagógico, el énfasis ha sido para las relaciones objetivas, porque se cree que la educación cumple su función cuando el profesor transmite datos de un supuesto mundo objetivo, para que luego se evalúe la capacidad de repetirlos. El éxito de la pedagogía, según estos, se reduce al aprendizaje, pero no a la crítica, a la transformación y a la creación del conocimiento. Pero de acuerdo con el mismo acto de comunicación con el cual se define la pedagogía, se requiere abrirle el espacio a los estudiantes para que sean actores de su propia formación, e indudablemente que, para ello, el enfoque pedagógico más indicado es el diálogo.

El diálogo pedagógico debe ser retador, provocador y mantener la estructura argumentativa en la dinámica discursiva. Esto exige que el profesor tenga la capacidad de constituirse como par del estudiante, que reconozca y respete los argumentos para los planteamientos del otro, de la misma manera como sus afirmaciones deben ser suficientemente clarificadas y sustentadas. Las diferencias de criterios o puntos de vista pueden ser respetadas, si se contradicen con las suficientes razones. Pero no se trata de que alguien gane para finalizar el encuentro, se trata de dejar más dudas e interrogantes que afirmaciones. A más dudas pendientes de resolver en una clase o en una discusión con pares, más insiste en indagar y entender los problemas en discusión.

Como se puede advertir, la propuesta aquí presentada está a favor de una *pedagogía dialógica, interpretativa y crítica del lenguaje*. Un diálogo que se construye sobre las bases del acto comunicativo en el que participan las diferentes esferas del mundo, interior del autor o subjetiva, intersubjetiva por la relación con el supuesto interlocutor, y objetiva como mundos externos representados, en interacciones que incluyen dialécticamente la voz del otro. El diálogo pedagógico significa agenciamiento del propio sujeto en la formación integral. El profesor crea condiciones para que los estudiantes puedan dialogar reconociéndose como diferentes y reconociendo las diferencias con el otro.

En un libro reciente de [Ramírez \(2020b\)](#) se reitera la validación de una nueva propuesta teórica sobre el discurso que nace para responder a los problemas surgidos en las explicaciones y las teorías de la comunicación y del lenguaje. Esta concepción, que difiere de los modelos teóricos tradicionales, ha mostrado ser la base conceptual de la definición de diálogo como elaboración y generación de sentido desde la perspectiva del individuo, pero que incluye una relación con el otro, el interlocutor en sus construcciones referenciales del significado del texto.

En educación y en pedagogía, se justifica ser y propiciar el escepticismo porque impulsa la búsqueda permanente de dudas, interrogantes y explicaciones. Si se compara al escéptico con el dogmático, se tiene que aquel pone en duda todo; el dogmático (el ingenuo o fanático incondicional de las doctrinas en boga, él cree que él tiene la verdad y que nosotros vivimos en el error) se adhiere acríticamente a las tradiciones caducas de autoridad que solo les interesa la demostración positivista, la prueba y el análisis, y descarta la defensa del punto de vista y las circunstancias, la argumentación del individuo. El escéptico desacraliza todo conjunto de verdades impuestas, narraciones afincadas por la cultura; cuestiona todo posible engaño, ilusión y absoluta certidumbre, lo irrefutable en apariencia. Escéptico es quien manifiesta su desconfianza creadora e instaura la duda o el temor sobre opiniones, creencias y razones lógicas. Lo científico, en su reducción epistemológica, desconoce el rango de la experiencia sentida, el elemento lúdico y transformador de la realidad y por supuesto la praxis. Es la lucha de la domesticación normativa (la absoluta certeza del cálculo y de la lógica, la tara normativa de las conclusiones, la arrogancia de la metodología sobre el método, la formalidad asfixiante); esta domesticación contra la creación incesante de la lectura, su indagación de relaciones, trastocación y permuta de elementos, existencia de realidades múltiples, ánimo de persuasión, creatividad, divergencia, libertad y trascendencia, el humanismo agudo y despierto.

La pedagogía, como práctica comunicativa, ha tenido la opción de ser monológica o dialógica, es decir, polifónica. La primera ha sido la tradicional con la cual el profesor tiene todo el control de la palabra, dado que él es quien enseña y tiene la autoridad con la palabra; el estudiante solamente la tiene cuando se le permite preguntar o cuando debe confirmar su aprendizaje en las evaluaciones. En cambio, en la dialógica, maestro y discípulo son pares, intercambian opiniones

y dialogan sobre posibles respuestas a sus propios interrogantes, de la mano de su propia voz o saberes constituidos.

En una dimensión dialógica, [Gadamer \(1988\)](#) decía acerca de los textos que son “manifestaciones vitales fijadas duramente que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete” (p. 466). Y la interpretación de la otra parte, no es repetición; es duda, alternativas, iniciativa, espontaneidad, apertura, obertura y disenso.

Los profesores de lenguaje, y quienes tienen la tarea de *enseñar* literatura con un compromiso de pedagogía dialógica, necesitan abandonar las creencias de que su tarea es enseñar la lengua, y limitados a enseñar gramática como modelo de la *competencia* ideal del hablante, de acuerdo con las reglas que le imponen al sujeto desde afuera, y a reducir las lecturas a resúmenes concordantes con el que podría hacer el maestro. A estos maestros les importa más el estilo que el lenguaje, y en lugar de enriquecer el mundo espiritual e intelectual del estudiante mediante hondas experiencias y vivencias, se limitan a realizar extensas correcciones gramaticales, convencidos que es la vía segura para cualificación del individuo. Por el contrario, es necesario entender que el lenguaje es producto del hacer por el mundo, de construir sus palabras propias. Posibilidad de creación, de juego y transformación del universo donde vive, intento de expresar su propia voz. Hecho fundamental: en el mundo del lenguaje, la palabra tradicional se rompe; quiebra la relación formal entre las palabras y las cosas; asume la honda experiencia como comienzo y arribo de su existencia.

La didáctica, prácticas comunicativas dialógicas

Según el enfoque, la didáctica incluye dos procesos: uno, interpretación y lectura de textos orales o escritos; dos, producción oral o escrita. Sin

embargo, en este artículo se ha enfatizado en la lectura y producción escrita (alfabética).

Los procesos de lectura y escritura son recíprocamente necesarios pues, como ya se ha afirmado anteriormente, la escritura de cualquier pieza de la literatura requiere haber mantenido una cierta dedicación a la lectura de los mundos, a través de sus textos y demás expresiones significativas. Es la condición necesaria para emprender la práctica de la escritura literaria. De esta manera, un escritor se hace en sobradas prácticas de lectura y escritura, no necesariamente escolarizadas, sino en cualquier espacio y tiempo. Pero en cualquiera de esos momentos, es preciso tener pasión y gusto por los dos procesos. Uno se puede imaginar la gran cantidad de libros de caballería y de historia que debió leer Cervantes y todos los ejercicios de escritura ficcional que desarrolló para llegar a ese momento de su extraordinaria obra de *Don Quijote*. O las lecturas que debió realizar García Márquez sobre tragedias griegas, historias sobre los gitanos, la lectura de *Don Quijote*, y de obras de W. Faulkner, de textos de la historia de Colombia. También de las tantas producciones literarias de cuentos y novelas antes de imaginarse y escribir la monumental obra *Cien años de soledad*.

Vale la pena insistir en que, para ser autor de la literatura en cualquiera de sus géneros, novela o cuento, poesía, drama, ensayo, crónica, etc., se requiere una vocación especial que se va constituyendo con el hábito de la lectura. Lecturas frecuentes comentadas y criticadas a través de prácticas de discusión con pares, y de escritura, igualmente compartidas y recibiendo sugerencias para mejorar. Pero, si se trata de los encuentros con el maestro de literatura, es recomendable avanzar en las lecturas de las grandes obras y reconocer tendencias de la literatura y podría recomendarse algunos procedimientos, tanto para la lectura como para la escritura.

Es posible que, para una *didáctica de la lectura literaria*, en el mejor procedimiento didáctico para la formación propia, solo o con el

acompañamiento del docente, se logre superar cada una de las capacidades que deberían ser ideales en una excelente lectura:

1. *La comprensión de qué dice el texto.* Seguimiento a los contenidos referenciales de las oraciones en sus integraciones en la totalidad del texto. La historia contada o el qué se dice en la novela, por ejemplo (Ramírez, 2020a). Esta lectura se desarrolla cuando se entiende el significado literal, incluso con la aclaración de significados dudosos por su poco uso, o por haberse constituido como tropo: metáfora, metonimia, sinécdoque, símil, etc. Además, se logra asumiendo el texto como resultado de un acto de información verdadero
2. *El análisis o descomposición del texto en sus voces constituidas y organizadas en una totalidad con perspectivas narrativa, argumentativa o descriptiva.* Generalmente, el primer caso, el de la narrativa, es el de la novela o el cuento; en el segundo caso, de la tragedia; y en el tercero, de la poesía. Este segundo acceso a la obra es posible con el ejercicio pleno del diálogo porque son los saberes de los lectores y experiencias los que les permiten reconocer la organización de las voces y contenidos del texto
3. *Interpretación crítica.* Una vez el lector ha conocido la organización interna en términos de voces, puede expresar su propia voz crítica en relación con la obra y su modo de mostrar sus mundos, para lo cual es necesario haber reconocido las voces seleccionadas y sus posibilidades de organización; por ejemplo, la perspectiva del narrador y sus modos de narrar y provocar indicios de otros enfoques para ver la realidad social y cultural.

En relación con la *didáctica de la escritura de la literatura*, podría resultar importante comenzar por producir textos, cuidando la capacidad de comunicar un contenido verdadero, coherente y entendible para sus posibles interlocutores. Este

interés por producir un contenido, por apuntar al qué se dice, es escritura común a todo tipo de texto, y aunque el qué de una narrativa literaria es ficcional, se puede comenzar de igual forma que los otros. Un segundo aspecto a tener en cuenta es el cómo se cuenta en una novela, o cuento, etc. Se adquiere condiciones para crear perspectivas narrativas con la creación de narradores, con ubicaciones espaciotemporales de los eventos; incluso, con valoraciones y focalizaciones de los eventos. Escribir un ensayo es precisamente tener la capacidad de crearse su punto de vista enunciativo. El tercer aspecto, de por qué y para qué se escribe, es lo más difícil de alcanzar, pues allí el escritor tiene que lograr con los dos momentos anteriores, construir una ficción de los mundos y contarlo de cierto modo, mostrar o plantear su propia visión del mundo. Lograr, por ejemplo, en *Don Quijote*, que Cervantes construyera un mundo, incluso que lo trascendiera a él mismo, con el relato de un caballero andante, inauguraba en su visión el mundo de la Ilustración, con pleno dominio de la escritura.

En una didáctica de la literatura, conversar, escuchar y leer, podrían ser herramientas excepcionales, siempre y cuando, tanto maestro como estudiante tengan una participación agentiva; es decir, que puedan estar proponiendo y refutando con argumentos. Argumentar es defender un punto de vista y verse obligado a ello. Gracias a las diferencias, surgen nuevas ideas.

Con los anteriores planteamientos sobre el acto de comunicación y la producción del discurso se clarifica otra perspectiva sobre el lenguaje en su utilización en la pedagogía y la didáctica. Sin embargo, conviene aclarar su relación con la hermenéutica, manteniendo en la base el principio del reconocimiento y respeto por la diferencia; el principio de la pregunta (*leer es sospechar*); la presencia de una congregación de voces (*polifonía*); y la consideración por el punto de vista del individuo creador, a quien se le rescata y se le devuelve su protagonismo esencial. La pedagogía aquí

es ejercicio que parte del interrogante y de la provocación y que lleva por un camino que implica actividad continua de la comprensión, la interpretación y la crítica.

Esta propuesta, también, es otro enfoque de la hermenéutica, porque en la comunicación se manifiesta el intelecto, el afecto y la imaginación del locutor y el interlocutor, individuos activos que se diferencian o se identifican desde su particular perspectiva de ver y enunciar el mundo, sus conflictos y organización de sus voces, en la tarea de crear sentido en la interpretación profunda de la palabra. Así, la lectura es imaginativa y creadora, si contiene un simbolismo personal, visión, reconstrucción, reelaboración, recreación, comprensión e interpretación del lector, una de las maneras de la reactualización del discurso.

La lectura, luego de toda explicación (dominio de la razón lógica y del discurso científico), entra a la experiencia de la ruptura y de la distancia crítica, porque en cada intérprete lector hay una disputa interna con sus contradicciones, al tiempo que explora su lugar de la imaginación, su propio espacio, rastrea conflictos, separaciones, choques de voluntades; dibuja permanencias, transformaciones y relaciones nuevas entre las cosas.

Durante los cursos de literatura se recorren diferentes modelos de análisis, tesis, sistemas y estructuras. En Ramírez (2007, p. 156), se afirma que el *texto* ha sido considerado como una abstracción de contenidos y representación ejercida por el lenguaje en la articulación del discurso. Sin embargo, no se trasciende de esa categoría; se explica; se descompone el texto como un objeto neutro, autónomo, sin relaciones con el medio y el ámbito donde fue creado por un individuo. No se arriba a la interpretación; es decir, a la creación de sentidos individuales, a la actualización del discurso; ni se reconoce desde dónde y quién enuncia, ni las voces que intervienen y definen el qué se dice, cómo se dice y para qué se dice. La pedagogía y enseñanza de la literatura se quedan en el plano de los significados, en la gramática

del texto. En cambio, con el enfoque presentado se propone una gramática del discurso, un entendimiento de otras facetas sociales e individuales del lenguaje, sin reducirse al principio y la ley. La intención aquí es buscar y descubrir mayores expectativas de sentido.

Aquí, leer, escuchar y conversar son tres maneras de entender el mundo y sus interpretaciones, pero entendiendo al otro, superando la inmediatez del significado y descubrir con el lenguaje, del otro y el mío, las ideas singulares, particularidades, planteamientos y condición de persona. Así, se entendería mejor los puntos de vista, las perspectivas disímiles con las cuales se ve el mundo. Se podría acceder a los sentidos ocultos del otro, pero de la mano de una actitud de respeto. Todos pueden aportar a sus interlocutores sus experiencias, sus enfoques y explicaciones. Es posible aprehender, además de la información, modos de actuar, comportarse y comprometerse con los demás; de utilizar el lenguaje con resultados provechosos; y, sobre todo, ser auténticos y no repetidores ingenuos de lo que otros dicen.

Conclusión

Pensar dialógicamente el compromiso pedagógico de la literatura como lenguaje comienza por aceptar que el diálogo no tiene término. Es similar a la concepción de Platón con sus diálogos: no tiene inicio, ni fin en relación con las ideas y los temas que se discuten. Es necesario, por tanto, una hermenéutica o interpretación del mundo de la vida que mantenga a los habitantes del mundo pensándose, discutiendo y entendiendo sus sentidos. La pedagogía del diálogo desde la literatura y su lenguaje lleva a que maestros y estudiantes estén siempre dudando, cuestionándose y buscando respuestas a los problemas. No encuentran verdades definitivas porque no hay dogmas a seguir, sino múltiples concepciones y perspectivas, en caminos a construir conocimientos y saberes.

Reconocimientos

El presente artículo no fue derivado de un proyecto de investigación ni tampoco fue financiado por una institución.

Referencias

- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gadamer, H. (2004). *Poema y diálogo*. Gedisa.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Mélich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto*. Tusquets.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. En L. A. Ramírez-Peña, R. D. Vallejo-Molina y M. Cisneros-Estupiñán (comps.), *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y prospectivas* (pp. 19-48). Ediciones de la U.
- Ramírez, L. A. (2020a). Epistemología o hermenéutica en la didáctica de las ciencias sociales. En D. Rico (ed.), *Epistemologías de las didácticas* (pp. 63-80). Universidad Santo Tomás.
- Ramírez, L. A. (2020b). *El diálogo pedagógico. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI*. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2020c). De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos. En L. E. Batañelo (ed.), *Pedagogía del lenguaje y la literatura* (pp. 15-34). Universidad del Tolima.



[120]
enunciación

ISSN 0122-6339 • ISSN e 2248-6798 • Vol. 28, número especial, 2023, pp. 109-120.

REPORTE DE CASO EDUCATIVO EN EL CAMPO DEL LENGUAJE
LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

La literatura en la enseñanza de la historia: un caso a referenciar

Literature in the Teaching of History: A Case to be Referenced

Luis Alberto Carmona Sánchez¹ 

Resumen

Con el artículo me propongo demostrar que la enseñanza de la historia puede realizarse con base en obras literarias. Para esto, aporto algunas perspectivas sobre la literatura para fundamentar el acto pedagógico de enseñanza/aprendizaje de la historia. Con ello, desembocaré en la exposición de la experiencia que se lleva a cabo en la asignatura de Humanidades en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. En el artículo muestro que, con base en la experiencia pedagógica referenciada, asistir el estudio académico de la historia con obras literarias aporta una práctica metodológica con disposición emocional más favorable en los estudiantes, en tanto que se logra pasar las fronteras informativas y los tecnicismos metodológicos de enseñanza; así, se llega a terrenos de comprensión crítica y propositiva sobre los contenidos enmarcados en el campo de estudio de la historia. Una de las conclusiones es que la literatura concretiza su quehacer como hecho social al dar cuenta de la subjetividad de su creador y del entorno social en la que esta emerge.

Palabras clave: novela, pedagogía, humanidades, individuo.

Abstract

With this article, I aim to demonstrate that the teaching of history can be carried out upon the basis of literary works. To this effect, I provide some perspectives on literature in order to support the pedagogical act of teaching/learning history. Afterwards, I will present the experience carried out in the subject of Humanities at the National University of Colombia, Manizales Campus. Based on said pedagogical experience, this article shows that supporting the academic study of history with literary works provides a methodological practice with a more favorable emotional disposition on the students' part, while making it possible to transcend information borders and the methodological technicalities of teaching. Thus, one can reach areas of critical and purposeful understanding of the contents framed in history's field of study. One of the conclusions reached is that literature concretizes its work as a social fact by accounting for the subjectivity of its creator and the social environment in which it emerges.

Keywords: novel, pedagogy, humanities, individual.

¹ Magíster en Filosofía. Sociólogo. Profesor Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Semillero de investigación El Palo en la Rueda. Integrante grupo de investigación ETHOS. Correo electrónico: luacarmonasa@unal.edu.co

Cómo citar: Carmona, L. A. (2023). La literatura en la enseñanza de la historia: un caso a referenciar. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 121-129. <https://doi.org/10.14483/22486798.20341>

Introducción

Con obras literarias como la novela y el cuento puede enseñarse ciencias sociales, la historia para el caso, con la misma rigurosidad pedagógica y metodológica con la cual suele abordarse de manera directa las fuentes de información propias de la disciplina a tratar. Sin embargo, esta tesis suscrita encuentra asidero en una mirada sobre la literatura, en general, y en referencia a algunas obras literarias, en particular. En el presente texto se presentan unos puntos de vista respecto a la literatura que arrojen nociones con miras a construir y explicitar aquella que tutele que la enseñanza de la historia puede realizarse con base en obras literarias.

Demostrado lo anterior, entonces la literatura concretiza su quehacer como hecho social que no solo da cuenta de la subjetividad de su creador, sino del entorno social en la que esta emerge, además, y sobre todo, se evidencia el baluarte metodológico y pedagógico de la literatura para abordar la enseñanza/aprendizaje de contenidos a partir de fuentes alternas y complementarias a las que, en lo usual, toman el lugar de exclusividad como los libros especializados en la materia. En este sentido, es necesario exponer ciertas perspectivas de interpretación que permitan esclarecer la relación entre ciencias sociales y literatura para orientar la demostración del valor educativo de esta, y su aprovechamiento para el estudio y comprensión de la historia.

Algunas perspectivas en torno a la literatura

Dos nociones generalizadas sobre literatura: a) hablar de literatura es hacer una referencia exclusiva a la novela, al cuento, a la poesía e, incluso, al ensayo; b) la literatura abrevia en las fuentes de lo ficcional. La primera noción es tan imprecisa como esquivo sería afirmar que todo texto compuesto con coherencia y uso ordenado del lenguaje, como lo asumían los formalistas rusos, es literatura; los *Diálogos de Platón*, las obras antropológicas de

Marvin Harris o *El Príncipe* de Maquiavelo no responden a ninguno de los géneros de escritura que concentran la primera noción mencionada, todavía menos *Economía y sociedad* de Max Weber o un tratado de oftalmología. Sin embargo, visto de cerca, guardan rasgos fundamentales que permiten ser así reconocidas: su objeto es la palabra escrita, presentan coherencia y cohesión argumental, van dirigidas a un público constituido en comunidad legitimadora del contenido allí expuesto.

Respecto a la segunda noción, tampoco el dualismo ficción/realismo marca la frontera entre literatura y textos de rigurosidad académica, por ejemplo. En esta dirección, el *Discurso del método*, de Descartes, aborda lo real del hombre moderno: determinar su existencia en cuanto sujeto que piensa, igual el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de Locke; son dos casos que representan obras literarias, tanto como las de Zola, Dickens y Balzac (Eagleton, 1998), y no necesariamente porque se imaginen escenas y creen personajes. Las dos últimas pertenecen a las *obras maestras* de la literatura universal, las dos primeras a las *obras maestras* de la filosofía moderna. Incluso, conjugar ficción con realismo también constituye el núcleo de una obra considerada literaria, caso de los relatos del Antiguo y Nuevo Testamento o del realismo mágico de García Márquez, a sabiendas que también el realismo se presenta como ficción. Por tanto, en primera instancia queda claro que la perspectiva literaria que aboga por circunscribir algunos géneros de escritura al campo de la literatura, así como reivindicar la ficción en dichos géneros, no constituyen los rasgos diferenciadores con lo no literario.

En este sentido, hay un primer terreno favorable para acercar el estudio de la historia, en cuanto campo de conocimiento, al campo de la literatura, en la medida en que aquella disciplina también apela a la imaginación interpretativa (Mills, 1977) y al carácter creativo (Sagan, 1998) para exponer lo real de sus hechos de estudio. No obstante, son presentados ciertos obstáculos en relación con el lenguaje académico de los historiadores.

El lenguaje académico, el de las ciencias sociales en general, gana notorio lugar por su tendiente tecnicismo y propensa conceptualización ampulosa y circular. La ausencia de metáforas, hipérboles, símiles, al parecer, contrastan con la rudeza cuantitativa de las investigaciones respecto a hechos pasados o interpretaciones de acontecimientos presentes que se suelen hacer con descripciones planas y pegadas al hecho mismo en cuestión. Aunque la noción literaria formalista reivindica un tipo de *lenguaje especial* sobre uno ordinario, esto no sugiere que el lenguaje de las obras de la historia sea literario. En este caso, la novela costumbrista colombiana o *sicaresca* o la picaresca española mostrarían estar alejadas de su formalización en cuanto obras literarias. De modo que también es favorable a la historia vérselas con la literatura, incluso como literatura, de todas formas, ambas son construidas con los mismos elementos: la palabra.

La perspectiva literaria fenomenológica tampoco aporta a la demostración en cuestión. De inspiración husserliana en filosofía, los nacientes teóricos de la literatura y críticos literarios tuvieron su propia noción de *epojé* (paréntesis). Husserl colocó el objeto real de estudio entre paréntesis, algo así como entre detenerlo en su dinámica y separarlo de su entorno. Esto visto en figura literaria significa hacer a un lado la obra literaria y al otro el contexto social, económico, político... en el cual fue originada y, quizás, al que responde como obra. Visto así, lo puesto en la obra literaria, lo que allí es objetivado, es solo la subjetividad del autor, su conciencia, algo que está más cerca del resultado acontextual.

Ninguna obra, la literaria para el caso, es lograda en la abstracción de las condiciones materiales y culturales de su tiempo y, al parecer, antes dan cuenta de estas sin ser su simple espejo, incluso las transforman (Zarta, 2022). Cercanos a esta perspectiva se sitúan quienes afirman que la literatura es una ideología (Eagleton, 1998) que produce valores (Lukács, 1968). La fenomenología, por tanto, cultiva un aséptico mirar que pronto se marchita por la noción ideológica y valorativa alusiva a la literatura.

A partir de lo presentado, se aporta la perspectiva literaria que, en definitiva, permite construir el puente entre literatura y ciencias sociales, hasta el punto de fundamentar una práctica educativa de enseñanza/aprendizaje de la historia.

Tan fácil y superfluo sería decir que las formas de entendimiento sobre literatura mencionadas son tan ciertas como negarlas en bloque. Al final, son o no ciertas a la luz del criterio particular de quien las examine. En este sentido, toma fuerza la afirmación de Eagleton (1998): "no hay absolutamente nada que constituya la 'esencia' misma de la literatura" (p. 9). Más bien, todo parte de la intención y utilidad que la literatura le represente a cada quien para los fines propuestos. Por ejemplo, Rendueles (2015), para elaborar su atractivo y envolvente libro *Capitalismo canalla, una historia personal del capitalismo a través de la literatura*, identificó cuatro opciones que legitimaran su empresa: escoger textos en función de la calidad literaria, la pertinencia histórica de estos, la *intencionalidad política* o solo abordarlos en cuanto "instrumentos para elaborar una argumentación". El ensayista español se decidió por la cuarta, mientras que en este texto hay coqueteo con cada una.

Perspectiva que fundamenta la relación literatura/ciencias sociales

Si hay acuerdo con Giséle Sapiro (2016) en que "la auténtica literatura debe tener como objetivo, conferir a cada hombre la conciencia de sí mismo", entonces, es indiscutible su valor formativo (*Bildung*), incluso más que educativo. Aunque cabe reconocer que la sentencia trae dificultades, por ejemplo, al asumir de manera implícita que el contenido de las obras literarias en lo necesario hace referencia a lo real del hombre, además de exigírsele una dirección psicológica, como Dostoevski, que conecte con la autoconciencia hegeliana del nosotros. Nada demuestra que cada obra literaria tenga que cumplir dichas máximas. De todas formas, para efectos de la demostración en curso, vale afirmar que la literatura, o mejor, una

particular manera de representarla como la que se reivindica en este apartado, parte de los contenidos del hombre y su entorno, recorre sus múltiples dimensiones (política, moral, material, estética...), y desemboca en la exposición creativa, ordenada del lenguaje y sugerente en la interpretación y representación de la condición humana.

Quizás lo anterior conecte más con la noción de *totalidad* que Lukács reivindicaba de la filosofía hegeliana; y es que, en consecuencia, la literatura funge como el caleidoscopio de las múltiples facetas complejas de la vida del hombre en cuanto ser individual y ser social. Dice Lukács (1968): “La esencia estética y el valor estético de las obras literarias, y en relación a ello su efecto, constituyen una parte de aquel proceso social por el cual el hombre se apropia del mundo mediante su conciencia” (p. 206). Por esto, la literatura de manera implícita, y quizás sin representar la intención consciente del autor, cumple una función pedagógica que puede aprovecharse en el acto de enseñanza/aprendizaje de contenidos formalizados por la escuela, como la historia. Por ende, la literatura vista desde la perspectiva en defensa, también destila contenidos éticos y cognoscitivos, además del más sabido como el estético (Lukács, 1968). En términos magistrales de Faulkner corresponde acordar que cada escritor con su obra hace sino encender un fósforo que termina por lanzar en medio de las tinieblas personales y sociales que circundan a cada lector.

Como se perfila, este mirar la literatura tiene su apuntalamiento en la afirmación que la literatura es un hecho social –es un hecho literario (Sapiro, 2016)– que no solo da cuenta del autor en su persona, sino que presenta un irrompible vínculo con el entorno social, y que, además, es un *producto social* que produce a la sociedad misma con las formas de narrarla y representarla a partir de sus propios recursos literarios. Esto, con cierto tecnicismo, podría denominarse las relaciones funcionales de la literatura con los procesos individuales/colectivos.

Convencido de que la literatura no puede ser definida con objetividad, así como tampoco el escritor trata sus asuntos con plena neutralidad valorativa (Weber, 1995), es por lo que la enseñanza de la historia presenta un sentido mentado a dicho acto educativo, de otra manera: se ponen intenciones más o menos explícitas para aprehender contenidos históricos. En vista de esto, la experiencia pedagógica en aula a exponer pasa las fronteras informativas y los tecnicismos metodológicos de enseñanza, logrando así arribar a terrenos de comprensión crítica y propositiva sobre los contenidos enmarcados en el campo de estudio de la historia.

Experiencia pedagógica en aula: la enseñanza de historia

Las perspectivas en torno a la pedagogía son tan amplias y con regularidad disímiles como las referidas a la literatura. Por ello, de una vez queda claro que la noción rectora de la experiencia pedagógica en aula a exponer es que la pedagogía es el arte de hacer éticos a los hombres, y un hombre deviene ético al reconocer la diversidad en las dimensiones de vida de cada persona, y hace de ello una condición necesaria para su propia existencia; el hombre ético sabe dar razones –al modo griego del saberse a sí mismo en sociedad– ante las exigencias comprensivas de la política, la economía, etc.; cuando se atreve a denunciar la desnudez del emperador.

El foco de la experiencia pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales ha sido el curso de Humanidades, asignatura orientada a estudiantes de ingenierías Química, Industrial, Civil, Eléctrica, Electrónica, de primer semestre. Por la vocación ingenieril de la sede, el acto de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales aparece como un reto mayor, al cual se suma uno más: desarrollar sus contenidos con base en la literatura. De modo tácito, el objetivo con esta experiencia es reivindicar la unidad del conocimiento, entre las parcelas denominadas ciencias

del espíritu y ciencias naturales. La construcción de campos cada vez más específicos de estudio fraccionan el conocimiento, nos aleja del estudio de *grandes problemas* (Riveiro, 2020) y aíslan a los expertos hasta el punto de congregarlos en comunidades en extremo cerradas, casi como una logia endogámica.

Un contenido fundamental desarrollado en el curso de Humanidades es cómo el hombre moderno ha devenido conciencia de sí como individuo que integra y participa de una construcción social. Por ello, son expuestos los fundamentos materiales y culturales del hombre moderno, y se fija como punto de partida el ocaso de la Edad Media¹.

La identificación y comprensión del contexto religioso en relación con su sierva la filosofía –particularmente aristotélica– lo aporta con lucidez el monje Adso de Melk, gracias a la narración que hace de la investigación detectivesca que realiza junto con su maestro Guillermo de Baskerville en una abadía benedictina a finales del siglo XIV. Este tiempo, cenit de la Edad Media, se comprende a partir de la definición precisa de su contexto teocéntrico, el cual es aportado por Guillermo:

Remigio da Varagine es un modelo de virtud, un hijo fiel de la iglesia, un enemigo de los enemigos de Cristo, siempre ha respetado el orden que la mano vigilante de la iglesia con empeño busca imponer en aldeas y ciudades, siempre ha respetado la paz de los comercios, los talleres de los artesanos, los tesoros de las iglesias. (Eco, 2004, p. 365)

El espíritu del tiempo de la Edad Media logra una definida síntesis en estas palabras irónicas de Guillermo de Baskerville. Hombres de dudoso comportamiento moral no escaseaban en este tiempo, Agustín de Hipona es un buen candidato; la exigencia del orden político y social fue eje de las instituciones medievales, con la Iglesia católica como su más celosa custodia y garante; las aldeas y ciudades que osaban *interponerse* en el

camino de los cruzados experimentaban dicho orden con la obligada conversión religiosa de los habitantes de Constantinopla; la paz del comercio era respetada solo si los cristianos, y no los judíos, se ponían al mando de este, lo que explica la expulsión de moros y judíos del territorio español por parte de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, llamados los reyes católicos; y, por último, la vida del artesano medieval encontraba su expresión religiosa del orden y la vida contemplativa, sin riesgo y aventura, en las medidas protecciónistas de los gremios.

Nótese, por tanto, la riqueza sintética del párrafo citado, el que funge de *aleph* para mirar y comprender la dinámica de este tiempo examinado, y que representa un escenario de discusión contextualizada entre los estudiantes.

El nombre de la rosa de Umberto Eco (2004) es la novela que permite comprender la relación escolástica entre la filosofía y la religión durante la Edad Media. Ocultar el segundo libro de la *Poética* de Aristóteles expresa la esencia del papel teocéntrico que cumplió la Iglesia católica en dicho momento: es pecaminoso todo acto que conduzca a posicionar la razón sobre la fe, incluido el acto de reírse. La historia y la ficción en esta obra se trazan para dar cuenta de la mentalidad cristiano-feudal que soportó la vida económica autárquica, la organización política noble-clerical y la institución religiosa que administraba la venta de las indulgencias y la Sagrada Institución de la Inquisición.

Desde luego, la novela del escritor italiano no suplanta los textos académicos que han investigado sobre el particular (Pirenne, 1970; Dunham, 1969; Finke, 1926), antes entra a renovarlos y a ampliar el público lector interesado en el conocimiento de estos momentos de devenir y configuración de la sociedad.

El paso siguiente en la experiencia pedagógica para abordar la comprensión del hombre moderno es conocer los valores del hombre forjados en la *virtú* renacentista. El hombre nuevo, aquel posicionado como centro gracias a la ideología

¹ Las obras literarias escogidas no pretenden fungir como únicas y excluyentes, y menos las más *acabadas* al respecto del tema tratado, antes bien, es tan amplia y rica la bibliografía que para efectos del presente trabajo se decide con base en los intereses del profesor y el trato crítico –intencionalidad política– que el autor aporta sobre el objeto de su obra.

humanista, tenía que ser obra de las condiciones mercantiles y del intercambio cultural con Medio Oriente. Un prestamista judío: Shylock, un mercader católico: Antonio, dan cuenta del hombre moderno calculador, aventureño, racional, hijo de las ciudades portuarias italianas. *El mercader de Venecia*, de Shakespeare, es todo un tratado de derecho contractual, de historia comercial, de antropología filosófica y de ética del cuidado que permite comprender la configuración de la sociedad burguesa mercantil y comercial en la cual se despliega la mentalidad del hombre moderno individualista.

Cuando el judío accede a prestarle tres mil ducados a Bassanio, quien pone como garante de pago a su amigo Antonio, define una ridícula pero efectiva cláusula:

Shylock- Mostraré esa amabilidad. Venid conmigo a un notario, poned aquí vuestra sola firma y, como broma divertida, si no me pagáis el día determinado, en tal lugar, la suma o sumas que se expresan en el documento, la indemnización se fijará en una libra exacta de vuestra hermosa carne, para ser cortada y quitada de la parte de vuestro cuerpo que me plazca. (Shakespeare, 1994, pp. 226-227)

La mentalidad del hombre que empieza a devolverse moderno: calculador, osado, instrumental, adquiere objetividad en la mentalidad burguesa del hombre mercante, para quien los límites de la moral son desvanecidos (*El principio*, de Maquiavelo, para la política) al darle apertura al mundo con las indias orientales y occidentales.

Una vez trabajada la obra del escritor inglés, la asignatura discurre a continuación con el estudio y comprensión de la autoconciencia del *nuevo hombre*, para lo cual se va de la mano con Erasmo de Rotterdam. El antropocentrismo renacentista que refunda la vida del hombre en los principios clásicos de la estética griega y latina, toma su mayor expresión ideológica con el humanismo. Erasmo, hombre profundamente religioso católico comprende que la sensatez del hombre ha de ser mayor a la exigencia de obediencia que impone

su iglesia. Hacerle un *Elogio a la locura* es manifestación pecaminosa, quizás filosófica, de mentes poseídas² por la curiosidad de conocer y el riesgo de preguntar, por ejemplo: “¿cuántos ángeles pueden colocarse en el extremo de una aguja?” (Koyré, 1973, p. 17).

El *Elogio de la locura*, de Erasmo, pone en discusión la ociosidad y vanidad del clero, denuncia el ruido intrascendente de los sofistas, el egocentrismo de los jurisconsultos, las tonterías de los retóricos... la novedad que encuentra el estudiante en el curso de Humanidades al verse frente a un monólogo de la locura, al *descubrir* la imaginación reflexiva que el autor pone de manifiesto para referirse a los hechos de su época y la osadía con la que denuncia a cada uno de sus contemporáneos, permite poner el ingrediente de la novedad y la emoción en el aprendizaje de un tema que sería abordado con otra disposición emocional diferente a su estudio con textos especializados y canónicos, a los que no se les resta relevancia, pero que son más para el experto que para el iniciado. El estudiante termina bien por representar al personaje principal o sentirse interpelado por este: “¡Adiós, pues! ¡Seguid bien, aplaudid, vivid y bebed, ilustres partidarios de la Locura!” (De Rotterdam, s. f., p. 171).

Con Erasmo se da comienzo a percibir el tono crítico de su tiempo. Amigo de Tomás Moro, y a quien le da a conocer el *Elogio*, el filósofo y político inglés profundiza en la representación y comprensión crítica de la sociedad que tiene al frente: la inglesa, de monarquía absoluta y comercio desencansado en las colonias. Conocer, comprender y forjarse un juicio analítico-crítico sobre la configuración de la sociedad moderna y, especialmente, respecto a las consecuencias desfavorables que trae para la vida del hombre, puede realizarse con *Utopía*.

Después de detalladas descripciones topográficas, de actividades comerciales marítimas y terrestres, de organizaciones políticas y modos de vida

² O escribir y publicitar un *Discurso a la dignidad humana*, como el de Pico Della Mirandola.

propios de las *tierras últimamente descubiertas*, Moro comienza a dar cuenta de la dinámica propia de la sociedad de su tiempo –objeto de su crítica– la de Enrique VIII, de la usura mercantil y de la desprotección de los pobres por parte del Parlamento.

Refiriéndose a los príncipes, hace decir a Rafael:

se inclinan más por los asuntos militares, de los cuales no sé nada ni deseo saber, que a las artes bienhechoras de la paz, y se preocupan más de conquistar, por buenas o por malas artes, nuevos reinos que de regir adecuadamente los que ya poseen. (Moro, 1975, p. 75)

Así, el estamento de los nobles es caracterizado por su usura, el de los caballeros por la ociosidad, y, en general, todos por reproducir una sociedad inequitativa cuyo principal mal radica en el derecho de propiedad privada. La historia del hombre moderno es la historia de su proceso de individuación, y la de su sociedad es la historia de la propiedad privada y la instrumentalización del hombre y la naturaleza en contra de sí mismo como ser humano.

Los estudiantes que apropián el estudio de este momento determinado de la historia a la luz de *Utopía*, logran evidenciar la necesidad de un proyecto nuevo de sociedad, por utópico que sea, donde las instituciones políticas garanticen la administración de lo público para todos los ciudadanos, donde la economía apunte a una organización comunitaria y solidaria entre los individuos, y así en lo sucesivo donde el hombre termine por reconocerse como integrante de la naturaleza la cual debe ser cuidada en todas sus formas de vida. Esta obra literaria, pero también filosófica, política y humanista, demuestra el lugar relevante que toda obra literaria tiene, o que reivindica, para dar cuenta de la realidad social en el tiempo presente.

Por último, presento una obra que se trabaja en el curso³ con miras a comprender el espíritu de la Ilustración francesa, esto es:

i) la rebelión contra las autoridades tradicionales (escepticismo religioso); ii) el racionalismo en las ciencias (aplicación del método científico); iii) el optimismo cultural (idea de progreso); y, iv) la vuelta a la naturaleza. La secularización en estos planos de la vida terminó por conducir los ataques contra el poder divino del rey, los privilegios del clero y el ocio de la aristocracia. (Carmona, 2018, p. 362)

Denis Diderot, quien junto con d'Alembert produjo la *Encyclopedia*, da cuenta en su obra *La religiosa* del primer rasgo de la Ilustración, el que es comprensible a partir del diálogo que sostiene la jovencita Susana con la superiora del convento donde aquella fue recluida:

–Quiero salir de aquí.
 –Pero si solo es la casa lo que os desagrada...
 –Es la casa, es mi estado, es la religión; no quiero estar encerrada ni aquí ni en ningún otro lugar.
 –Hija mía, estáis poseída por el demonio; es él quien os agita, quien os hace hablar, quien os saca de quieto. (Diderot, 1999, 80-81)

La forma como Kant comprendió la Ilustración, apuntaba a que cada individuo pudiera valerse de su propio entendimiento y deviniera en ciudadano autónomo, al hacer uso de la voluntad y de la capacidad razonadora crítica a ser ejercida en público. Sin la Ilustración la Revolución francesa no hubiera madurado, he ahí el poder político revolucionario del pensamiento volcado en la ficción y la realidad de las obras literarias. El estudio de *La religiosa* posibilita abstraer el espíritu de la época todavía cristiano-feudal de la Francia del siglo XVIII; el Marqués de Sade y la novela en mención son la denuncia de este tiempo que, junto con *El contrato social*, de Rousseau, y las obras de Voltaire, incendian la mentalidad de los franceses que vivían al margen de los privilegios de la nobleza y el clero.

³ Más obras literarias son trabajadas en el curso, como *Eugenia Grandet*, de Balzac; *Historia de dos ciudades*, de Dickens; 1984, de Orwell, sin

embargo, para efectos de la extensión del presente escrito solo se referencia hasta *La religiosa*, de Diderot.

Diderot denuncia el actuar inmoral de la Iglesia católica, la estructura patriarcal de la vida familiar y el abuso de las autoridades nobles, hechos con claridad relacionados y ampliamente desarrollados en obras de naturaleza académica como cabe notar en la literatura especializada sobre Revolución francesa del historiador [Albert Soboul \(1987\)](#).

Las obras literarias expuestas no reducen las otras que podrían aportar en este sentido de estudiar la historia con base en ellas, son muchas las que podrían incluirse, en todo caso, lo fundamental es demostrar la *utilidad* que tiene la literatura en una empresa pedagógica de enseñanza/aprendizaje, la cual puede ser extensiva a otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología⁴.

Conclusiones

La literatura ha sido legítima interlocutora entre la realidad y la imaginación, así como el pensamiento filosófico era expresado en obras literarias como la comedia y la tragedia; de igual manera, el pensamiento científico apeló a la escritura literaria ensayística para la exposición de los resultados de sus investigaciones –casos de Galileo y Newton–. Después de la segunda mitad del siglo XX, algunas obras literarias, especialmente novelas, respondían a intereses filosóficos y sociológicos: Milan Kundera, George Orwell, Irvin Yalom, Camus. Esto lo que sugiere es la reivindicación de la literatura como expresión del ser del hombre y la objetivación de las condiciones materiales y culturales de la sociedad. La literatura

no se elabora con esterilización moral y política del autor.

Asumir la labor, incluso atrevida, de hablar de literatura es ser consciente que esta es esquiva al pretender monoformalizarla en una definición, así como representa dificultades para asir su naturaleza, de tener alguna. Sin embargo, queda claro que no solo es producto de la cultura, sino que permite que esta sea comprendida al iluminar y fundamentar otras formas comprensivas del hombre y la sociedad, como lo representa el estudio de la historia.

Nuestro tiempo, caracterizado por el imperio de la cuantificación, vive desolado de formas estéticas y humanas para expresar y comprender la vida misma. La literatura entra a convocar a científicos y académicos para que adviertan el poder pedagógico que contiene para fundamentar actos de enseñanza/aprendizaje de contenidos como los de la historia. La literatura está para el disfrute personal, la pedagogía colectiva, la orientación política, la abstención valorativa, para cuanto sea de *utilidad* de quien ponga su empeño en vérselas con ella. Por ello, existe multiplicidad de entendimientos sobre la literatura, algunas en comúnión entre sí, otras del todo irreconciliables, pero en últimas comparten el mismo objeto.

Si las humanidades precisan reflexionar qué es el hombre, sobre su eventual naturaleza o constructo cultural, si pone como prioridad la humanización de un mundo cada vez más tecnificado, entonces, le será inevitable fundamentar sus actos pedagógicos en la literatura, en cuanto esta activa competencias estéticas, cognitivas y éticas, las que forman verdaderos ciudadanos.

Reconocimientos

Reporte de caso elaborado en el marco de las actividades de discusión y sistematización de experiencias educativas del grupo de investigación ETHOS y del semillero El Palo en la Rueda, adscritos a la Universidad Nacional de Colombia.

Referencias

- Carmona, L. (2018). De la industria cultural a la cultura humanista. *Análisis*, 50(93), 355-367. <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0093.04>
- Della Mirandolla, P. (2006). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Editorial Pi.
- Diderot, D. (1999). *La religiosa*. Club Internacional del Libro.
- Dunham, B. (1969). *Héroes y herejes. Antigüedad y Edad Media*. Seix Barral.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2004). *El nombre de la rosa*. El Tiempo.
- De Rotterdam, E. (s. f.). *Elogio de la locura*. Prometeo.
- Finke, E. (1926). *La mujer en la Edad Media*. Revista de Occidente.
- Koyré, A. (1973). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI Editores.
- Lukács, G. (1968). *Sociología de la literatura*. Ediciones Península.
- Mills, R. (1977). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Moro, T. (1975). *Utopía*. Bruguera.
- Pirenne, H. (1970). *Historia económica y social de la Edad Media*. Fondo de Cultura Económica.
- Rendueles, C. (2015). *Capitalismo canalla. Una historia personal del capitalismo a través de la literatura*. Seix Barral.
- Riveiro, M. B. (2020). Tres reflexiones sobre la sociología de la literatura. *Políticas de la Memoria*, 20, 272-284. <https://doi.org/10.47195/20.669>.
- Sagan, C. (1998). *El mundo y sus demonios*. Planeta.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. Fondo de Cultura Económica.
- Shakespeare, W. (1994). El mercader de Venecia. En *Comedias* (pp. 213-281). RBA editores.
- Soboul, A. (1987). *La Revolución francesa*. Orbis.
- Weber, M. (1995). *El político y el científico*. Altaya.
- Zarta Rojas, F. (2022). El rizoma literario: lo performativo del sujeto. *Enunciación*, 27(1), 45-55. <https://doi.org/10.14483/22486798.18218>.



La literatura en las aulas: experiencias pedagógicas

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**La literatura como instrumento de aprendizaje
del inglés como lengua extranjera****Literature as a Tool to Learn English
as a Foreign Language**Beatriz Chaves-Yuste¹ **Resumen**

En el proceso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), debe exponerse al alumnado a un uso real del idioma. Para ello, los materiales auténticos, como novelas no abreviadas ni niveladas y el modelo de aprendizaje cooperativo (*cooperative integrated reading and composition* [CIRC]), ofrecen una oportunidad única para aprender el idioma de una forma contextualizada, al tiempo que mejora en el alumnado su competencia cultural. Para mostrar cómo la obra literaria puede utilizarse de forma eficiente en la clase de ILE, se lleva a cabo una intervención empírica exploratoria en la que se analizan datos cuantitativos. Se aporta un estudio estadístico con datos objetivos sobre la idoneidad de la propuesta metodológica sobre la que versa este estudio.

Palabras clave: inglés, enseñanza de lengua extranjera, literatura, investigación lingüística, acción social.

Abstract

In the process of teaching English as a foreign language (EFL), students should be exposed to the real use of the language. To this end, the use of authentic materials, such as the use of unabridged and unleveled novels, and the cooperative CIRC model offer a unique opportunity to learn the language in a contextualized way, while enhancing the learners' cultural competence. To show how literary pieces can be used efficiently in the EFL classroom, an exploratory empirical intervention is carried out in which quantitative data are analyzed. A statistical study that provides objective data on the suitability of the methodological proposal of this study is presented.

Keywords: English, foreign language instruction, literature, linguistic research, social program.

¹ Licenciada en Filología Inglesa y Filología Hispánica. Máster en Educación Bilingüe. Doctora en Lingüística Aplicada para la enseñanza de lenguas. Docente de la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: bchave01@ucm.es

Cómo citar: Chaves-Yuste, B. (2023). La literatura como instrumento de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 131-148. <https://doi.org/10.14483/22486798.20280>

Introducción

La mayor manifestación cultural y lingüística de una lengua es, sin duda, su literatura (Ventura, 2015), puesto que, como apunta Baker (2001), el patrimonio cultural de una sociedad se descubre e internaliza a través de la lectura. A través de sus textos, se pueden trabajar aspectos gramaticales, reflexionar sobre la cultura, historia y sociedad reflejada en la obra, formar ciudadanos críticos y comprometidos con el mundo que los rodea y, como señala Gutiez (2000), fomentar el respeto por los derechos humanos. Además, puede ayudar a mejorar el léxico y la comprensión lectora a la par que el resto de las destrezas comunicativas (Juárez, 1996). El lector desarrolla el pensamiento crítico y formal (Hamid y Aziz, 2020; Febrani et al., 2020; López Molina, 2000), la creatividad (Hişmanoğlu, 2005), los valores éticos (Mateo, 1997), el juicio y la espiritualidad (Al Haq, 2020), todas las áreas académicas (Northedge, 2003), las destrezas comunicativas, la gramática, el vocabulario y la ortografía del idioma meta (López Molina, 2000), que muestra sus diferentes variedades de acuerdo con el espacio y tiempo en el que se enmarca la historia, concebida para ser leída por un público amplio real (Başal et al., 2021; Myhill, 2018). Esto es algo prácticamente inexistente en los materiales didácticos específicamente diseñados para los discentes de un idioma extranjero, donde se suele mostrar artificial, fragmentado y nivelado según la competencia lingüística de sus usuarios.

Sin embargo, la aplicación de la literatura para enseñar lenguas y, en particular, del inglés como lengua extranjera (ILE), también tiene sus detractores. Sanz (2000) defiende que su uso en la clase de ILE se centra exclusivamente en la práctica de la traducción. Por su parte, Sitman y Lerner (1996) consideran que las estructuras morfosintácticas plasmadas por los escritores en sus obras son de una gran complejidad y de un empleo particular del lenguaje no conveniente para el discente de ILE, independientemente de su grado de competencia lingüística.

Por el contrario, Mendoza (2008) afirma que son frecuentes las producciones que muestran una sencillez expositiva y una claridad en su composición mediante una gramática asequible. Asimismo, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los estudios literarios “cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (Consejo de Europa, 2001, p. 60). En esta línea, Pérez Patón (2009) apunta que contribuyen a adquirir la competencia lingüística gracias a un sistema lingüístico elaborado y enriquecido.

Para Soto (2018), la lectura y explotación de textos en la clase de ILE suponen una experiencia cultural que fomenta la comprensión de la alteridad, el crecimiento personal y, por ende, de la sociedad. Más aun, ayuda a desarrollar las competencias clave que toda persona ha de adquirir a lo largo de su educación de acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 22 de mayo de 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018): la competencia en comunicación lingüística; la competencia plurilingüe; la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia ciudadana; la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales.

Por todo ello, en esta investigación se considera que la literatura puede ser una herramienta efectiva en el aula de ILE. Aquí se busca demostrar cómo su utilización bajo un enfoque metodológico basado en el aprendizaje cooperativo (AC) (modelo CIRC, *Cooperative Integrated Reading and Composition*) puede mejorar la competencia lingüística de ILE de los discentes de Educación Secundaria españoles. Para ello, se intenta responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿la aplicación del modelo cooperativo CIRC y de obras literarias no niveladas resulta adecuado para enseñar ILE en Educación Secundaria?

Este trabajo presenta, en primer lugar, el marco teórico en el que se encuadra la investigación

y la bibliografía científica sobre la explotación de obras literarias en la clase de ILE. En segundo lugar, se describe el contexto metodológico en el que se presentan el diseño, los participantes, los instrumentos de evaluación, el procedimiento y el análisis de datos. A continuación, se detallan los resultados y, por último, se exponen las conclusiones, con especial atención a las implicaciones pedagógicas.

Marco teórico

Las diferentes concreciones literarias ofrecen un repertorio perfecto para disfrutar del uso y aprendizaje auténtico de cualquier idioma con el *input* adecuado (Mendoza, 2008), y plantean una gama amplia de estilos, registros y tipologías textuales (Rahman, 2016). Los textos dan pie a múltiples interpretaciones que promueven el intercambio de opiniones entre los discentes; de esta manera, se facilita la interacción, negociación, y se estimula la construcción de significado y pensamiento crítico desde la perspectiva del constructivismo social (Vygotsky, 1978). Más aún, su utilización posiciona al alumno como pieza central de su aprendizaje, con un rol activo y autónomo. Elegir, por tanto, una buena obra para la clase de ILE resulta relevante, pues esta debe ser motivadora para el alumnado, y así, este puede ampliar su competencia léxica y su conocimiento morfosintáctico y discursivo en el idioma meta (Rahman, 2016).

Van (2009) desarrolló el enfoque basado en la lengua (*language-based approach*), con el fin de mejorar la competencia lingüística de los aprendientes a través de las piezas literarias. Este modelo es accesible para todos los estudiantes, ya que pretende conectar la experiencia previa del aprendiente con la propia literatura. Comprende tres grupos de actividades: i) de prelectura y contexto histórico de la obra; ii) durante la lectura, con las que se trabajan todas las destrezas además de léxico y estructuras morfosintácticas específicas que ayudan a comprender mejor la obra y analizar el idioma en su estado puro; y iii) de poslectura de

reflexión, interpretación, y práctica. Algunas de las actividades típicas de este enfoque son la lluvia de ideas, la reescritura o resumen de una parte de la obra o lectura en grupos cooperativos en la que el texto en sí constituye una herramienta para trabajar las diferentes destrezas lingüísticas de una forma más accesible (Carter y Long, 1991). Con este método, a través de actividades *ad hoc* con base en el texto, que fomentan la interacción y negociación de significado entre los estudiantes, se trabajan las destrezas de gramática, de léxico y de pronunciación (Febriani et al., 2022). Gracias a este enfoque, los estudiantes entienden mejor las obras y su estilística, los significados denotativos y connotativos utilizados, identifican expresiones, aprecian la obra y aprenden de ella a la vez que adquieren el idioma (Rahman, 2016).

En la mayoría de las ocasiones, se trabaja de forma cooperativa, con el fin de proporcionar un razonamiento de mayor nivel, establecer relaciones de interdependencia positivas afectivas, participar en procesos democráticos de discusión, tomar decisiones y desarrollar soluciones innovadoras en un mundo que está en constante cambio (Onrubia y Mayordomo, 2015). Como afirmó Oribabor (2014), las actividades en grupos de trabajo cooperativos, como ocurre con la mayoría de las tareas para trabajar el texto literario en esta experimentación, requieren tener en cuenta las características de cada estudiante, detectar y neutralizar prejuicios (Azorín y Ainscow, 2018) y fomentar la autonomía de los discentes. El alumno se convierte en la pieza central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor, por su parte, deja de ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un guía que facilita y estimula con los recursos y estrategias pertinentes en cada momento.

Uno de los modelos de AC más exitosos para trabajar la expresión y comprensión escrita es el CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*, o lectura y composición integrados en cooperación) (Stevens et al., 1987). Grupos de trabajo heterogéneos con diferentes niveles de comprensión lectora leen partes del texto los unos a

los otros; predicen la continuación de la historia y practican la ortografía y el léxico proporcionado en las piezas literarias. Integra actividades de todo tipo, especialmente de comprensión lectora y expresión escrita, y hace hincapié en los objetivos del grupo y de la responsabilidad individual (Suyatno, 2009). Está en consonancia con los cuatro pilares de la educación esbozados por Delors (1996) para la Unesco: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser", a los que se le sumó más tarde "aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad".

El modelo CIRC establece una secuencia de actividades: lectura en pareja, estructura de la historia, escritura relacionada con el pasaje leído, trabajo del léxico (a través de la lectura en voz alta de los nuevos términos y enfoque en su significado), recuento de la historia y focalización en la ortografía. Estas se enmarcan a su vez en diferentes fases: i) orientación: el profesor conoce los puntos fuertes y débiles, y conocimientos previos de los estudiantes, y describe los objetivos deseables; ii) organización: se agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos de trabajo y el profesor explica el mecanismo a seguir para completar las tareas; iii) introducción de los conceptos: a través de la explicación del profesor o de tareas de investigación por parte del alumnado; iv) publicación: los alumnos comparten sus conclusiones con los demás grupos; v) refuerzo: el profesor ofrece explicaciones y los alumnos reflexionan y evalúan los resultados de su instrucción. Se espera que los alumnos compartan sus ideas sin vergüenza ni temor (Syam et al., 2020).

El AC y el modelo CIRC ayuda a promover la inclusión (Azorín y Ainscow, 2018; Páez et al., 2018). Para Carrasco et al. (2015), constituye una metodología eficaz en los colegios españoles con resultados positivos respecto a las variables sociales, afectivas y académicas. Por su parte, Muntaner y Forteza (2021) afirman que contribuye a desarrollar formas de aprendizaje más activas y dinámicas. Hill et al. (2020) constatan que su uso implica una mejora en cuanto a la comprensión

y expresión oral; mientras que Sirisimangkorn (2021) señala que ayuda a mejorar significativamente la fluidez oral. Awada et al. (2020) hallan mejoras en la comprensión y escritura en inglés mediante el AC; Haryanti et al. (2021) indican que fomenta la competencia oral, y Pan y Wu (2013) refutan que gracias al AC se estimulan la motivación y autoestima del estudiantado a la vez que se potencian la autonomía, el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

En lo que respecta a la explotación de recursos educativos, los libros de texto, las grabaciones periódicas y otros materiales estandarizados, estos son convenientes para la enseñanza de idiomas; sin embargo, pueden resultar insuficientes para transmitir un encuadre adecuado y una interpretación motivadora para los alumnos. Como señalan Nanda y Susanto (2020), las obras literarias, como material auténtico, facilitan la enseñanza y la adquisición de ILE, pues la lengua está contextualizada. Aún existe una fuerte tendencia a orientar la enseñanza de idiomas hacia la enseñanza del vocabulario y la gramática; como argumenta Lu (2007), el escaso empleo de materiales auténticos hace que el alumnado no esté acostumbrado a manejar el lenguaje de forma real. En cierto sentido, la enseñanza de idiomas siempre ha estado ligada a la enseñanza de la gramática, pero no por ello ha dejado de ofrecer una imagen inexacta de la sociedad multilingüe.

Con estas premisas, este estudio prioriza la calidad y la cantidad del *input* como factores clave para proporcionar situaciones de aprendizaje idóneas que faciliten la interacción entre los estudiantes. A través del AC, el alumnado hace que el conocimiento se convierta en único, personal y adaptado a sus propias experiencias (Harrer et al., 2006). Como señala Mendoza (2008), a partir de la lectura, los discentes activan sus conocimientos previos para reconocer los diferentes usos y convenciones del idioma y generar así las actividades prácticas. De acuerdo con Cárdenas (2019), el docente ha de elaborar una planificación pedagógica donde se han de recoger los contenidos

lingüísticos, teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y cognitivos del grupo de estudiantes.

Por ello, en esta experimentación se llevan a cabo distintas actividades de investigación sobre los temas principales presentados en las novelas (diversidad funcional y discriminación social), con la intención de trabajar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 10 de la *Agenda 2030*, y ayudar en el crecimiento de futuros ciudadanos responsables y comprometidos en la sociedad. El ODS número 10 busca reducir la desigualdad en y entre los países, para que todos los ciudadanos gocen de las mismas oportunidades, independiente-mente de sus ingresos económicos, género, edad, funcionalidad, etnia, religión u orientación sexual. Se realizan diferentes eventos letrados que, como señalan [Barton y Hamilton \(1998, p. 6\)](#), muestran “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma”. Además, conllevan ahondar en valores y relaciones sociales ([Zavala, 2008](#)).

Se utilizan básicamente dos artefactos, las obras literarias, además de una serie de recursos y accesorios que se integran en la práctica de la literatura en la clase de ILE: se confecciona un diccionario de autor digital *ad hoc* con el vocabulario desconocido; se hacen todo tipo de ejercicios para trabajar tanto estructuras morfosintácticas y léxico nuevo como las diferentes destrezas lingüísticas (escritura creativa, redacción de textos argumentativos y ensayos), presentaciones y debates orales sobre las novelas, videos, infografías, actividades de comprensión oral mediante el audiolibro y podcasts y lecturas dirigidas o en grupos cooperativos. Todas estas actividades se enmarcan en las fases iii), iv) y v) del modelo CIRC señaladas anteriormente.

A todas estas actividades se suman los valores no materiales tales como los entendimientos o malentendidos, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso y los sentimientos surgidos durante la práctica ([Barton y Hamilton, 2000](#)). Además, hay que tener en cuenta a los participantes, adolescentes que están desarrollando su propia identidad y que sufren constantemente

la presión social en unas circunstancias específicas, el microcosmos de su centro escolar.

Sin dudas, el texto literario ofrece un modelo del idioma auténtico ([Mendoza, 2008](#)) y proporciona un sinfín de actividades motivadoras que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico, ya que, como comentan [Reyes y Villacañas de Castro \(2020\)](#), cuando se conecta la lengua y el pensamiento, los discentes mejoran su capacidad de expresión, interpretación crítica y creatividad.

Estado del arte

A pesar de los grandes beneficios que aporta la literatura, son escasos los estudios sobre su aplicación bajo el enfoque del AC en la clase de ILE en Educación Secundaria. [Acosta y Gómez \(2017\)](#), [Acosta y Vasconcellos \(2017\)](#) y [Acosta y Vigil \(2019\)](#) abogan por el uso de textos auténticos para aprender ILE, pero no especifican las variables pedagógicas de sus investigaciones. [Acosta y Careaga \(2020\)](#) analizan su aplicación con estudiantes universitarios mediante la observación, y enumeran unas acciones metodológicas para emplearla con éxito para adquirir inglés real: i) explorar los intereses y necesidades tanto educativas como culturales y lingüísticas del alumnado, ii) seleccionar los textos que respondan a las necesidades de los discentes, iii) elaborar tareas interactivas de aprendizaje sobre la pieza literaria, y v) valorar el impacto cognitivo y afectivo originado por su implementación y por las diferentes tareas propuestas en los estudiantes. Proponen, además, continuar y facilitar la lectura con tareas creativas y originales dentro y fuera del aula, divulgar su cultura mediante eventos o murales, analizar frases idiomáticas empleadas en las obras, estimular la escritura de poemas y cuentos cortos, disfrutar de la clase como centro cultural y promover el interés por el idioma.

[Paran \(2006\)](#) recogió varios proyectos de investigación en los que se describe la aplicación de la escritura infantil y popular, la poesía o la autobiografía, entre otros, para enseñar ILE en las aulas de educación primaria, secundaria y universitaria

a través de metodologías creativas adaptadas a las necesidades de los aprendientes. [Gómez Rodríguez \(2012\)](#), por su parte, describió la explotación de cuentos para trabajar la competencia intercultural, y en 2015, hizo un estudio sobre el manejo de fuentes literarias, pero con estudiantes universitarios. Apunta que los recursos reales, tales como los periódicos, los libros, los documentales o el cine, resultan idóneos para estudiar temas sociales como la discriminación, los derechos humanos o el racismo. Más aún, a través de tareas de investigación etnográfica, el alumnado puede ahondar en grupos vulnerables y/o minoritarios, y los diferentes estilos de vida, y así desarrollar puntos de vista críticos que puedan reevaluar los estándares culturales pre establecidos.

[Adam et al. \(2019\)](#) descubrieron una comprensión limitada de los educadores sobre el papel de las manifestaciones literarias y la apreciación y exploración de la diversidad, pero no describieron las variables pedagógicas específicas de su investigación. [McNaughton \(2020\)](#) estudió la capacidad de los estudiantes de secundaria para desarrollar la empatía hacia los oprimidos a través de textos multiculturales; según este autor, los alumnos, cuando trabajaban en los denominados *literature circles* o grupos de trabajo cooperativos, no mostraban una disposición para participar en debates críticos en los que debían compartir su opinión acerca de los temas tratados.

Por ello, conscientes de sus múltiples beneficios, y tras estudiar que el libro de texto es el recurso principal en la clase de ILE en educación secundaria en España, es conveniente llevar a cabo la presente investigación, en la que se formula el siguiente objetivo:

Analizar si el empleo de novelas, no niveladas ni abreviadas, y de recursos didácticos creados *ad hoc* para estudiar las obras trabajadas en grupos cooperativos heterogéneos con el modelo CIRC, incide positivamente en el aprendizaje de ILE de estudiantes españoles de tercero de Educación Secundaria, y desarrolla su competencia plurilingüe en ILE.

Para ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿la explotación de novelas no niveladas, dirigidas a un público adolescente por sus valores sociales y lenguaje sencillo, junto a los recursos didácticos creados *ad hoc* (por ejemplo, diccionario digital de autor, infografías, juegos, etc.) para estudiar dichas obras dentro del marco del AC, resultan adecuados para enseñar ILE en tercero de Educación Secundaria en España? Para ello se analiza la lectura de dos obras no niveladas en inglés: *Wonder*, de R. J. Palacio, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, en un centro de enseñanza secundaria del centro de Madrid (España) y su impacto en la competencia lingüística de los discentes.

Metodología

La metodología de este trabajo consiste en una intervención empírica exploratoria sobre la explotación de literatura auténtica en el aula de ILE en educación secundaria. Se proporcionan datos cuantitativos obtenidos durante dos cursos escolares (2020-2021 y 2021-2022), mediante un análisis estadístico obtenido a través de los diferentes instrumentos de evaluación con análisis descriptivos e inferenciales. Además, comprende una recolección transversal e intensiva que aporta datos de un caso particular. Por ende, la extrapolación de estos resultados a otras muestras ha de realizarse con cautela.

Participantes

La muestra estuvo formada por 127 estudiantes de tercero de Educación Secundaria con edades entre los 14 y 15 años ($M=14,01$; $SD=0,38$) con un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes del género femenino (52,59 %) frente al masculino (47,41 %). Todos los estudiantes eran españoles con español como lengua materna. La selección de la muestra fue intencionada mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión de la muestra fueron estar matriculados en el tercer año de educación secundaria,

tener el consentimiento parental firmado y no tener ningún diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje (trastornos de neurodesarrollo, problemas sensoriales o psicológicos).

Instrumentos

Todos los instrumentos para la recolección de datos fueron creados *ad hoc* por el departamento de ILE del centro educativo donde la experimentación tuvo lugar. Se analizó un total de tres pruebas en cada curso escolar para estudiar el objetivo e hipótesis. Las tres comprendían las siguientes partes:

- *Prueba de comprensión lectora.* Se les plantearon a los alumnos cinco (5) preguntas abiertas sobre un texto determinado. Cada pregunta correcta recibió 0,2 puntos (total de 1 punto). También debieron responder a diez (10) preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión. Cada respuesta correcta recibió 0,1 puntos (total de 1 punto). La puntuación máxima que se pudo obtener fue de 2 puntos.
- *Prueba de expresión escrita.* Los alumnos debían elaborar un escrito sobre la desigualdad social. Se les evaluó con una escala de 0 a 2 puntos, siguiendo una rúbrica de evaluación escrita (basada en Casal, 2006, véase el [anexo 1, tabla 1.1](#)).
- *Prueba de expresión oral.* Los alumnos fueron entrevistados en parejas por el profesor. Este eligió al azar un tema trabajado a través de las novelas. Para evaluar esta prueba se utilizó la rúbrica de entrevistas orales de elaboración propia (ver [anexo 2, tabla 2.1](#)). La puntuación máxima fue de 2 puntos.
- *Prueba de comprensión oral.* Los alumnos tuvieron que escuchar un archivo de audio sobre alguno de los temas tratados en las novelas. Debieron responder a cinco (5) preguntas abiertas (0,2 puntos cada una, puntuación total de 1 punto) y a diez (10) preguntas de opción múltiple. Cada

respuesta correcta recibió 0,1 puntos (total de 1 punto). La puntuación máxima en esta prueba fue de 2 puntos.

- *Uso de la lengua.* El alumnado resolvió un ejercicio en el que debía llenar diez (10) huecos con sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, adverbios, etc. Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos (puntuación total de 0,5 puntos). En el segundo ejercicio, se les pidió a los alumnos que conjugaran el verbo proporcionado entre paréntesis (en 10 huecos). Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos (puntuación total de 0,5 puntos). En el tercer ejercicio, se presentó a los alumnos otro texto con diez (10) huecos y un lema. A través de la formación de palabras, los alumnos derivaron los sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios adecuados. Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos, y la puntuación total correcta sería de 0,5 puntos. Por último, en el quinto ejercicio, los alumnos debían parafrasear diez (10) oraciones utilizando una palabra dada. De este modo, crearon oraciones hechas y colocaciones. Cada oración correcta recibió 0,05 puntos, con una puntuación total de 0,5 puntos. La puntuación máxima de esta sección era de 2 puntos.

Procedimiento

El departamento de ILE y la dirección del centro educativo aceptaron la propuesta de incluir un plan lector en la asignatura de ILE en las programaciones de educación secundaria. Así pues, se debatieron qué obras podrían ser más idóneas, teniendo en cuenta el grado cognitivo y de madurez del alumnado, además de su nivel competencial de ILE, contexto educativo, intereses y aficiones, y según las recomendaciones de Lazar (1993). Se estableció trabajar en el tercer curso las obras de *Wonder*, de R. J. Palacio, durante el curso escolar 2020-2021, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, durante el curso 2021-2022. Estas

novelas fueron consideradas materiales adecuados para mejorar el aprendizaje de ILE de adolescentes, debido a su alto potencial pedagógico, tanto desde el punto de vista de su contenido y valor social, como desde el uso de la lengua.

Aunque no se procedió a evaluar la concienciación social, se eligieron estas dos novelas porque representan valores mencionados en el ODS número 10 de la *Agenda 2030*, y ayudan en el crecimiento de ciudadanos tolerantes y comprometidos. *Wonder* plantea temas de alto valor social para el estudiantado adolescente, como el acoso escolar, la búsqueda de la identidad, el respaldo familiar, la independencia o la aceptación de todos los individuos independientemente de su funcionalidad física. Por su parte, *The curious incident of the dog in the night-time* explora también la independencia, la aceptación de todos los individuos, pues el protagonista sufre el síndrome de Asperger, la pérdida de un ser querido o la sociabilidad del individuo en la sociedad.

Ambas novelas están dirigidas a un público adolescente, utilizan un lenguaje llano y de fácil comprensión con un léxico apropiado y estructuras morfosintácticas sencillas. En cuanto a lo pedagógico, la literatura considerada multicultural y social amplía el conocimiento del mundo del estudiantado y fomenta la comunicación con todo tipo de comunidades. Además, ayuda a reducir la proliferación de prejuicios y estereotipos, y a apreciar las manifestaciones artísticas que describen diferentes contextos sociales (Gómez Rodríguez, 2012). No obstante, los textos deben estudiarse mediante enfoques pedagógicos adecuados que promuevan la negociación de significación, la construcción de conocimiento y el pensamiento crítico (Gómez Rodríguez, 2012).

Bajo el prisma del modelo socioconstructivista (Vygotsky, 1978), los estudiantes leyeron las obras, discutieron sobre ellas a través de una interacción constante, construyeron conocimiento cultural, apreciaron y comprendieron los textos; además, mejoraron su competencia lingüística en un contexto significativo en el que se convirtieron en el

centro del proceso de aprendizaje. Dentro del modelo socioconstructivista, se encontraron diversos enfoques pedagógicos que responden adecuadamente al objetivo de enseñar literatura en la clase de ILE, como el AC. Siguiendo sus preceptos, se diseñaron las unidades didácticas y todas las actividades de explotación de las obras y se eligieron los recursos necesarios para proporcionar tareas motivadoras para el alumnado. Todos los conceptos abordados en este trabajo se enmarcaron en la teoría socioconstructivista basada en la construcción social del conocimiento y del alumno cooperativo (Lenkauskaitė et al., 2020).

Ya que los estudiantes debían interpretar las piezas y hacer juicios críticos fundamentados, se incluyeron varias sesiones de análisis estilístico para que pudieran interpretar correctamente sus características lingüísticas. Así pues, los discípulos se sirvieron de sus conocimientos previos para construir el aprendizaje de nuevas estructuras lingüísticas.

A continuación, se enviaron los formularios de consentimiento parental a todas las familias cuyos hijos formaban parte de la investigación y se les informó que podrían abandonar la experimentación en cualquier momento. Se respetaron las directrices de la Declaración de Helsinki y se garantizó la confidencialidad de todos los datos recabados.

La experiencia educativa comenzó en septiembre de 2020. Durante los dos cursos escolares, la profesora fue la misma en todos los grupos (tres grupos cada curso escolar) para disminuir el sesgo, y todas las clases tuvieron lugar en el horario de mañana (de 9:10 a 14:00 horas). La enseñanza fue impartida en las aulas habituales de los estudiantes con condiciones óptimas de iluminación, ventilación y sonoridad. La distribución y orden de las pruebas fue la misma para toda la muestra durante los dos cursos escolares.

Análisis de datos

Se utilizó el programa informático *IBM SPSS Statistics 25* para analizar todos los datos obtenidos. En primer lugar, teniendo en cuenta el volumen de

la muestra, se aplicó el test de Kolmogórov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables. Se obtuvo una significación de $p=0,000$ para las variables test 1, 2 y 3. Para la media de expresión de la fase 1, se obtuvo $p=0,006$, con lo que se comprobó que ninguna de las variables cumplía con normalidad. Por tanto, se decidió aplicar pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales. A continuación, se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables en las que estudió la media y la desviación estándar. Para todos los análisis el nivel de significación es de $p<0,05$.

Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos y análisis estadísticos correspondientes. En la [tabla 1](#), se muestra el análisis descriptivo de las diferentes variables analizadas.

Tabla 1

Media y desviación estándar de las variables categorizadas

	Media	Desviación estándar
Test final 1	6,07	1,77
Test final 2	6,34	1,92
Test final 3	6,81	1,79

Estos resultados fueron favorables y confirmaron que las calificaciones académicas obtenidas al final de cada trimestre fueron más elevadas cuando se emplearon las novelas respecto al manejo de materiales didácticos especializados. A fin de verificar más aún estos datos, se efectuó un análisis inferencial. Para ello, teniendo en cuenta que las variables no cumplen con la normalidad, se aplicó la prueba con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. La significación entre el test final 1 y el 2 es de $p=0,864$. Con este resultado, a pesar de que las calificaciones en el test 2 fueron superiores a las del test 1, únicamente han mejorado 0,27 puntos, un incremento muy limitado para que muestre una diferencia significativa.

No obstante, al efectuar el análisis inferencial del test 1 respecto al test de la fase 3, la diferencia es de $p=0,000$, ya que se incrementan 0,74 puntos y existe una significación. Lo mismo sucede cuando se comparan los resultados del test 2 con los del test 3. Existe también una diferencia significativa de $p=0,000$, con resultados más óptimos. Así pues, a raíz de estos resultados estadísticos, es posible verificar el objetivo e hipótesis, pues los resultados que evalúan la competencia lingüística en ILE obtenidos en el tercer trimestre son significativamente mejores que los conseguidos cuando se explotan materiales didácticos específicos para la enseñanza de ILE.

Conclusiones

La finalidad de esta investigación es analizar si el empleo de dos novelas dirigidas a adolescentes, no niveladas ni abreviadas, *Wonder*, de R. J. Palacio, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, mejora la competencia lingüística de ILE en el estudiantado de Educación Secundaria, y a la par, a desarrollar su competencia social. Tanto la competencia lingüística como la social son dos ODS de la Agenda 2030 en el marco de esta etapa educativa. Para proceder a tales efectos, 127 estudiantes realizaron tres pruebas para medir su competencia lingüística durante cada curso escolar (total de seis pruebas). Los hallazgos de esta investigación permitirán optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en la clase de ILE en Educación Secundaria, y posiblemente también en otras etapas educativas.

Por consiguiente, se afirma que la literatura es un instrumento indiscutible para desarrollar la competencia lingüística en la clase de ILE. Ofrece cualidades lingüísticas y culturales que fomentan una enseñanza integral y transversal. El tema principal de las obras tratadas es esencial para convivir en una sociedad justa en la que prime la equidad y la indiscernible. Por un lado, introducir la producción literaria en el aula de ILE fomenta el

manejo de la lengua auténtica, con un *continuum* de usos y registros. Por otro, según la temática de las obras, el alumnado se enfrenta a diferentes realidades, problemas o cuestiones culturales o éticas sobre las que ha de reflexionar, como sucede en los trabajos de [Gómez Rodríguez \(2012; 2015\)](#). Esta reflexión, cuando se expresa de forma escrita, ayuda a que los alumnos adquieran un aprendizaje aún más profundo ([Febriani, 2019](#)).

Los resultados confirman la hipótesis de investigación, pues la muestra de estudio mejora su competencia lingüística cuando se maneja el material auténtico de las mencionadas novelas y se cesa la aplicación de materiales didácticos específicamente diseñados para la enseñanza de ILE. Durante el segundo trimestre, las calificaciones obtenidas son superiores a las del primero, aunque no se aprecia una diferenciación significativa hasta el tercer trimestre. Estos resultados están en la misma línea que los estudios de [Acosta y Careaga \(2020\)](#), [Acosta y Vigil \(2019\)](#), [Khan y Alasmari \(2018\)](#), [Acosta y Vasconcellos \(2017\)](#) y [Acosta y Goméz \(2017\)](#), que afirman que la explotación de materiales auténticos, como la obra literaria, favorece la experiencia de ILE.

Además, la profesora, dentro del aula, observó que el alumnado mejora la competencia social, ya que muestra una concienciación mayor y una responsabilidad cívica y ciudadana más completa respecto a las desigualdades sociales, como señala el ODS número 10 de la Agenda 2030. Estos resultados son análogos a los de [León del Barco et al. \(2016\)](#) y [Eskay et al. \(2012\)](#), quienes argumentaron que la práctica de grupos cooperativos impulsó el diálogo y el respeto a las diferencias.

Como también demostraron [Shi \(2020\)](#) y [Capodieci et al. \(2019\)](#), se ha fomentado el desarrollo de una concienciación social, pues los estudiantes tuvieron que respetar las diferencias de sus compañeros dentro de un ambiente de trabajo basado en las relaciones y la retroalimentación positivas ([Huber et al., 2018](#)). Trabajar la concienciación social es fundamental en la educación actual,

donde se halla una gran diversidad dentro y fuera de las aulas; entonces, se ha de promover la equidad, tolerancia, ayuda e interacción entre todos los alumnos ([Sanz-Peinado y Quesada-Zaragoza, 2021](#); [Felder, 2019](#)). El profesor de ILE se convierte así en un agente de la necesaria reforma social ([Mandarani y Munir, 2021](#); [Rass, 2020](#)). Más aún, como señalaron [Alkhodimi y Al-Ahdal \(2019\)](#), enseñar a través de la literatura con metodologías activas es un gran reto, pero resulta alcanzable y se adapta a las necesidades actuales; así se deja atrás el enfoque de la gramática-traducción. Amplía el mundo de los estudiantes a diferentes conocimientos, culturas e historias para comprender y reflexionar sobre la sociedad y la concienciación de la diversidad ([Avara, 2021](#)).

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones pedagógicas y educativas prácticas para los profesores de ILE de educación secundaria. Por un lado, los profesores de ILE e instituciones educativas deberían apostar por una presencia mayor de las metodologías activas que se sirvan de la producción literaria como una herramienta provechosa en el aula, a través del diseño e implantación de un plan lector donde se incluyan obras de diferentes géneros, no abreviadas ni niveladas, que expongan al alumnado a un manejo real y contextualizado del idioma, sus variedades y registros. Más aún, al igual que [Sholichah y Purbani \(2018\)](#), en esta investigación se considera oportuno que su empleo no se limite al aula de ILE, sino de cualquier idioma incluido en el currículum. Utilizar los textos como modelos auténticos resulta una herramienta inimaginable para mejorar la adquisición del idioma meta. Además, sería conveniente incluir el plan lector en otras asignaturas del currículum de aquellas materias que se imparten en inglés (en los programas o secciones bilingües) para afianzar o ampliar los conocimientos adquiridos mediante la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera). Por otro lado, los estudiantes construyen y dirigen su propia instrucción al trabajar las obras en grupos

cooperativos. Esto les facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos con base en los ya adquiridos dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) a través de la interacción, el descubrimiento y la reflexión.

De forma similar a los trabajos de Ghosn (2002) y Collie y Slater (2002), los alumnos, al manejar los textos en la clase de ILE, no solamente incrementaron el conocimiento lingüístico y sociocultural, además de mejorar su comprensión lectora, sino que también desarrollaron su expresión oral debido a las múltiples interacciones surgidas de la lectura en los grupos de trabajo cooperativos, pues se observó un incremento en su motivación, participación y creatividad. Como apuntaron Lazar (1993) y Albadalejo (2007), los discentes accedieron a la cultura del mundo anglosajón, y más aún, reflexionaron sobre el comportamiento de la sociedad, desarrollaron su concienciación social y cívica. Discutieron sobre la discriminación social ocasionada por la diversidad funcional de los protagonistas, sintieron cierta empatía por estos personajes y se mostraron más motivados a continuar con la lectura de un material con *input* real que cubrió las carencias lingüísticas que se daban en el aula; de esta manera, no solo mejoraron su conocimiento lingüístico sino también sus habilidades interpretativas.

La etapa de educación secundaria, cuando los alumnos viven su adolescencia, se caracteriza por la incertidumbre y ambigüedad. Es un momento en el que ellos desarrollan su propia identidad en función de la relación que establecen con la sociedad (Romo-Mayor y Pellicer-Ortíz, 2022), y el uso de determinadas piezas literarias podría impactar positivamente sus perspectivas, fomentar nuevas comprensiones e incluso cambiar sus vidas (Bedard y Fuhrken, 2019).

Las limitaciones de este estudio son principalmente el tamaño muestral junto con los instrumentos empleados creados *ad hoc*. No obstante, esta investigación supone un punto de partida para futuros estudios sobre la incorporación de novelas

no abreviadas ni niveladas mediante el modelo cooperativo CIRC, especialmente la clase de ILE en cualquier etapa educativa, tanto en educación reglada como no reglada. Este estudio longitudinal podría ampliarse, por ejemplo, durante toda la etapa de Educación Secundaria y analizarse si los resultados son similares a los de la presente investigación. Además, a través de entrevistas con el alumnado se podrían recoger datos más cualitativos de la investigación, como sus reflexiones sobre las obras y el impacto de la lectura sobre su desarrollo de la concienciación social y cívica o su empatía hacia los personajes. También, las percepciones de los estudiantes y de los docentes, acerca de la aplicación de la literatura en futuras investigaciones, serían insumos adecuados para nuevos acercamientos.

En síntesis, este estudio confirma las diferencias significativas entre el empleo de las dos novelas trabajadas como material auténtico, bajo el modelo cooperativo CIRC frente a la explotación de materiales didácticos específicamente diseñados para la enseñanza de ILE con un enfoque comunicativo en Educación Secundaria con efectos positivos, tanto en la competencia lingüística como en la social, respondiendo así a dos ODS de la Agenda 2030.

Reconocimientos

Esta investigación se deriva de la investigación doctoral “Study and experimentation of a methodological proposal to foster the EFL oral communicative competence: Action research based on active learning methodologies with 4th secondary education students” (“Estudio y experimentación de una propuesta metodológica para fomentar la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera: investigación-acción basada en metodologías activas con estudiantes de 4.º de Educación Secundaria”), defendida en la Universidad Antonio de Nebrija, España, por la autora.

Referencias

- Acosta, R. y Careaga, N. (2020). El empleo de la literatura en el aprendizaje del uso real del inglés. *MEN-DIVE, 18*(1), 5-21. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1688>.
- Acosta, R. y Gómez, A. (2017). *Nueva cultura para un excelente aprendiz interactivo de lenguas*. Editorial Académica Española.
- Acosta, R. y Vasconcellos, A. (2017). *¡Aprende el uso real del inglés! Ciencia e innovación tecnológica* (pp. 548-556, Vol. I. EDACUM. Sección Pedagógica). Editorial Académica Universitaria.
- Acosta, R. y Vigil, P. (2019). *Learn real English use!* Editorial Hermanos Loynaz.
- Adam, H., Barratt-Pugh, C. y Haig, Y. (2019). "Portray cultures other than ours": How children's literature is being used to support the diversity goals of the Australian early years learning framework. *Australian Educational Researcher, 46*(3), 549-563. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00302-w>.
- Albadalejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 5*, 1-51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>.
- Al Haq, A. F. (2020). Literature and reading motivation in Saudi EFL classrooms: Bridging the missing link. *The Asian ESP Journal, 16*(1), 38-54. <https://www.asian-esp-journal.com/volume-16-issue-1-1-february-2020/>.
- Alkhodimi, K. A. y Al-Ahdal, A. A. M. H. (2019). Literature in the EFL classroom in KSA: Rectifying a relationship at odds. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, 24*(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27962177027>.
- Avara, H. (2021). Literature in EFL classroom: An overview of benefits, approaches and practices. En K. Büyükkarci y A. Önal (eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching. 21st century skills and classroom applications* (pp. 58-77). ISRES Publishing, International Society for Research in Education.
- Awada, G., Burston, J. y Ghannage, R. (2020). Effect of student team achievement division through WebQuest on EFL students' argumentative writing skills and their instructors' perceptions. *Computer Assisted Language Learning, 33*(3), 275-300. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1558254>.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (Vol. 79). Multilingual Matters.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. E. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Theorising reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Başal, A., Tunaboylu, O., Inal, S. y Kazazo-lu, S. (2021). Teaching literary genres through Web 2.0. Tools in ELT classrooms. En K. Büyükkarci y A. Önal (eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching. 21st Century skills and classroom applications* (pp. 78-101). ISRES Publishing, International Society for Research in Education.
- Bedard, C. y Fuhrken, C. (2019). Deepening students' reading, responding, and reflecting on multicultural literature: It all started with brown girl dreaming. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts, 49*(1), 25-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262280>.
- Capodieci, A., Rivetti, T. y Cornoldi, C. (2016). A cooperative learning classroom intervention for increasing peer's acceptance of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 23*(3), 282-292. <https://doi.org/10.1177%2F1087054716666952>.
- Cárdenas, Y. M. (2019). "Las aventuras de Huckleberry Finn": una herramienta de la literatura para desarrollar las habilidades del inglés como lengua extranjera y para entender la cultura norteamericana del siglo XIX. *Actualidades Pedagógicas, 73*, 97-117. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss73.6>.
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en

- clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de Educación Primaria. *Revista Psico-didáctica*, 20(2), 247-262. .
- Carter, R. A. y Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Casal, S. (2006). Cooperative learning. *GRETA*, 14(1-2), 80-84. https://issuu.com/gretagranada/docs/greta_new_.
- Collie, J. y Slater, S. (2002). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea 2018/C189*, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Unesco.
- Eskay, M., Onu, V., Obiyo, N. y Obidoa, M. (2012). Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti-social behavior of schooling adolescents. *US-China Education Review*, 11, 932-945. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538819.pdf>.
- Febriani, R. B. (2019). The students' reflective writing manifestation of reader-response literary analysis. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(1), 35-44. <https://doi.org/10.30659/e.4.1.35-44>.
- Febriani, R. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J. y Yuliasri, I. (2022). Lecturers' perception on the implementation of approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 349-364. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21035>.
- Febriani, R. B., Satinem, N., Haryani, H., Syafyadin, S. y Noermanzah, N. (2020). Conveying an author's intention to EFL readers: The meaning of "The road not taken" by Robert Frost. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(4), 271-283. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/a9f6b>.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/56.2.172>.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile Journal*, 14(1), 49-66. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29055>.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>.
- Gutiez, P. (2000). La diversidad sociocultural en el currículum de los centros educativos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751266004>.
- Haddon, M. (2003). *The curious incident of the dog in the night-time*. Vintage.
- Hamid, A. A. y Aziz, A. A. (2020). Language-based approach as a trend to enhance pupils' interest in children's literature. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 318-333. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7346>.
- Harrer, A., McLaren, B. M., Walker, E., Bollen, L. y Sewall, J. (2006). Creating cognitive tutors for collaborative learning: Steps toward realization. *User Modeling and User-Adapted Interaction: The Journal of Personalization Research (UMUAI)*, 16, 175-209. <https://doi.org/10.1007/s11257-006-9007-4>.
- Haryanti, D. U., Indah, R. N. y Wahyuni, S. (2021). Enhancing oral proficiency using three steps interview technique for eleventh graders. *Journal of*

- Languages and Language Teaching*, 9(1), 61-68. <https://doi.org/10.33394/jollt.v9i1.3271>.
- Hill, R., Woodward, M. y Arthur, A. (2020). Collaborative learning in practice (CLIP): Evaluation of a new approach to clinical learning. *Nurse Education Today*, 85, 104295. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104295>.
- Hişmanoğlu, M. (2005) Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7>.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. y Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>.
- Khan, M. S. R. y Alasmari, A. M. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: Applications, benefits and approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), 167-179. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>.
- Juárez, P. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En *ASELE. Actas VII* (pp. 277-283). Centro Virtual Cervantes.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Ernst Klett Sprachen.
- Lenkauskaitė, J., Colomer, J. y Bubnys, R. (2020). Students' social construction of knowledge through cooperative learning. *Sustainability*, 12(22), 9606. <http://dx.doi.org/10.3390/su12229606>.
- León del Barco, B., Polo del Río, M. I. Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size. *Anales de Psicología [Psychology Annals]*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>.
- López Molina, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Lu, J. (2007). Podcasting: A fresh solution for old problems. En M. Thomas (ed.), *Wireless ready e-Proceedings: Podcasting education and Mobile Assisted Language Learning* (pp. 83-95). Nagoya University of Commerce & Business.
- Mandarani, V. y Munir, A. (2021). Incorporating multicultural literature in EFL classroom. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(1), 1-12. <https://ijeltal.org/index.php/ijeltal/article/view/832>.
- Mateo, J. E. (1997). La educación en valores a través de la lengua y la literatura. En E. Orive (ed.), *Literatura: creación y enseñanza. Actas del VI Simposio Nacional de la Federación de Profesores de Español* (pp. 265-277). Ediciones del Orto.
- McNaughton, D. (2020). *Utilizing multicultural literature to foster critical literacy in a secondary English classroom* [Tesis de máster]. Repositorio de Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/2775>.
- Mendoza, A. (2008). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>.
- Muntaner, J. J. y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.
- Nanda, D. S. y Susanto, S. (2020). Using literary work as authentic material for the EFL classroom in Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(12), 1057-1064. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/cjrwt>.
- Northedge, A. (2003). Enabling participation in academic discourse. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052429>.
- Onrubia, J. y Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En R. M.

- Mayordomo y J. Onrubia (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Editorial UOC.
- Oribabor, O. A. (2014). Play as the predominant mode of language acquisition in early childhood learning. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(16), 149-152. <https://bit.ly/3IG68sc>.
- Páez, E., Urbano, M., Campanario, M. C., Montiel, M. M., Patricio, M. V., Vioque, A. y Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 3, 8-20. <http://hdl.handle.net/11162/195532>.
- Palacio, R. J. (2012). *Wonder*. Random House.
- Pan, C.-Y. y Wu, H.-Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>.
- Paran, A. (ed.). (2006). *Literature in language teaching and learning. Case studies in Tesol practice series*. TESOL.
- Pérez Patón, M. (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf.
- Rahman, F. (2016). The strategy of teaching literature through language-based method: A communicative approach. En *The Annual Seminar on English Language Studies* (pp. 156-170). FIB-UH Press.
- Rass, R. A. (2020). Integrating multicultural literature in EFL teacher training curriculum. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(5), 588-598. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105035>.
- Reyes, A. y Villacañas de Castro, L. S. (2020). La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria. En N. Ibarra (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de ciudadanía a través de investigación en educación literaria* (pp. 117-132). Octaedro.
- Romo-Mayor, P. y Pellicer-Ortín, S. (2022). Revitalising the role of literature in the contemporary EFL secondary classroom: A small-scale study. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 34, 31-28. <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81346>.
- Sanz, M. (2000). La lectura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.
- Sanz-Peinado, R. y Quesada-Zaragoza, N. (2021). El aprendizaje cooperativo: estudio de una metodología emergente inclusiva. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 132-147. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/965>.
- Shi, H.-C. J. (2020). The use of individual and collaborative learning logs and their impact on the development of learner autonomy in the EFL classroom in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737703>.
- Sholichah, I. R. y Purbani, W. (2018). Fostering language skills development through fairy tales: A literature study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 165, 330-334. Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/iccsr-18.2018.73>.
- Sirisimangkorn, L. (2021). Improving EFL undergraduate learners' speaking skills through project-based learning using presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 65-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1307968>.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y P. Gomís (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. Actas del Quinto Congreso Internacional de ÁSELE* (pp. 227-233). Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892155>.
- Soto, A. B. (2018). Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales. Reflexiones generales desde la didáctica de FLE. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 35, 1-23. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2012/1021>.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading

- and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433-454. <https://doi.org/10.2307/747701>.
- Suyatno. (2009). *Exploring innovative learning*. Masmedia Buana Pustaka.
- Syam, R., Zaeni, A., Indah, R. N., Sauri, R. S. y Ruqayah, R. (2020). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) model learning plan in improving English reading skill. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 23(2), 222-232. <https://doi.org/10.24252/lp.2020v23n2i3>.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923454>.
- Ventura, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. <http://hdl.handle.net/10662/4529>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala, V. (2008). 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.

Anexos

Anexo 1

Tabla 1.1
Rúbrica de evaluación expresión escrita

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	Muy deficiente
El ensayo tiene un título adecuado.					
El ensayo comprende una introducción, un desarrollo y una conclusión.					
Cada uno de los párrafos del ensayo desarrolla una idea coherente respecto a la concienciación de las desigualdades sociales.					
Las ideas utilizadas en el texto respecto a la desigualdad social se presentan de forma cohesionada.					
El ensayo presenta el tema de un modo reflexivo y meditado.					
A través del ensayo, se considera que el (la) estudiante muestra un compromiso y una obligación moral frente a la temática.					

Fuente: adaptado de Casal (2016).

Anexo 2

Tabla 2.1
Rúbrica de evaluación de expresión oral

Puntuación	Gramática y vocabulario	Gestión discursiva	Pronunciación	Interacción
0,5-0,4 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen control de una amplia variedad de formas gramaticales simples y complejas. Usa un vocabulario apropiado para intercambiar puntos de vista en un repertorio de temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce enunciados lingüísticos extensos con muy pocas vacilaciones. Las contribuciones son relevantes y muestra una organización clara de las ideas. -Usa una variedad de conectores discursivos y elementos de cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensible. La entonación es siempre apropiada. La acentuación es correcta. Los fonemas se articulan con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente, ya que conecta las contribuciones a las de los otros interlocutores. Mantiene y desarrolla la interacción y negocia para lograr un acuerdo.
0,3-0,2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen control de formas gramaticales simples y hace intentos de utilizar formas gramaticales complejas. -Usa vocabulario apropiado para intercambiar puntos de vista en un repertorio de temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce enunciados lingüísticos extensos con algunas vacilaciones. Las contribuciones son relevantes y hay pocas repeticiones. Usa una gama limitada de elementos de cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendible. La entonación es generalmente apropiada. La acentuación es generalmente correcta. Los fonemas se articulan generalmente con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente. Ayuda poco a mantener y desarrollar la interacción y negociación para lograr un acuerdo.
0,1-0 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen dominio de formas gramaticales sencillas. -Usa un vocabulario apropiado para hablar de situaciones cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce respuestas un tanto cortas con muchas vacilaciones. Las contribuciones son, en la mayoría de los casos, relevantes, a pesar de las repeticiones. Utiliza elementos cohesivos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> No todo el discurso es comprensible, tiene control de algunas características fonológicas, tanto en el nivel de la palabra como de la enunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente. Ayuda muy poco o nada a mantener y desarrollar la interacción.



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 sociohistórica 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.

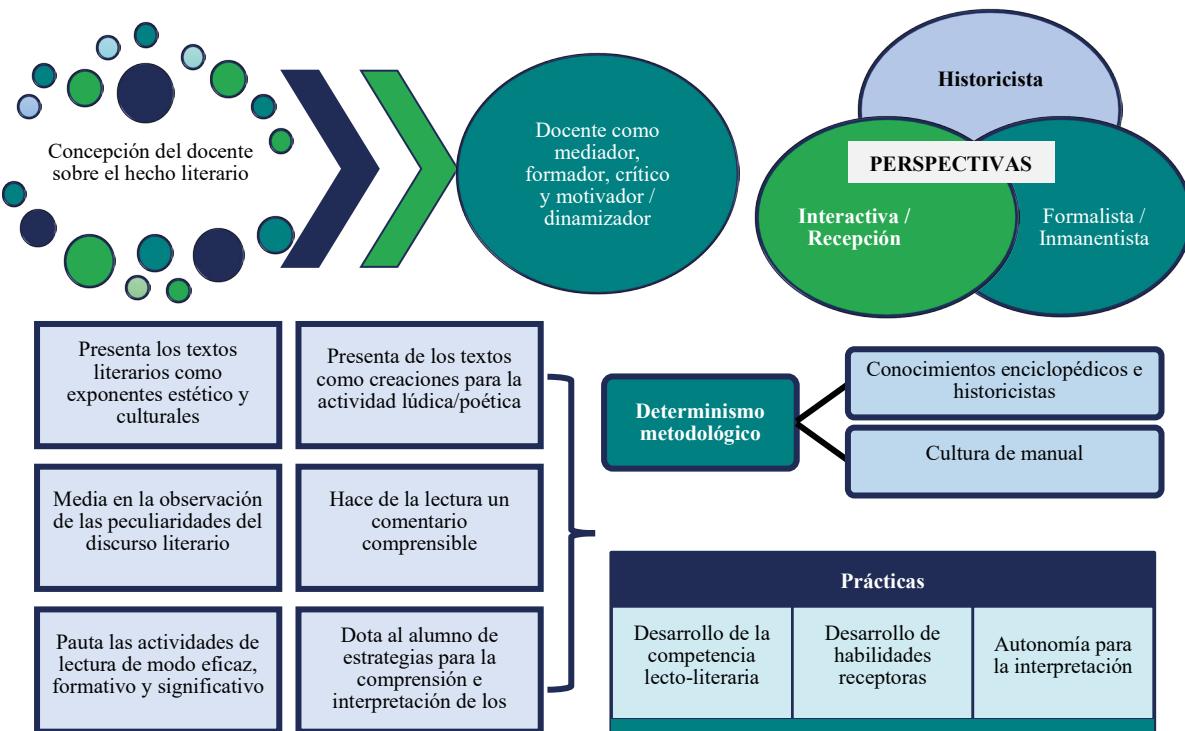
Este artículo reporta un análisis de la incidencia del maestro en la formación de literatos, desde las prácticas letradas de la clase y percepciones de los estudiantes, lo cual permite evidenciar el papel de educador y poeta que comunica convicciones sobre las obras y formas de pensamiento que aportan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

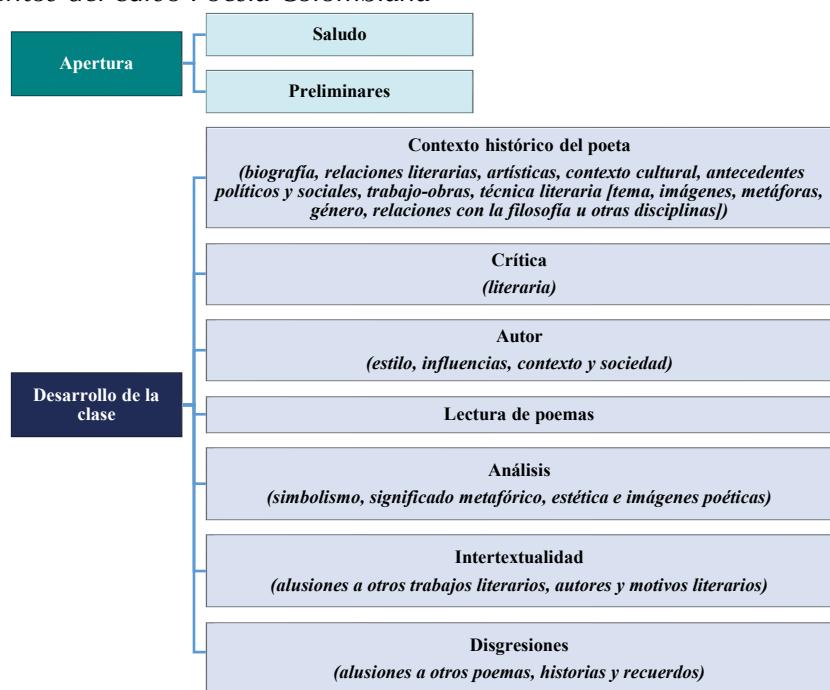
Tabla 2

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	Ánalisis 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 provocabía 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

muchas bondades 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 cometan 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 *América* 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 las 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 diurno 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 puedes escuchar, también la novela de Isaac es un poema órfico hecho de palabras que adulan a una joven amada muerta todas ellas con todas sus silabas 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.

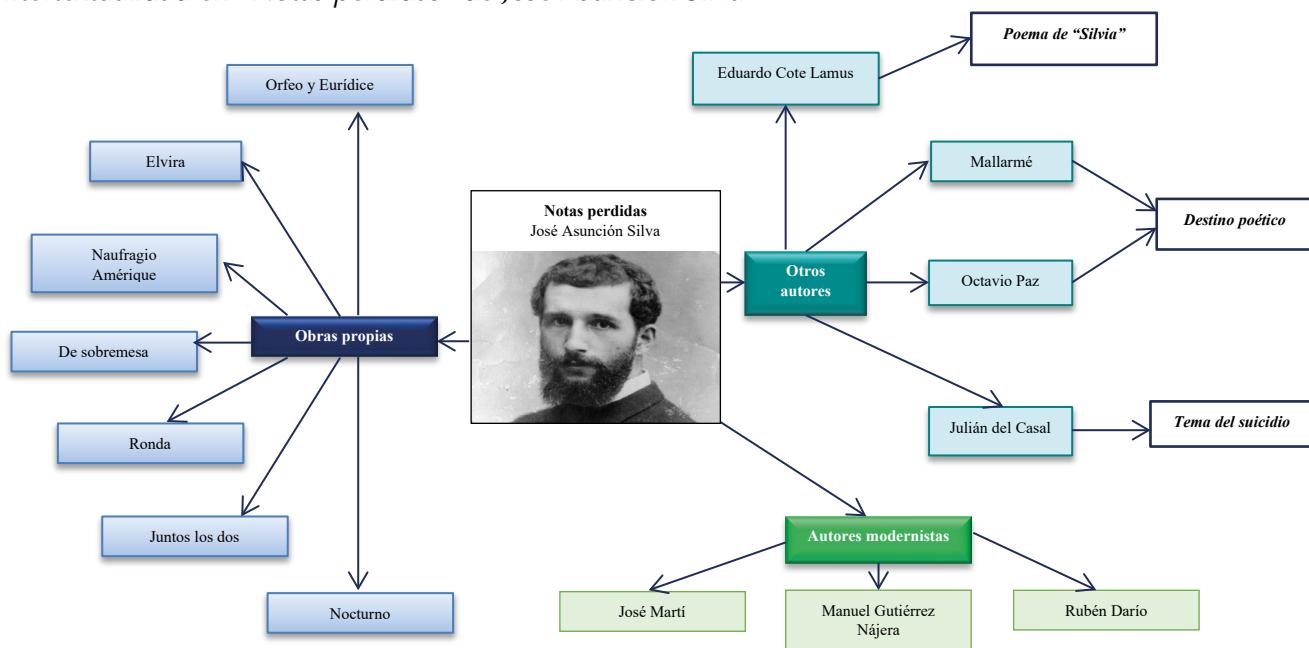
Sobre Cote explicó: “el destino del poeta era el cumplimiento de la visión lógica con el mundo, es decir, ser capaz de hechizar con el canto todas las vidas y todos los objetos para llevarlos a una mejor dimensión”. Mientras que, acerca de Paz, “el poeta construía no a espaldas de la sociedad sino en 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 perdidas” 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

toca las más profundas zonas del existir del hombre, su conciencia, su empresa, su razón y su impulso a la vez trascendentales e inmanentes, 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 llevárselo 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, releyéndolos, 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 Dostoevski*. (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 universitarios de biblioteconomía 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). *Semiotica 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/bliodigital.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 sociolinguística 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*. Enviación 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.
- Zavalá, 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.
- Zavalá, 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.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Un laboratorio de complicidad creativa**Laboratory of Creative Complicity**Paula Labeur¹ **Resumen**

En el siguiente trabajo se reflexiona sobre una experiencia de formación docente en lengua y literatura, en clases de Residencia. En estas, los estudiantes llevan a cabo sus prácticas en la escuela secundaria acerca de la enseñanza de la literatura a partir de la implementación de propuestas de escritura de ficción. Se revela esa práctica desde las producciones de guiones conjecturales con los que los residentes organizan sus clases en un ámbito colaborativo de discusión sobre la implementación de talleres de escritura, en relación con la literatura y autorregistros en los que reflexionan acerca de ellas una vez acaecidas. En el análisis de los textos producidos por los residentes, se observan las apropiaciones de los estudiantes de la escuela secundaria sobre los conceptos disciplinares de la literatura puestos en juego y, al mismo tiempo, respecto de la metodología que implementan como docentes. Si escribir los guiones conjecturales, en cuanto textos de anticipación, es inventar los modos en que una determinada escena de aula se produciría, registrar la práctica subsecuente permite no solo analizar los modos de apropiación de los saberes disciplinares en el aula, sino también construir conocimiento acerca de la práctica, un conocimiento autorreferencial sobre la propia experiencia de formación en la práctica en la que los residentes van deviniendo profesores.

Palabras clave: literatura, escritura, taller.

Abstract

This paper reflects on an experience of teacher education in language and literature during teacher residency classes. During these sessions, students carry out their teaching practice in secondary schools with upon the basis of writing fiction as a way to teach literature. This practice is revealed through the production of conjectural scripts with which the resident teachers organize their classes, within a framework of collaborative discussion about the implementation of writing workshops, as well as their later reflections on what happened in them. An analysis of the texts produced by the resident teachers shows the secondary school students' appropriation regarding the employed concepts of literature and those of the residents with regard to the methodology they implement as teachers. If writing conjectural scripts as texts of anticipation is to invent the ways in which a certain classroom scene would unfold, recording the subsequent practice allows not only analyzing the ways to appropriate disciplinary knowledge in the classroom, but also building knowledge about the practice, a self-referential knowledge about the training experience itself within the framework of the practice in which residents become teachers.

Keywords: literature, writing, workshop.

¹ Profesora adjunta de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Residencia en Instituto de Enseñanza Superior N.º 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Correo electrónico: perdidosentokio@gmail.com

Cómo citar: Labeur, P. (2023). Un laboratorio de complicidad creativa. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 164-173. <https://doi.org/10.14483/22486798.20289>

Artículo recibido: 23 de diciembre de 2022; aprobado: 18 de mayo de 2023

Imaginar clases de literatura en la escuela secundaria

Joan propone a sus alumnos de Literatura de la escuela secundaria un plan de largo aliento. Harán en grupos la transposición de algunos de los cuentos que fueron leyendo y discutiendo en el año para llegar a un corto audiovisual. El recorrido del texto literario al texto fílmico los llevará por la síntesis, la selección de escenas, la producción de guiones literarios hasta llegar al guion técnico en conjunto con la profesora de Artes. Serán, adelanta Joan, clases de mucho trabajo: releer, escribir, discutir entre pares y, con el profesor, rescribir.

Florencia y Lara pretenden zambullirse con su curso en las características de la narrativa realista. Comenzarán leyendo y discutiendo un cuento del siglo XIX francés para pasar luego a un cuento norteamericano del siglo XX, lo que les permitirá establecer algunos de los rasgos más prototípicos. Esto invitará más tarde, a partir de una imagen evocadora que cada alumno elegirá, a escribir un cuento realista que dé cuenta del tiempo/espacio que le toca habitar con el matiz de denuncia social que pudieron descubrir en los textos que leyeron antes.

Alejandro coordina un taller de escritura que visita algunos cuentos de terror de Edgar Allan Poe, para reescribirlos con la pretensión de reinventar un ámbito de terror más cercano a nuestro tiempo. Cambios de perspectiva, inclusión de personajes, diálogos imaginarios, nuevos marcos para los relatos enmarcados permitirán leer a Poe, analizar sus atmósferas terroríficas y acercarlo a nuestros terrores cotidianos.

Marina y Agustín tienen como plan de clases leer una novela policial, *Tuya* de Claudia Piñeiro, para imaginar una hipotética nueva edición aumentada. Esa expansión estará dada por textos breves como intervenciones que dialogan con el original: poemas, elucubraciones del detective, diálogos por WhatsApp de los personajes, publicidades contrahegemónicas.

Belén y Santiaga recorren el barrio en el que está la escuela por medio de fotos que los alumnos

lleven a la clase para escribir crónicas que intenten construir literariamente eso que tiene de particular el barrio y que solo se ve con una mirada extrañada, de recorrerlo como si se lo viera por primera vez para lograr que lo cotidiano se vuelva insólito y digno de ser contado, como les sucede a dos alumnas que señalan en su crónica:

que mientras la gente transitaba, ellas se pusieron a jugar en una máquina de juguetes para ganar uno; que al sacar la foto, vieron que en el reflejo del vidrio del supermercado se veía mucho más: el reflejo de una casa, árboles y el reflejo de las chicas que sacaron la foto¹.

Las crónicas incluirán la entrevista a algún vecino o vecina del barrio que contará su historia partiendo de la potente idea de [María Ester Gilio \(2012, p. 118\)](#): “Todos tienen algo que decir. Todos. Nunca olvides eso”.

Nadia leerá con sus alumnos una novela policial de una colección juvenil de reciente aparición, *Los nuevos* de Norma Huidobro, para describir una serie de procedimientos posibles para narrar la historia de un crimen a partir de un relato fragmentario: “*un gran rompecabezas de voces que nos exige como lectores que nos involucremos y trabajemos a la par de los personajes para resolver el enigma*”). Los lectores/detectives serán después aquellos escritores de un relato policial construido a la manera de *Los nuevos*, a partir de “*La muerta en su cama*” de Selva Almada, que deberá “*contar la muerte en un comienzo para luego generar la intriga sobre cómo sucedió y que, como lectores, queramos devorarnos la novela*”.

Silvio y Ana Clara se proponen organizar con sus alumnos un programa de radio en una emisora comunal para hacer visibles las expectativas y objetivos de quienes, ya adultos, cursan un plan de finalización de estudios secundarios. Para hacer escuchar sus voces, trabajan en un proyecto

¹ Los textos en cursiva corresponden a los guiones conjeturales y autorre-gistros que escribieron los residentes durante el segundo cuatrimestre de 2022.

que pone en diálogo la biografía, la autobiografía, la entrevista y la entrevista imaginaria como textos del yo que juegan con la referencialidad y la ficción.

Joan, Florencia, Lara, Marina, Agustín, Santiaga, Belén, Nadia, Ana Clara, Silvio y Alejandro son estudiantes que cursan la materia Residencia, la última del trayecto de la formación profesional en el Profesorado Superior de Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior N.º 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y discuten semana tras semana sus proyectos de prácticas en encuentros presenciales y por el foro virtual de la materia entre encuentro y encuentro, mediante guiones conjeturales (Bombini y Labeur, 2013) y registros de clase. En todos estos proyectos la literatura como asignatura escolar aparece entramada con la práctica de escritura.

En los proyectos de clases, la literatura como un objeto cultural a ser apropiado desde la producción de textos invita a los alumnos de los residentes, inminentes profesores, a participar de la cultura letrada, de un patrimonio desde las posibilidades que abre la escritura como lectura, como interpretación de los textos. La escritura en una metodología de taller aparece así, en las clases que imaginan y llevan a cabo estos residentes, como una posibilidad de enseñanza de la literatura que tiene su origen y fundamentación teórica en los talleres de escritura que comenzaron a funcionar en la Argentina a mediados de la década de 1970.

Complicidad creativa

A mediados de los años 1970 en Buenos Aires, el grupo Gafein retoma los procedimientos de creación del grupo francés OULIPO que, en oposición a la idea romántica de que la literatura es producto de la inspiración, considera el lenguaje como un objeto material que se puede trabajar. Los oulipianos, “ratas que construyen ellas mismas un laberinto del cual se proponen salir” (Bénabou, 2016, p. 9), promueven una creación literaria basada en técnicas de la escritura limitada o de restricciones,

imposiciones forzadas que limitan el lenguaje. La restricción constituye una “estimulante paradoja”, al decir de [Eduardo Berti \(2016\)](#), ya que “en vez de bloquear la imaginación, la despierta y la sacude con sus exigencias formales”, “encierra dos fuerzas (co/contra) en teoría antitéticas: la construcción de una fuerza opuesta (contra) que se resuelve aceptándola, asociándose a ella (co) en un acto de complicidad creativa” y por muy complicadas que parezcan “resultan gratamente simples a la hora de escribir o leer.”

Gafein, que toma su nombre de la primera persona en presente del verbo griego “escribir”, fue un taller de escritura experimental, escritura e investigación que surgió de las ideas de un grupo de alumnos y docentes de la cátedra de Literatura Latinoamericana, a cargo del profesor Noé Jitrik en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1974. Mario Tobelem, docente de la cátedra, fue su primer coordinador, le dio forma, propuso el método de trabajar y producir textos a partir de consignas. El taller se plantea como un laboratorio en el que se investigan la escritura y sus condiciones de producción. No es la escritura un medio para *plasmar* un mensaje previo, sino como producción de una materialidad que construye sentidos en sí misma. Una de las innovaciones del andamiaje teórico del taller consistió en despegar a la escritura no solo de la concepción de logro de las personas con talento innato, sino de pensarla como un instrumento para comunicar algo previo. Gafein produjo el libro *Gafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, con el objetivo dejar un registro de la historia, método y fundamentos teóricos de los talleres, cursos y otras producciones para cualquiera que quisiera escribir o hacer escribir con el método creado y practicado por los equipos de Gafein. Y sus ochenta consignas, algunas acompañadas de sus ayudamemorias. Sin pensarse como únicas entradas o abordajes a los textos producidos, los ayudamemorias pretenden facilitar el rápido acceso a un primer inventario acerca de los problemas teóricos y prácticos que la consigna pone en escena para colaborar en su

análisis en el comentario. Son ayudas para el coordinador, una especie de apunte donde encontrar ideas y recursos para abordar el texto resultante de resolver la consigna (Bas, 2015) en el comentario, contracara de la consigna: qué puede decirse de los textos producidos, cómo están operando con la consigna, qué modos encuentran los textos para producir efectos de sentido... estos comentarios no son evaluativos, sino que exploran, desde las restricciones de la consigna, qué han hecho los textos, qué modos de resolución han encontrado para significar, qué han puesto en primer plano.

Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. [...] más allá de cuáles sean los géneros con los que se trabaje (literarios o no), la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas de taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianeidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. [...] *Como punto de partida*, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir. La consigna ciñe las opciones, puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente, puede pautar las operaciones a realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos. La consigna o propuesta de escritura tiene, por lo tanto, un lugar central en el taller ya que será la encargada de evocar, en el tallerista, los conocimientos necesarios para resolver el problema que se le plantea. Esta función de la consigna es decisiva, sobre todo

teniendo en cuenta que la escritura en taller no parte de modelos ni de ninguna enseñanza previa que sea necesario aplicar. (Alvarado, 2015, p. 54)

Gloria Pampillo (1982) describe las condiciones que debe reunir una consigna, una propuesta al mismo tiempo escueta y enriquecedora. Una consigna “debe plantear un problema y dar elementos para resolverlo; no debe transmitir un conocimiento, pero debe acrecentar los conocimientos. Se articula, en suma, entre polos opuestos” (p. 13). Frente a la clase expositiva que adelanta el saber en cuestión a la producción de los textos que dan cuenta de ese saber, la consigna de escritura “implica un gesto de confianza que intenta movilizar al máximo los recursos y conocimiento literario que cada uno tiene. Implica también que no existe un único modo aceptable de cumplirla” (p. 14).

A mediados de los años ochenta, con la vuelta de la democracia y en el terreno de la enseñanza de la lengua y la literatura –una preocupación creciente por mejorar la relación de niños y jóvenes con las prácticas de lectura y escritura (Alvarado, 2001, p. 42)–, las propuestas de los talleres de escritura fueron llegando a las aulas de la escuela primaria y la secundaria primero, tímidamente, como espacios extracurriculares, después integrándose más o menos sistemáticamente en el dictado de la materia. *El taller de escritura*, de Gloria Pampillo; *Los talleres de escritura. Con las manos en la masa*, de Pampillo y Alvarado (1988), el trabajo de ambas en talleres de escritura con orientación docente en extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, no son ajenos a este desembarco que implicó una serie de ajustes y reformulaciones respecto de las propuestas del grupo Gafein (a escribir no se aprende –los textos se presentan como inmejorables– una *h* ausente en la ortografía permite ingresar al sistema de un texto), ya que, como señala Alvarado (2001, p. 42), “la idea de un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela”.

Sin dejar de ser un espacio lúdico en el que alumnos y docentes se ven motivados y se

divierten, el taller de escritura y sus propuestas se configuran en la escuela como un trabajo riguroso que se traduce en la apropiación de saberes disciplinares. Enseñar a escribir como práctica; mejorar los textos en sus primeras versiones; reflexionar sobre el sistema de la lengua en su ortografía, sintaxis, gramática, cohesión, coherencia, situación retórica propuesta, adecuación al género discursivo y contexto, aparecen en las consignas como contenidos disciplinares de lengua y literatura.

Nuevos desafíos para aquellas ratas que construyen laberintos de los que quieren salir, la metodología de taller de escritura en relación con la enseñanza de la literatura se reconfigura en los espacios escolares y en los espacios de formación de profesores para resolver el binomio escritura/literatura en términos de enseñanza. Los espacios de formación constituyen, entonces, nuevos laboratorios para experimentar en la invención de los modos posibles de enseñar literatura, mientras se propone escribir ficción.

Estos conocimientos pueden, por supuesto, ser evaluados; proceso entendido como la verificación en la práctica de lectura y escritura que los alumnos han aprendido acerca de los contenidos disciplinares puestos en escena. Así como el trabajo con la escritura en el taller exige cierto “descentralamiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje”, su puesta en práctica como modalidad de enseñanza requiere también cierto descentramiento y salirse del lugar más habitual y tradicional de la exposición, la explicación seguida de ejercicios de comprobación o aplicación de esos saberes expuestos, para animarse a crear el espacio para la escritura compartida, para la lectura en común de los textos resultantes, para el comentario que llevará a celebrar esos textos y proponer –de ser necesario en un proceso de aprendizaje– los modos posibles de mejorarlo allí donde lo requieran.

Gloria Pampillo (1982) señala que el comentario de signo negativo está absolutamente excluido en el taller. No se trata de que los textos sean

incorrectos sino de que, además de que las soluciones de una propuesta son múltiples, ante lo que pudiera ser considerado objetivamente un error (redundancias, ininteligibilidad, cacofonías), “el comentario jamás debe detenerse en ellos para corregirlos; puede, sí, considerarlos como punto de interés para el análisis” (p. 16).

En el taller se va escribiendo y comentando y rescribiendo o volviendo a escribir, en un circuito que altera el circuito más tradicional de la escuela en el que el texto va del alumno al profesor para volver corregido y anotado (para ser guardado sin más y con una nota en la carpeta), para participar de un público más amplio que opera en el comentario y con él, en la propuesta de nuevas ideas para seguir pensando desde una perspectiva polifónica que corre el centro del profesor a una comunidad que lee y escribe desde saberes diversos que dialogan alrededor de los textos producidos y por producir.

Observa Romina Colussi (s. f.), en *La marca Gafein en los talleres de escritura*, que el desafío de aprender a comentar los textos no es algo que los docentes tengan que enfrentar a solas:

Si bien ellos eligen y proponen una consigna de escritura, esto no significa que resulten los encargados exclusivos de comentar los textos, de discutir esas lecturas y esos sentidos en el aula. El comentario entendido como una lectura que analiza la manera en que funciona ese texto y colabora para que ese borrador pueda mejorarse es un género que los estudiantes pueden ir aprendiendo e incorporando como parte de la dinámica que la metodología del taller propone.

Dar clases de literatura en la escuela secundaria

Pensar la escritura como se propone desde el marco de los talleres de escritura constituye un desafío para los residentes, ya que más allá de los planteos teóricos y la inclusión de la metodología en

los lineamientos curriculares jurisdiccionales, no siempre tiene una presencia efectiva en las aulas de la escuela secundaria en la que estos residentes fueron alumnos. La metodología de taller sigue batallando por encontrar su lugar contra tradiciones instaladas de enseñanza expositiva y descriptiva del sistema de la lengua, una perspectiva historicista o descriptiva de los géneros literarios o conceptos de la teoría literaria “desvinculados de las prácticas literarias y artísticas y de los contextos político ideológicos donde se produjeron” (Bombini, 2022, p. 12). A este desafío se suma, en el contexto de formación de profesores, otro. El de inventar o adaptar consignas de escritura y producir los ayudamemorias de comentarios para leer los textos que promuevan situaciones de reflexión o rescritura. Así como no cualquier consigna de escritura es una consigna productiva, afinar el ojo para producir los comentarios también tiene sus bemoles para pensar los modos de volver sobre los textos producidos, para poner a discutir saberes disciplinares y aprender mientras y porque se escribe, eludiendo el primer gesto aprendido de la corrección.

Inventar o adaptar consignas con sus comentarios para el trabajo en el aula constituye una manera de proponer un trabajo con la literatura desde un lugar de producción que pone en relación los textos de la cultura letrada con aquello que los alumnos llevan a las aulas. Aprender acerca de estos textos, aprender acerca de la literatura como institución y como patrimonio a partir de la práctica, artesanía o arte de la escritura, constituye una manera de abordaje que pone a los alumnos en el centro de clases en las que se apropián de un saber disciplinar al tiempo que lo ponen en diálogo con sus propias experiencias y consumos culturales. Encontrar ese lugar para los alumnos también constituye otro desafío para los residentes.

De qué modo los desarrollos del taller de escritura como modalidad en las horas de Literatura se constituyen en modos de articulación posible entre los saberes disciplinares y la enseñanza, entre los saberes de lengua y los de literatura, entre los

saberes escolares y los que vienen de las propias experiencias culturales del alumnado, es una búsqueda que llevan a cabo los residentes quienes, en este recorrido experimental, van descubriendo –en sus guiones y autorregistros– esos modos de articulación, al tiempo que ven cómo operan en sus clases de la escuela secundaria.

Si se retoma la propuesta de Joan, un trabajo en soportes multimodales por grupos integra, en el momento de la lectura conjunta y el comentario, los saberes disciplinares implicados en cada soporte, aunque cada grupo no haya tenido que resolverlos en el momento de la producción. El aula de *guionistas* comparte textos diferentes con distintos problemas respecto de estructuras y convenciones para poner en común cuestiones que pueden ser retomadas en otros textos. Comentar –leer con, seguir la lógica de la producción de los compañeros; interpretar, en definitiva– es otra de las prácticas en las que, clase tras clase, texto tras texto, se va volviendo más sutil. Además de las cuestiones puntuales que vienen de la mano de las resoluciones concretas, en estos comentarios aparece una nueva lectura/interpretación de los cuentos, sobre todo en aquellas zonas que habían quedado opacadas en una primera lectura que había llevado a los alumnos, casi exclusivamente, por la trama. Si los miramos con Barthes (1994, p. 40) como prisma, estos lectores, “arrastrados hacia delante a lo largo del libro por una fuerza que, de manera más o menos disfrazada, pertenece siempre al orden del suspenso”, empiezan a encarar con el mismo entusiasmo y alentados por su profesor eso que Barthes describe como la tercera aventura de la lectura: la del deseo de escribir. El entusiasmo deriva la consigna por otros rumbos: lo que iba a ser leído va a ser representado y el espacio vacío de la escuela se llena de guionistas devenidos directores, productores, actores, escenógrafos. El profesor admite y alienta estos desvíos que resultan potentes escenas de enseñanza y siguen siendo ese querer escribir, decir eso que dice la escritura. Una escritura que va transmutando a oralidad (una especie de escritura oral) en la que

los saberes disciplinares son apropiados y compartidos en los intercambios de la organización de las escenas representadas. En la oralidad se van escribiendo las interpretaciones de los cuentos, se negocian sentidos, se fijan algunos contenidos que van escribiéndose en sinopsis que reflexionan sobre los núcleos narrativos y guiones literarios que exploran la construcción de los personajes y las convenciones de los textos dramáticos.

Lara y Florencia observan, cuando los alumnos graban los textos previamente escritos para poder escucharlos después en un código QR, esos sutiles modos de la oralidad en relación con la escritura. Los chicos parecen reescribir oralmente mientras leen adecuando el texto al escucharlo, corrigiéndolo en la lectura oral que muestra aquello que había pasado desapercibido en el papel y en las sucesivas reescrituras. Leer para un público, leer para grabar introducen desafíos en la clase que sigue volviendo sobre los saberes acerca de la literatura en la búsqueda de aquello que suene mejor en ficciones para percibir con los ojos y los oídos.

Leer a Poe en el siglo XXI tratando de pensar en aquello que constituye el género de terror –todavía no codificado por los estudios académicos– lleva a los participantes del taller que coordina Alejandro a experimentar distintos recursos narrativos. Recrear atmósferas, inventar nuevos personajes, entrevistar a los de Poe, transformar las perspectivas desde donde se cuentan y ven los hechos narrados posibilita en cada encuentro detenerse en saberes disciplinares de la narratología sin exposiciones teóricas:

Pensamos entre todos algunas características del relato de Poe, por ejemplo, en el trabajo de Graciela. Allí el narrador que se describía como una persona perturbada que afirma no estar loca, nos cuenta como testigo la historia de Rodolfo, un perro nocturno que sale por las calles de Laferrere a la medianoche a devorar personas. Luego de charlar sobre el trabajo de Graciela y Carina, surgió un planteo interesante sobre cómo definir el relato que habían creado respecto del género de terror, ya que tenía

características psicológicas del narrador (del que solo sabemos que afirma no estar loco) y a su vez presentaba rasgos sobrenaturales con el toque original de situar esos elementos en la realidad del conurbano bonaerense.

Los recursos de los relatos se van experimentando para ir encontrando la manera de producir efectos de sentido que se ponen a prueba en la lectura conjunta y comentada de las resoluciones.

Cuando proponen escribir crónicas literarias, cuando trabajan con autobiografías, Ana Clara, Silvio, Santiaga y Belén ponen a jugar en sus aulas los complejos conceptos de referencialidad y ficción sobre los que los alumnos vuelven una y otra vez, cuando se construyen los personajes que cuentan algunos aspectos de su vida como cuando proponen miradas del barrio y sus habitantes centradas en aquellos aspectos que resultaron visibles a partir de una mirada detenida y extrañada, como habían leído en algunos fragmentos de Georges Perec, en *Las crónicas del Ángel Gris*, de Alejandro Dolina, y en “Tristezas del vino de la costa (o la parva muerte de la isla Paulino)”, de Haroldo Conti:

Uno de los alumnos nos pregunta si su crónica tiene que describir lo que está viendo cuando está parado, esperando en un lugar como en uno de los fragmentos de Perec o, si tiene que describir lo que está viendo mientras camina como hace Perec en otro de los fragmentos. Apreciamos su observación y les decimos que puede optar por una de las dos para hacer las modificaciones o elegir una, “quiero describir como si estuviera grabando” nos dice. Vemos que la comprensión del género avanza en el reconocimiento de distintas técnicas y formas de narración y puntos de vista.

La lectura de crónicas y los recursos que sus autores utilizan vuelven reiteradamente para lograr acercarse, en las propias, a aquello que se busca como efecto, a aquello que se quiere mostrar a los potenciales lectores y mientras tanto discutir en

estas apropiaciones cuánto de plagio, cuánto de hurto, cuánto de intertextual tiene la literatura en ese ir y venir de textos en diálogo y cómo los géneros dialogan en los textos concretos (lejos de las clasificaciones “duras” de los manuales):

La crónica habla sobre la cancha de San Lorenzo, la describe en detalle, detalla la cantidad los hinchas, los autos, qué partido era, qué hacía los hinchas y relacionando los disturbios acontecidos, agrega la anécdota de un hincha que cayó de la platea y murió. “¿Nosotros podemos hacer eso?, ¿podemos hablar del pasado?”, preguntan los alumnos. Les decimos que sí, pensando cómo enganchar esa noticia o anécdota en la crónica. Luego les preguntamos al resto qué les pareció la crónica, una alumna dice que parece más “un documental”. Entonces le preguntamos por qué le parece que es así, otro alumno del mismo grupo dice: “porque relató varios tiempos de un mismo lugar sí, pero no me parece que haya relatado el tiempo de la foto”. Por lo que les explicamos que en realidad es algo que podían hacer, nuevamente damos el ejemplo de la publicidad de Volcán que fue algo que sucedió en el pasado pero la foto es del presente y que encontraron el recurso para enganchar ambos tiempos. Además, agregamos que nos parece interesante esto de pensar cuáles son los tiempos de un documental y cuáles son los tiempos de una crónica, que la crónica trabaja con una temporalidad que tenemos que ver cómo acomodar. Así que les recordamos el ejemplo de las crónicas de en las que aparecían historias pretéritas o relatos míticos. También planteamos la pregunta de qué tanto de documental tiene la crónica y que tanto de crónica tiene el documental.

Las categorías de autor, narrador, personaje se entraman en las resoluciones de los estudiantes que escriben un relato policial de la manera fragmentaria que habían analizado en la *nouvelle* de Huidobro. Ese entramado se resuelve en la lógica que elige un grupo de estudiantes para resolver el desafío que plantea la consigna:

Se sentaron en círculo, cada uno con una hoja, se repartieron los personajes y empezaron a escribir. Creo que no pararon de hablar en ningún momento, todo el tiempo intercambiando ideas, cada tanto alguno le mostraba a otro su hoja para que leyera y le diera su opinión o lo ayudara, también acordaron contar un mismo momento desde dos puntos de vista diferente. Octavio me llamó para decirme que ellos querían incluir al detective y que le había tocado a él, pero no sabía cómo arrancar. Le pregunté en qué momento de la historia se imaginaba que aparecía su personaje. Me contestó que dos días después del crimen lo llamaban para que investigara. Le dije entonces que podía arrancar desde ahí, desde que estaba en su oficina y recibía esa llamada. Le gustó la idea y me explicó que él iba a contar cómo iba la investigación, las pistas que aparecían en la escena y a plantear hipótesis sobre el crimen. Manuel quería tomar el personaje del asesino, pero también estaba medio perdido. Le tiré como idea que él podía escribir como si fuera cualquier testigo, para parecer inocente... En ese momento Pedro me interrumpió: “Vos contá la historia y decí algo que se contradiga con lo que dice otro personaje, así el detective sospecha”. Siguieron dándole forma a esta idea y cuando avisé que era recreo seguían tan entusiasmados escribiendo que no quisieron salir, solo Gael atinó a levantarse y Pedro le ordenó: “No, no, quédate que tenemos que terminar la historia.

La expansión de la novela policial *Tuya*, de Claudia Piñeiro, para una ficticia versión aumentada, invita en las clases que coordinan Marina y Agustín a experimentar en géneros diversos (poéticos, no ficcionales, narrativos ficcionales, de las redes sociales) que al mismo tiempo que ponen en discusión sus convenciones (algunas de las cuales los alumnos manejan pero que, en las clases, se vuelven motivo de potentes reflexiones) obligan a volver sobre los procedimientos de una novela policial que avanza en el cruce de géneros con una narrativa fragmentaria que desafía a los lectores a reconstruir la trama. Lectores-escritores

que expanden la novela a medida que la leen son sorprendidos en el proceso de las clases con una novedad editorial: la publicación de una continuación de *Tuya, El tiempo de las moscas* (2022). “Como lo que hicimos nosotros” –exclaman los chicos del secundario ante la noticia–, una comprobación que más allá de las distancias entre el trabajo en clase y la producción de Piñeiro convoca a reflexionar acerca de la potencia de esta metodología de enseñanza respecto de la institución literaria. Hacer *lo mismo* que los escritores, estar escribiendo ficción como ejercicio escolar y verse espejado en la producción literaria más actual, sentirse de alguna manera partícipes de lo que se está escribiendo en el panorama editorial recoloca la mirada acerca de la literatura como contenido escolar para dialogar con la literatura como institución.

Enseñar literatura

Así como Gafein se presenta como un laboratorio de escritura, un espacio para experimentar con el lenguaje y la literatura, los encuentros de la Residencia se plantean como un laboratorio para experimentar con la formulación de consignas de escritura y los comentarios para analizar colaborativamente sus posibilidades y observar, en la práctica concreta, las potencialidades de una metodología que invita a enseñar y aprender en un hacer que ilumina saberes disciplinares puestos en juego para llegar a buen puerto.

En cada consigna y en el análisis de lo que sucede cuando los estudiantes de la escuela secundaria las resuelven, vemos cómo los practicantes van explicitando y explicitándose los saberes disciplinares acerca de la lengua, acerca de la literatura que se ponen en juego para llegar a resolver una consigna que los suponía. No se trata, observamos, de exponer y explicar contenidos para luego aplicarlos y determinar si han sido aprendidos, sino al contrario, de que vayan apareciendo en función de las necesidades y problemas con los que va encontrándose el alumnado puesto a producir textos

y sus profesores en el proceso de acompañamiento. Textos que recurren a lo leído, a lo comentado en la clase, a otras experiencias culturales que son convocadas al aula –que se suponen, que se festejan, que se legitiman– para aprender acerca de la literatura, una experiencia cultural convocante, en la escuela.

“Ahí estaba yo, feliz, mirando a los grupos que trabajaban concentrados en la tarea”, escribe un residente en una especie de epifanía. Esa mirada no es otra cosa que la explicitación de un lugar renovado para el profesor; aquel que ha redactado la consigna y pensado, con ella, los saberes disciplinares que pondría en juego; aquel que acompaña el proceso de escritura; que aporta, en el proceso de producción, modos de resolver, de seguir, de evaluar y que ahora mira, feliz, cómo sus estudiantes se entusiasman trabajando. Aquel que en la escena del taller de escritura como clase de literatura vuelve modos de enseñanza las experimentaciones con la materialidad de la lengua y la literatura, el sumergirse en los textos de la cultura letrada y de otros consumos culturales que se hacen por fuera de la escuela para transformarlos en objetos de producción y reflexión.

Conclusiones

Escribir los guiones conjeturales, en cuanto textos de anticipación, es, para los residentes, inventar los modos en que una determinada escena de aula se produciría; una invención que tiene el aire de lo nuevo, de lo que no se hizo antes, de un terreno abierto a la sorpresa (que casi inevitablemente ocurre). Registrar la práctica subsecuente, aquella que deviene de una u otra manera del guionado propuesto, supone poner en juego un modo particular y productivo de posicionarse como sujetos en relación con la práctica misma. Requiere atravesar la experiencia docente e ir descubriendo, a través de determinados dispositivos de escritura y debate, modos de reflexionar, de entender y entenderse, de explicar y explicarse para construir conocimiento acerca de la práctica de enseñanza a la vez que

un conocimiento autorreferencial sobre la propia experiencia de formación en la práctica. En esta progresiva apropiación de los saberes acerca de la práctica de la enseñanza y la propia construcción de un yo profesor, aparecen como maneras potentes de poner los saberes disciplinares de la literatura a disposición de los estudiantes de la escuela secundaria las consignas de escritura en un aula devenida taller, laboratorio de invención.

Reconocimientos

La experiencia analizada tiene lugar en la materia *Residencia*, la última del trayecto de la formación profesional en el Profesorado Superior de Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y forma parte del proyecto de investigación “Formación de profesores en Letras y escritura: los textos para la reflexión sobre la práctica” de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Letras de la Universidad de Buenos Aires, proyecto acreditado por el Programa UBACyT (2020-2023)

Referencias

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Entrelíneas* (pp. 13-52). Manantial.
- Alvarado, M. (2015). *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*. El Hacedor.
- Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 35-38). Paidós.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Gafein al Taller de expresión I. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3), *Un número necesario: Gloria Pampillo (1938-2013)*, 9-22. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/340>.
- Bénabou, M. (2016). Introducción. Cincuenta siglos del OULIPO, más seis. En E. Alemian y M. Rey (eds.), *ULIPO. Ejercicios de literatura potencial* (pp. 9-22). Caja Negra.
- Berti, E. (2016). Del OULIPO. En E. Alemian y M. Rey (eds.), *ULIPO. Ejercicios de literatura potencial* (pp. 23-28). Caja Negra.
- Bombini, G. (2022). Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos. *Didáctica de la Literatura. Disciplina Relacional en la Enseñanza Actual*, (33), 10-14. <https://revistasic.uy/ojs/index.php/sic/article/view/441>
- Bombini, G y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5715>
- Colussi, R. (s. f.). *La marca Gafein en los talleres de escritura*. (Sin publicar). Editorial Unipe.
- Gilio, M. E. (2012). El periodismo tiene la extensión del océano y la profundidad de un charco. En L. Villa-nueva (ed.), *Maestros de la escritura* (pp. 103-104). Ediciones Godot.
- Gafein (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Plus Ultra.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1988). *Los talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Ediciones del Quirquincho.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La biografía lectora como experiencia de natalidad**The Reading Biography as Birth Experience**Wilson Pérez Uribe¹ **Resumen**

Este artículo tiene como propósito construir una perspectiva teórica alrededor de la biografía lectora, en cuanto recurso de orden pedagógico que incide en la formación de lectores desde una perspectiva investigativa. En este sentido, se realiza una articulación conceptual que permite la comprensión de los aportes de la biografía lectora, como posibilidad para pensar las maneras en que la literatura, la relación con los libros y objetos culturales son parte fundante de la vida. La natalidad emerge en su calidad de acontecimiento, a partir de experiencias de lectura en las que se reafirman modos de estar en el mundo, construcción colectiva y esperanzas posibles en tiempos de crisis. La biografía lectora, desde esta perspectiva, permite el ejercicio investigativo en el aula, y articula saberes pedagógicos y narrativos, para la constitución de enfoques y tendencias en la relación entre literatura, lectura y formación.

Palabras clave: biografía lectora, lectura y formación, formación literaria, investigación literaria.

Abstract

The purpose of this article is to build a theoretical perspective around the reading biography, as a pedagogical resource that affects the training of readers from a research perspective. In this sense, a conceptual articulation is carried out that allows the understanding of the contributions of the reading biography, as a possibility to think about the ways in which literature, the relationship with books and cultural objects, are a fundamental part of life. Birth emerges as an event, from reading experiences in which ways of being in the world, collective construction and possible hopes in times of crisis are reaffirmed. The reading biography, from this perspective, allows the investigative exercise in the classroom, articulating pedagogical knowledge for the constitution of approaches and trends in the relationship between literature, reading and education.

Keywords: Reading, education, training, literature, biography.

¹ Magíster en Educación. Docente Universidad de Antioquia. Correo electrónico: wilson.perez@udea.edu.co

Cómo citar: Pérez, W. (2023). La biografía lectora como experiencia de natalidad. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 174-184. <https://doi.org/10.14483/22486798.20497>

Artículo recibido: 13 de marzo de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

A modo de introducción

Las indagaciones conceptuales alrededor de la biografía lectora, como posibilidad investigativa para maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias, así como mediadores de lectura, resulta de interés creciente, dadas las apuestas contemporáneas para pensar en la formación de públicos que se apropien de bienes culturales, en cuyo uso puedan asumir perspectivas críticas sobre sí mismos y el mundo que los rodea.

En este sentido, es importante, por lo menos en este apartado introductorio, precisar que la propuesta de abordaje en torno a la biografía lectora consiste en trazar un terreno teórico y metodológico para pensar sobre, primero, la literatura como un territorio de pesquisa en el marco de la narrativa; y segundo, la configuración de la natalidad como propuesta conceptual asociada con asumir la vida, desde las prácticas de lectura, como una experiencia de formación, a la que asisten acontecimientos de saber que requiebran la linealidad del tiempo, ya que habilitan vivencias nuevas que están vinculadas a formas otras de habitar el mundo.

En este sentido, aquí se asume que las experiencias de lectura anudan, a su vez, experiencias de vida. Así, la biografía lectora supone la comprensión de sentidos hacia la apropiación cultural, vínculos entre lo leído y el mundo, experiencias de afectación estética, manifestaciones de alteridad, invención de narrativas sobre sí, cultivo de la sensibilidad y prácticas de resistencia. Es decir, una memoria atravesada por gramáticas literarias tenderá al recuerdo como recurso para repasar determinadas zonas de la existencia, ya que

especialmente los textos literarios abren un universo de trascendencia, de alteridad en la propia identidad, de alteridad en la superficie inmanente del cuerpo, un cuerpo que no puede dejar de amar el texto que (quizá) algún día le destruirá. Ser uno mismo y, al mismo tiempo, ser otro, ser distinto de sí, ser el otro de sí mismo, el que no se comprende a sí

mismo, y todo eso sin conocerlo y sin pensarlo, solo sintiéndolo. ([Mèlich, 2019, p. 259](#))

A continuación se comparte una cartografía de viaje constituida por lo siguiente: considerar la biografía lectora como campo de investigación; pensar la noción de natalidad, en cuanto devenir de unos acontecimientos de saber propios de experiencias de lectura y un ejemplo de cómo construir una biografía lectora a la luz de las propuestas narrativas de una obra en particular, como el caso de *Las lectoras del Quijote* (2022), de Alejandra Jaramillo Morales, teniendo como base interpretativa el tejido conceptual presentado en los pasajes anteriores.

Aportes conceptuales: la biografía lectora y sus alcances metodológicos

[Delory-Momberger \(2014\)](#), en sus trabajos sobre subjetividades y construcción de memoria, propone tres rutas para comprender los alcances y dimensiones epistémicas de la biografía. La *biografización* alude a las maneras en que los sujetos se dan forma para reconocerse a sí mismos y ante los otros. De esta manera, se convoca una escritura de sí, por cuanto hay un inscribir, narrativamente, las experiencias, según los esquemas temporales y espaciales de acción y comportamiento. En el escribir, “la incertidumbre se convierte en hallazgo [...] es una apuesta, una aventura” ([Salas, 2016, p. 160](#)) que multiplica y congrega, abre resquicios en los que “es necesario perderse, huirse, hundirse, para acceder a otros estadios de la memoria” (p. 160).

En la *biograficidad* las experiencias nuevas se integran con aquellas vividas. Es un código, un tamiz de la mirada. Se trata de un gran reservorio de experiencias. Por último, la *heterobiografía* alude a las formas de la experiencia cuando se comprende el relato del otro.

En este sentido, la biografía se perfila en un doble pliegue: experiencia y acontecimiento. El hilo que vincula, que fabrica juntura entre ambas, hace las veces de ovillo donde conversan la identidad,

la realidad colectiva, la intimidad compartida, la invención encarnada. La experiencia es un “movimiento subjetivo de lo vivido” (Delory-Momberger, 2014, p. 696). A su vez, constituye un tipo de relación consigo mismo, con la propia existencia. Apunta a lo que se vive, lo que se aprende. Es aquello que pasa, lo que forma y transforma (Larrosa, 2013). El acontecimiento es lo que irrumpre por sorpresa, lo no previsible, ya que introduce una discontinuidad temporal. Surge en lo inesperado, en lo imposible. “El acontecimiento es el lugar de la desnuda experiencia” (Bárcena, 2004, p. 85). Des-internaliza al *yo*, y da lugar a una comprensión nueva. Como hecho consumado, hay que volver a él, recorrerlo para nombrarlo. Cuando se interactúa con relatos de otros, el acontecimiento ha de ser identificado y puesto en pregunta.

Ahora bien, relatar aquello que sucede en el *mí*, que integra desde el procedimiento especulador del lenguaje, no hace más que ilustrar los ámbitos en los que la vida discurre. Al volver sobre el acontecimiento en el que se sitúa la experiencia, no se cristaliza, en una forma precisa, aquello que devela la condición de lo humano. Al narrar se fabula, se extiende en el tiempo una memoria que se alimenta de vértigos y conjeturas. Piñón (2008) recuerda, en las evocaciones primitivas de su ser escritora, que su padre encerraba a la hija, oculándola de los mercados matrimoniales, los falsos recatos y las generosidades peligrosas del exterior.

Tras echar la llave en la puerta por el lado de fuera, la familia, gracias a esa acción previsoria, podía reposar en paz. Poco le importaba que el cuerpo de la joven, en medio de la noche, se convirtiese en un fuego; cuando ella, libre de la tutela de los torturadores, por lo menos por algunas horas, se entregaba al solitario sortilegio de la memoria y de la invención, proporcionándole ambas aquello que desde hace milenios venían salvando a la mujer. (p. 114)

Con el ánimo de extender la dimensión biográfica, Maillard (2017) apunta que “crear mundos

responde a una necesidad, la necesidad de ficción” (p. 20). De esta manera, al crear un mundo se otorga sentido a lo que acontece: “transformar el acontecimiento (simultáneo) en suceso (temporal, sucesivo)” (p. 20), como posibilidad de inaugurar una mirada frente al enigma. Es un “atender a los trayectos, a los enlaces, a las fuerzas que van siendo, con las que vamos siendo” (p. 27). Es decir, la biografía, puesta en la escritura, es un acto creativo. Así pues, se trata de anudar una imagen re-flexiva, re-presentativa, ya que no se busca ordenar, jerarquizar, seleccionar o clasificar a la manera de un ejercicio cuantificador de datos.

Lo dicho hasta el momento habilita una pregunta fundamental: ¿de qué manera la construcción biográfica, entendida forma extensiva de la memoria, tiene relación con la práctica de la lectura?

En primer lugar, se debe anotar que leer posibilita el construir un espacio propio para la socialización y la conversación con otros. “Leer, o recurrir a bienes culturales diversos, para encontrarse a sí mismo, para reconocerse, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse” (Petit, 2018, p. 109).

En segundo lugar, leer como un *con-moverse* entre la resistencia y la proximidad. Es un movimiento que expande las maneras de habitar el mundo; no se solidifica ni se disgrega, tampoco se pasma. Por tanto, la lectura entraña imaginación y esperanza, propicia la construcción de espacios para la otredad, el cuidado de sí y el reconocimiento de que no hay preguntas resueltas. En el acto de la lectura se configura un diálogo con el mundo a partir de la edificación de una morada interior. Es, en todo caso, la figura de una casa, “como centro discreto del mundo” (Esquirol, 2021, p. 42). En esa proximidad es posible re establecer las relaciones humanas. Lo que se da a leer vincula, se convierte en experiencia en la que no prima la abstracción ni el imperio de la razón, sino una imaginación narradora sobre los mundos de la vida; una voz mutante del texto escrito al texto que se lee; del texto que se habita y el texto que se construye.

En consonancia con las anteriores ideas, es menester pensar el lugar de la formación en su vínculo con la lectura, lo cual implica considerar que lo que se es no deviene en lo clausurado, sino, más bien, que está sometido a las dinámicas del estar siendo, del prolongarse en el tiempo a expensas de respuestas absolutas, entre el azar, la duda, la carencia y la incertidumbre. En este sentido, la formación a la luz de la lectura como una “actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector” (Larrosa, 2013, p. 25), en términos de que este acto, o puede confirmar o poner en cuestión lo que se es.

En esta misma lógica, se plantea que la aventura de la lectura entraña un ofrecimiento fabulador. En otras palabras, en cuanto necesidad humana de bucear en las narraciones, la poesía o el arte para descubrir, en un asombro del todo íntimo, una forma del consuelo, la compañía y el acontecimiento del saber en espacios viscerales, la lectura habilita espacios formativos para la construcción de escenarios de saber a partir de una cercanía sensible con el mundo. Por ello, en su idea de imaginación literaria, Nussbaum (1997) anota que los libros invitan a la construcción de vida pública. Son, a la vez, una expresión de la vida social que no se reduce a las márgenes de las actividades puramente económicas. De hecho, “la literatura es subversiva” (p. 25), ya que modela la imaginación y los deseos, y por eso perturba las lógicas racionales que imperan en la economía política. “La literatura se centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo” (p. 30).

En esta lógica se propone la lectura como ofrecimiento fabulador, ya que se inscribe como territorio biográfico, comprendida como práctica que despliega amplitudes de sentido que provienen de una experiencia radical con el mundo. La lectura de obras literarias encausa acontecimientos no previstos, que abren puentes hacia la historia personal de los sujetos, desde la cual es posible re-significar el relato de la propia vida a la luz de la interacción con los bienes culturales.

Ahora bien, vale la pena anotar cómo la biografía lectora se fundamenta en una forma posible de metodología de investigación, la cual dialoga con la perspectiva narrativa. En este sentido, ¿cuáles son los aportes de la narrativa, por cuanto la biografía lectora se fundamenta desde allí como enfoque de trabajo investigativo?

La narrativa como “fenómeno que se investiga como el *método de la investigación*” (Connelly y Clandini, 1995, p. 12) implica una inmersión en las bases culturales de personajes que asumen el mundo como intersticios para la recreación de relatos que figuren las huellas de un pasado, las aberturas de un acontecimiento, el inesperado sentido que se despliega en una vida compartida con otros. De esta manera, asuntos como identidad, cultura, subjetividad, comunidad de hablantes –lectores–, se conjugan en el arte de narrar para observar de cerca las experiencias.

El estudio de la narrativa se orienta a las maneras en que las personas vivencian el mundo. “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (p. 11). Así, lo que acontece se restituye en consuelo cuando se hace uso del relato.

En diálogo con lo anterior, se precisa que la narrativa es un proceso en el que se da sentido a las interacciones con tramas literarias. Por otro lado, como campo discursivo, implica un desdoblamiento, en cuanto lector de vidas narradas que se despliegan en el campo literario, es inevitable que la propia historia del investigador no se entreteja, de manera común y compartida, con aquellos personajes que convocan su mirada. “Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y re-construcción narrativa compartida” (p. 23). No se trata de un investigador aséptico que guarda distancia frente al texto que le genera perplejidad, sino que asume la figura del tejedor de bordados donde se erige el encuentro de una voz plural.

Acercamiento a la noción de *natalidad*

Habiendo compartido claridades y consideraciones alrededor de la idea de biografía lectora y de sus alcances en términos investigativos, en el marco de la narrativa, resulta sustancial brindar algunos acercamientos a la noción de natalidad, en cuanto eje de la discusión que se desprende en torno a la biografía lectora.

En primer lugar, se comprende la natalidad como ser “capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 1993, p. 202). Una vida narrada, puesta en relato, podrá afrontar las contingencias con una mirada distinta, propiciando el aprendizaje de lo nuevo como lugar de acción y discurso. La natalidad corresponde a la realización de la condición humana, es decir, un “vivir como ser distinto y único entre iguales” (p. 202). Hay lecturas de las que no se surge indemne. A propósito, Bárcena (2001) anota que “con el nacimiento, el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo” (p. 39). Ser otro, aun bajo las vestiduras del mismo cuerpo, las palabras habituales y las tradiciones todavía inscritas en la piel.

En segundo lugar, la natalidad como “la experiencia del inicio, del comienzo, o en otros términos, el hecho de que llegamos al mundo a través del nacimiento” (Bárcena, 2004, p. 108). Hablamos de un nacimiento simbólico, entendido como “vivencia y experiencia de lo nuevo” (pp. 111-112), por cuanto hay una dimensión del aprender que se sitúa en la continuidad del tiempo de la historia personal que se ve irrumpido por un cúmulo de acciones no previstas.

En tercer lugar, pensar la natalidad como aquello nuevo que emerge tras la lectura, en condiciones y escenarios particulares, invita a pensar la biografía lectora como propuesta y vivencia. A su vez, la nutren las dimensiones social y ética, donde el hacerse en el mundo de la cultura, en relación con contextos determinados en los que los lectores participan y dan forma a su identidad narrativa. En otras palabras, los lectores, tras la experiencia literaria, se sitúan en la perplejidad, como posibilidad para

emergir otros. Por otro lado, una dimensión estética enmarca el saberse desde una forma singular de asumir la vida. Es decir, construir un sentido íntimo, una casa propia, un resguardo atemporal desde las marcas que han dejado determinadas lecturas. En la perspectiva de la natalidad, se trata de recrear la vida, reconfigurar las rutinas cotidianas, en cuanto ejercicio de la imaginación. Por último, una dimensión política, en el marco de la vida pública, para tejer los hilos del ámbito de la construcción colectiva y del extrañamiento del mundo ofrecido con el tú, con el (los) otro(s).

En este sentido, se reconoce la lectura como aquella práctica que congrega, aproxima, hace cercanas las distancias, invita a la toma de posturas sobre lo instituido. La idea de natalidad se configura en estas variadas dimensiones, en el marco biográfico, como posibilidad de inaugurar una mirada frente al enigma.

Ahora bien, la natalidad situada como forma inédita de pensar el mundo, a partir de las huellas que han dejado múltiples experiencias de lectura, se enuncia a través de un diálogo polifónico en el que coinciden ejercicios de construcción textual y diálogo compartido. De esta manera, el trazo biográfico de lectores y lectoras deshila las experiencias que confluyen en la relación con lecturas, materialidades simbólicas del libro, sujetos y prácticas de la cultura. Sus historias de vida detonan significado al advertir la presencia de un acontecimiento, el cual se asocia a un despliegue hermenéutico, en el que la escritura apuesta por el tejido conceptual en la vía de la reflexión, la interpretación y la comprensión sobre eso radicalmente nuevo –he ahí el lugar de la natalidad– que ha emergido en los sujetos.

No situamos la idea de natalidad como una categoría de análisis en el marco de la biografía lectora, sino como un devenir en el relato que articula la experiencia biográfica, en el que se da cuenta de aquellas experiencias radicalmente nuevas que acontecen cuando un lector o lectora ha sostenido, en el tiempo, un encuentro vital con una obra literaria. En términos de claridad, la natalidad

acontece en la narrativa que se recrea en las vivencias de los lectores. Sin embargo, el investigador, al construir el tejido biográfico, da cuenta de dicho suceso, lo asocia con otros campos de saber, lo encuadra en preguntas que indaguen por el sentido de aquél; es decir, lo hace visible en un plano de la investigación en educación para entretejer comprensiones en torno a la idea de qué hacen los libros y la lectura en la vida de las personas.

Por último, es factible pensar en cómo la idea de natalidad podría ser comprendida en el trabajo desarrollado en contextos escolares. Vale la pena aclarar que esta no obedece a un elemento de análisis, separado, medible o manipulable, sino a un estadio de la experiencia que habilita agudezas inéditas, actitudes frente al mundo de la vida o construcciones intersubjetivas, lo cual, en la noción de un nacimiento simbólico, posibilita que el investigador, al abordar los relatos biográficos, reconozca y dé lugar a las experiencias de novedad que constituyeron a los sujetos luego del tejido de vivencias derivadas de las prácticas de lectura.

Puertos para pensar la biografía lectora como apuesta investigativa

En aras de la comprensión, las perspectivas conceptuales compartidas en los apartados anteriores, en torno a la biografía lectora y la noción de natalidad, se expone, para los lectores y lectoras, un ejemplo de construcción textual de biografía lectora, donde la interlocutora principal es la obra literaria *Las lectoras del Quijote* (2022), de Alejandra Jaramillo Morales, con el propósito de evidenciar los alcances metodológicos del aspecto biográfico en el marco de la narrativa.¹

1 De hecho, este proceder fue el que enmarcó el proceso de investigación en el proyecto de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, “Habitancias del cuidado: la lectura como ofrecimiento fabulador entre la esperanza y la herida”, adscrito a la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el que se tomó un corpus de obras literarias cuyas tramas se desarrollan en contextos de crisis –Segunda Guerra Mundial, guerra civil en España, conflictos armados, crisis de la imaginación–. Asimismo, los temas articuladores de dichas obras giraban en torno a la lectura y los libros, donde los personajes asumen una mirada diferente frente al mundo y la vida, una suerte de nacimiento, gracias a las prácticas de lectura vehiculadas por lectores, maestros y maestras, escuelas, bibliotecas y librerías.

En primer lugar, se presenta la biografía lectora de Suánika e Inés. Seguidamente se precisan aspectos sobre experiencias de lectura, apropiaciones, de orden cultural, en torno al libro. En segundo lugar, se señalan aspectos de orden interpretativo, en torno a la biografía lectora de las vidas narradas de Suánika e Inés, asociados con el reconocimiento de vínculos entre el mundo y lo leído, relaciones de alteridad, invención de un relato de sí, cultivo de la sensibilidad y prácticas de resistencia.

Las lectoras del Quijote: *tomar la palabra como propia*

Suánika, hija de Sua, el sol creador. A ratos ingenua. Entregada a Sia, diosa de las aguas, aspira a la verdad como quien se integra a la tierra para reconocer las facciones planetarias, las cartografías divinas por las que transitaron todas las palabras que dan forma a su lenguaje nativo. Se ofrece a la madre Bachué y al padre Tchiminigagua. Ha aprendido el español por influencias de su hermano, Táuziga, quien trabajó con los curas. Su relato está teñido por la sangre del horror que oculta esa lengua: “que resuena con mutilaciones, latigazos, vientres destrozados, cuerpos desmembrados. [...] Esa lengua que piensa la vida concreta, la materia, desde una mente grande, caótica” (Jaramillo Morales, 2022, p. 11).

Ella ignora que los adjetivos, los verbos, los sustantivos, las declinaciones ajenas, no hacen más que acercar una porción de esa verdad a oídos extranjeros; la hacen plural, comunitaria. Se fijan a la vida, aún en su pasado de arma, de hoguera y de imprecación, para restituir la memoria de los hijos del valle.

Había nacido en Bacatá. Desde niña escuchaba a su madre decir que solo podremos florecer en la tierra, cuando nuestras raíces están asentadas en un lugar. A ese mundo, del que aceptamos sus leyes, cuyos órdenes convocan la salud de las palabras, y los rostros conocidos acuden presurosos ante la herida, se le denomina *hogar*.

Suánika encarnaba el ejercicio del recuerdo como un volver a las sombras de un tiempo remoto, aunque no menos cercano, en cuyas épocas era posible “definir el orden de la vida” (p. 20). Deseosa de nombrar lo incierto, de abrazarse sin reservas a la historia de sus dioses, aceptó el destino impuesto a su pueblo: servir con honores a esas gentes foráneas, venidas de una tierra sedienta, allende el mar. Hacerse a la vida, después de todo, nos exime de olvidar las huellas tras los pasos. Aferrada a esa cristalización del pasado en sus pensamientos, se arrojó a esa nada, por valentía, por consuelo, por lucidez.

Inés, inclinada a la soledad y la quietud, cercana a sus veinte años, no tiene deseos de viajar a las Indias. “No quiere ver el mundo con sus ojos” (p. 35). Debía aprender el camino de las carmelitas descalzas. Sus lecturas eran de carácter devoto. Con firmeza dedicaba sus esfuerzos a estudiar el *Libro de la vida*, de Teresa de Ávila. En su corazón persistía la idea de que un día viviría en el convento de San José de Sevilla. Su cuerpo “solo existía para la entrega a Dios” (p. 35).

Su padre, Matías de Oviedo, había elegido el camino de los que se van. La rectitud de su vida no hacía más que prolongar sus deseos hacia las tierras lejanas recién descubiertas. En Inés no había otra pasión que la de elegir el camino hacia Dios entre la pobreza y el silencio.

En 1604, luego del regreso de su padre del largo viaje a tierras indómitas, prometió a Inés en matrimonio con Luis Enríquez, un famoso oidor de la Real Audiencia de Santafé. Su institutriz, Dorothee, que sustituyó a Lola, de ferviente actuar en materia de formación religiosa, educó a Inés en las artes del servicio en el matrimonio, el uso de vestidos galantes y los buenos comportamientos entre la alta sociedad. Lejos de cumplir su destino de vida monacal, se entregó, con tristeza, a la imposición de un destino elegido por su padre.

Estando cerca el viaje a tierra firme, Inés solicitó una última visita a la iglesia: “Iloró por horas, mientras trataba de grabar en su memoria cada rincón, cada pintura de esa iglesia. Le retumbaba en

la cabeza la pregunta más difícil para quien nunca ha querido viajar: ¿Habrá retorno?” (p. 52). Quería llevarse a su Sevilla tatuada en el corazón. Imploraba que aquella travesía no le borrara los dulces recuerdos de una juventud ofrecida al servicio de la oración, las obras candorosas, la meditación elegida. Ahora era presa de una vida elegida por su padre, por el rey, por Dios.

En la naciente Bogotá de comienzos del siglo XVII, el entrecruzamiento de la Conquista y la Colonia sirve de trasfondo para desnudar las contradicciones y ambiciones humanas. Por un lado, el afán colonizador, orientado a la justificada invasión de tierras nativas y la implantación de políticas y tradiciones foráneas que borrasen las antiguas culturas de los muiscas. Por otro lado, el choque social entre indígenas y extranjeros, desde el punto de vista cosmogónico y lingüístico, que generaba confrontaciones bélicas, en las que unos superponían las fuerzas de sus armas contra quienes habían hilado una identidad mítica frente al mundo habitado.

A tierras americanas llegó el afán europeo de la conquista, el dominio y el saber absoluto. Apunta [Ospina \(2019\)](#) que “los conquistadores pudieron vivir nuestra América como un todo, e intentaron unificarla más aún, gracias al influjo general de la lengua y la religión” (p. 101). Aquel intento se justificó en el ansia de que América fuera una vasta prolongación del poder económico, político y social de Europa, donde la naturaleza apenas era el medio para urbanizar la vigorosidad de las selvas, sabanas y ríos indígenas.

La peculiaridad del mundo ancestral en suelo americano, residía en la fortaleza de sus prácticas y en el carácter de resistencia frente a las dinámicas invasoras.

No es posible evadir el registro histórico de muertes, mutilaciones, saqueos, violaciones de las que fueron objeto cientos de pueblos indígenas. Ante la imposición de la religión, el poder político y la escueta lengua de castilla, fueron muchos los pueblos diezmados y sometidos. El choque entre ambos mundos significó un aniquilamiento de

lo otro, lo extraño. Bajo el pretexto colonizador, gentes nativas, bajo el amparo de sus costumbres, fueron retenidas y obligadas a servir a la tiranía del conquistador español.

En el trayecto hacia las Indias, a manos de Inés llegó *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Se sintió subyugada gracias a ese libro. Sentada en la proa del barco y cubierta por mantas pesadas, "Inés vio crecer las preguntas que el libro producía y se fue insertando en el mundo como observadora que quiere entender el alma humana" (Jaramillo Morales, 2022, p. 88).

Una parte lejana de su historia familiar se perfilaba hacia la ficción. Las resonancias de una vida quizá, menos digna, frente a las invenciones religiosas de sobre la que se narraban experiencias místicas, agolpaban su pensamiento. "La presencia del libro en su vida era un puente hacia la tierra donde habría querido vivir para siempre, pero un puente raro porque el libro se hacía más verdadero que el mundo mismo" (p. 89). ¿Las duras jornadas de viaje hasta Santafé, entre la naturaleza desmedida, en la que se agolpaban vestigios de una verdad no revelada, terminarían por confundir su razón al igual que el hidalgo?

A su llegada a la capital, Suánika comenzó servir a Inés. No intercambiaban palabras. Suánika ofrecía su trabajo con abnegación. Aguardaba en la puerta, entreabierta, mientras su señora leía.

La escuchó, al principio estaba tan sorprendida que no podía entender lo leído, luego fue poco a poco aterrizando en el sonido dulce de las palabras que la española estaba leyendo, y se sintió caminando por un campo inmenso tejido de palabras que, supo en ese momento, eran leídas en voz alta para ella. (p. 113)

Aunque Suánika e Inés no compartían ninguna palabra –el silencio del que se surten ciertos gestos ya lo dice todo–, el libro era el medio en el que descubrían un vínculo de amistad y emotividad.

La lectura tenía un valor especial para ambas: en principio, la indígena escuchaba con atención

mientras Inés leía en voz alta. Las palabras sugerían anécdotas, refranes populares, historias encadenadas que dibujaban un territorio más allá del mar, lejos de las provincias españolas preocupadas por las artes del comercio o cómo servir a la religión católica de una manera más fiel. "Leer es siempre un ejercicio activo de creación. Más aún: de recreación. De reanimación" (Basanta, 2019, p. 36). Volvemos sobre el texto, como si conversáramos con alguien cuya vida no se ha limitado a la aventura. Leemos sus gestos, sus precisiones, sus detalles. Vamos dibujando una geografía sobre la que se tapizan realidades que ensanchan el mundo al que llegamos a habituarnos.

Durante una larga y compleja convalecencia de Inés, Suánika tomó el libro, lo acarició con respeto y empezó a leerle. Ahora que la indígena leía y se apropiaba del libro, su nombre verdadero fue revelado, ya que antes recibía el calificativo de Sombra, luego de Paulina. El requiebre de lo que llamamos *identidad* yace en el momento en que la indígena pronunció su verdadero nombre. "El nombre propio indica la *singularidad* de la persona; corresponde al acontecimiento del nacer" (Esquirol, 2021, p. 23). Este suceso, cargado de emotividad, no hace más que confirmar que lo designado desde la propiedad de sí mismo guarda una cultura, una tradición y unas prácticas ancestrales que, a ojos de los españoles, resultaban indiferentes o, por lo más, peligrosas, béticas y diabólicas. Inés, en cierta ocasión, dijo: "Cierra el libro, Suánika, no quiero leer, quiero que me hables de ti, de tu familia, de tu mundo" (Jaramillo Morales, 2022, p. 256).

Las lecturas en voz alta se turnaban. Cada una asumía la voz de un personaje distinto. Sin embargo, las experiencias lectoras eran, para cada una, harto diversas. A Suánika don Quijote le producía tristeza, casi temor. A Inés, cada acción emprendida por el Hidalgo, le generaba risa. Así, las lecturas se sucedían entre conversaciones, comentarios, impresiones. Esto implicaba que las visiones de mundo, las creencias compartidas, los prejuicios heredados, fueran un puente que las conciliaría en

sus diferencias. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* fungió como un impulso hacia la libertad. Lejos de la opresión que se imponía en la antigua Bacatá, bajo el servilismo de los españoles a la Corona, y la absoluta negación de la existencia de pueblos originarios, Suánika empezó a leer el libro a su gente. Inés era solícita con esta actividad y juntos convidaban a los indios a recorrer los caminos de la Mancha:

Con las mujeres se sentaba algunas mañanas, y así logró que vinieran algunas de las mujeres de las que hablaban español y no tenían trabajo en la ciudad. La lectura del libro fue tan divertida para las indias que en menos de una semana ya la noticia circulaba entre los hombres y un día vino el mismo cacique, que Inés había visto varias veces en su casa, a pedirle que permitieran a los hombres escuchar las palabras que ella les estaba compartiendo a las mujeres. (p. 306)

Volver sobre los hilos de la trama biográfica de Inés y Suánika

Entre las tensiones políticas y sociales de la época, el universo interior de Inés y Suánika se acrecentó y fortaleció. Se habían descubierto mutuamente en las ligaduras culturales, en las creencias a las que no renunciarían, a las palabras que han dado forma al texto de su voz. Sin embargo, fue mucho más importante reconocer las ansias de un tiempo violento que apetecía la homogenización desde una sola mirada. En ellas aconteció el reconocerse como indígena y como española. Más allá de las diferencias que podrían separarlas, esa alteridad fabricada con gestos llegó a tomar la forma de un hilo del que se sostendría la confianza y los afectos. En una carta remitida por Suánika a Inés en 1616, desde Sevilla, se lee: “Pero debo decirlo sin miedo. Sin vergüenza. Lo que sí agradezco son las palabras del libro. ¿Qué sería de mí y de ti sin ese libro?” (p. 401). El vínculo para integrar la memoria femenina, esa casa íntima donde se ampara

la emancipación verbal, fue el libro de Miguel de Cervantes.

En un acercamiento a su biografía lectora, [Piñon \(2008\)](#) apunta que es

la naturaleza de cualquier libro salir en defensa de la narrativa y perpetuar nuestra especie, decir quiénes somos. Aunque, para que podamos contar, dependemos de la mortalidad. Lo que nos fuerza a creer que la literatura salva y da razones de vivir. (p. 267)

En la narración que da lugar a las vidas de Suánika e Inés, se evidencia el lugar de la lectura en tiempos de crisis. Si bien es cierto que el relato no se configura desde las altas esferas del discurso histórico, permite que se cuelen relatos de personajes no protagonistas, acaso secundarios, anónimos, a través de los cuales es palpable una versión del pasado.

La lectura se perfila en un doble tejido: un primer bordado atiende a las maneras en que las personas construyen una experiencia del tiempo y del espacio en la relación entrañable con una obra literaria. Un segundo bordado sitúa la historia oficial como un acontecimiento que es representado bajo unos condicionantes de tipo estético, ético y político, en el sentido de que no pierde su valor, en cuanto hecho consumado, como el caso de los sucesos durante la Conquista y la Colonia, sino que adquiere matices y texturas particulares.

La pregunta por el lugar de la memoria, como posibilidad para rehabilitar y repensar las condiciones de violencia, crisis e imposición de una verdad absoluta en tierras americanas, convoca la configuración de un puente discursivo para pensar en la potencialidad del testimonio y del recuerdo.

A modo de conclusión

Dice [Ricoeur \(2004\)](#) que la identidad narrativa es una estructura de la experiencia. La misma alude una constitución de sí, es decir, una prolongación en el tiempo del *sí mismo* que se transforma de acuerdo con la contingencia del acontecimiento.

Estar puesto en trama no es más que un asumirse en el relato como protagonista y acción del discurso. Agregaríamos que la conformación de identidad resulta de un mirarse al espejo de las palabras, habituarse al plano de significados y dejarse irrumpir por la novedad de lo extraño. “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (p. 147). Desplegar el *sí* en el ejercicio biográfico trae consigo la configuración de una serie de experiencias que, anudadas, dan cuenta de sucesos sobre los que ha irrumpido otra facción del mundo.

La lectura como práctica social aglutina, forma, ejercita y despliega modos del ser que, pasando por el lente narrativo que se propone desde la biografía misma, suscita dimensiones asociadas con: el encuentro fraternal entre culturas disímiles; el tejido del relato femenino como versión de un mundo más amable; la salvación por la voz que pronuncia, gratamente, historias que reivindican el valor, la hazaña, la pasión y la promesa de todos los comienzos. Asimismo, perfila la materialidad del libro como acontecer desde el cual se fragua una idea de memoria, desde la que niños y niñas, jóvenes y adultos, se asumen al mundo gracias a la intervención ficcional.

“El deseo de leer surge a través de intersubjetividades gratificantes” (Petit, 2009, p. 140). Se crean sociabilidades necesarias, que reivindican la amistad como una relación pedagógica que trasciende espacios normativos, arquitectónicamente confiables y amparados bajo discursos que legitiman acciones y modos de circulación del arte y la cultura. Leer ocurre porque sí. Las motivaciones, raras veces, adquieren repuestas falibles, se adhieren a la piel por la presencia inquietante de otro, por la sugestión que inaugura el misterio, por la encarnación de una figura que cobra el rasgo de voz, cuerpo, aliento.

Se advierte, entonces, que el lugar de la natalidad no funge como una materialidad que se pueda

medir o cuantificar, deviene del acontecimiento de la lectura. Se trata de lo nuevo que emerge cuando el texto literario se ha encarnado en la vida, permitiendo que una mirada diferente sobre el mundo tenga lugar. Se trata de un nacimiento frente a las cosas, gracias a procesos de socialización, discusión, lectura activa, los cuales permiten que en un sujeto se habiliten grietas en el pensamiento.

La capacidad de trazar encuentros entre las personas es, por supuesto, una virtud de los libros. Lo que sucede en ese cuerpo mimético del que se emerge distinto, no es más que adherencia a una piel nueva sobre la que se revela la historicidad lectora al vaivén de los tiempos. Habrá quien aprende a leer y a escribir al final de su vida, quien descubre la fraternidad en los ojos de alguien que podría su enemigo, su sirviente, su contrario; quien se evade de los conflictos entre bandos políticos atesorando historias de hombres que viajan a islas remotas, ingenian estructuras para amplificar el saber sobre la Tierra e ingenian aventuras para llegar a la Luna. Habrá quien se asume mujer desde la escuela literaria de las páginas francesas e inglesas, porque hay personajes entrañables que contorsionan la ausencia de modelos ejemplares, en cuya no existencia nacen a la vida en la forma de presencias que inquietan, que commueven.

A lo largo del presente artículo se ha realizado un recorrido sobre la perspectiva conceptual de la biografía lectora, sus alcances metodológicos a partir del ejercicio de la narrativa y la noción de natalidad como experiencia de acontecimiento que se devela en el ejercicio biográfico. Para ello se ha ofrecido un ejemplo para comprender una posibilidad de construcción de biografía lectora. En este sentido, se avizora la necesidad de seguir indagando en este recurso de investigación para aportar a la discusión sobre prácticas de lectura desde una perspectiva formativa, en la que estén involucradas las percepciones, vivencias, preguntas y testimonios de los lectores.

Reconocimientos

La publicación “La biografía lectora como experiencia de natalidad”, es producto del proyecto de investigación, *Habitancias del cuidado: la lectura como ofrecimiento fabulador entre la esperanza y la herida*, de la Maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos Editorial.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.
- Basanta, A. (2019). *Leer contra la nada*. Siruela.
- Connelly, M. y Clandini, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Rivista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(62), 695-710.
- Esquirol, J. M. (2021). *Humano, más humano. Una antropología de la herida infinita*. Acantilado.
- Jaramillo Morales, A. (2022). *Las lectoras del Quijote*. Alfaguara.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Maillard, Ch. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Mèlich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello.
- Ospina, W. (2019). El placer que no tiene fin. En L. G. Sierra Jaramillo (coord.), *21 ensayos. Una selección para leer y releer* (pp. 57-69). Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piñon, N. (2008). *Aprendiz de homero*. Alfaguara.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración. La triple mimesis. En *Tiempo y narración* (pp. 113-161). Siglo XXI Editores.
- Salas, A. (2016). *Escribir y borrar. Antología esencial*. Fondo de Cultura Económica.



[184]

enunciación

ISSN 0122-6339 • ISSN e 2248-6798 • Vol. 28, Número especial (2023), pp. 174-184.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer**Literary Education in Early Childhood Education**Xavier Mínguez-López¹ **Resumen**

La educación literaria es un concepto desarrollado en las últimas décadas que trata de renovar la enseñanza de la literatura con un enfoque más centrado en el lector y en su relación con los textos que con la memorización de obras o autores. La etapa de educación infantil (0-6 años), al ser considerada teóricamente ágrafa, puede parecer que no atañe a la educación literaria. En este artículo tratamos de argumentar, por un lado, las razones de peso para que se implemente en las aulas. Por otro lado, aportamos un enfoque holístico de los principales pilares de esta educación literaria en esa fase. El uso de la literatura infantil como material prioritario, la animación lectora para la creación del hábito lector y el uso de las bibliotecas para nutrir tanto este hábito lector como la competencia literaria del alumnado, consideramos, son las líneas de actuación que permiten una educación literaria exitosa en esta etapa. Se aborda este tema desde una metodología cualitativa de análisis de la bibliografía sobre el tema y uniendo las diferentes investigaciones sobre los diferentes campos en una única propuesta. Así, encontramos como resultado de esta reflexión que el desarrollo armónico de la educación literaria en infantil, en la que se alterna la lectura en voz alta, la narración de cuentos y poesías tradicionales y no, la exploración de álbumes, el uso de la biblioteca de aula y las visitas a las bibliotecas municipales y, cómo no, una constante presentación de la lectura como una opción de ocio, sin duda, creará lectores competentes y ciudadanos críticos.

Palabras clave: educación literaria, educación infantil, hábito lector, bibliotecas escolares, animación lectora.

Abstract

Literary Education is a concept developed during the last decades trying to renovate literature teaching with an approach more focused on the reader and its relation with text than with memorization of works and authors. Early Childhood Education (0-6 years old) as it is a theoretically illiterate period can suggest that it is not related to literary education. In this article, I try to argue, on the one hand, the important reasons I consider vital to implement in the Early Childhood classrooms. On the other hand, I provide a holistic approach to the main foundation that holds Literary Education in Early Childhood Education. I consider using children's literature as an imperative material, reading promotion to create reading habits, and using libraries to foster both the reading habit and the literary competence of students, as the main action lines allowing a successful Literary Education in this period. This topic is approached through a qualitative methodology, involving an extensive analysis of the relevant literature in order to consolidate diverse research findings from various fields into a unified proposal.

As a result of our analysis, it becomes evident that the harmonious progression of literary education during early childhood can be attained through the integration of several key components. These include a structured regimen of alternating reading aloud with storytelling and poetry recitation, encompassing both traditional and non-traditional forms. Additionally, the incorporation of picturebooks, utilization of classroom and municipal libraries, and fostering a continuous exposure to reading as a leisure pursuit all contribute significantly to this educational endeavor.

Keywords: literary education, early childhood, education, reading habit, school libraries, reading promotion.

¹ Doctor, profesor de la Facultat de Magisteri, Universitat de València, Eri-Lectura. Correo electrónico: xavier.minguez@uv.es

Cómo citar: Mínguez-López, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 185-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.20508>

Introducción

La educación infantil, etapa que abarca de los 0 a los 6 años, es sin duda la más importante en la educación de una persona. Así lo reconocen diferentes investigaciones y así lo avala la Unesco (s. f.), que incluso recomienda invertir en estas edades antes que en ciclos superiores (Marope y Kaga, 2015), ya que el impulso de la formación en un momento en el que se dan los aprendizajes más importantes de la vida (caminar, hablar, relacionarse, etc.) permite un mejor desarrollo tanto intelectual, como cognitivo y motriz.

En esta etapa y en la gran mayoría de los currículos mundiales, la alfabetización no es un objetivo a conseguir (Villalón, 2014). Se considera, con buen criterio, que el alumnado encontrará numerosas dificultades de carácter cognitivo para adquirir el código escrito. Dificultades que, si existe una buena preparación en el nivel anterior, paliarán de manera notable en la Educación Primaria, es decir, a partir de los 6 años.

A pesar de esta circunstancia, aún hay quien piensa que la literatura en educación infantil es poco más que un instrumento para trabajar aprendizajes diversos, especialmente lo que se ha venido a denominar el *trabajo de valores*. Sin duda, la literatura es un instrumento privilegiado para tratar los valores, de la misma manera que lo es para tratar las emociones y muchos otros aspectos. Sin embargo, lo que proponemos aquí es hablar de la educación literaria del alumnado antes de su introducción plena en el código escrito, ya que consideramos que tiene entidad e importancia suficientes como para que ocupe un espacio relevante en el tiempo escolar, ya sea en las escuelas infantiles (jardines de infancia) o en los centros escolares.

A pesar de la unanimidad de los estudios que apoyan la pertinencia de la educación literaria en educación infantil, existe poca bibliografía en este sentido. Se hallan algunos artículos que analizan los materiales usados en esta etapa (Larragueta, 2020; Van der Linden, 2016;

Zarapaín y González, 2010, y muchos más), las actitudes del profesorado acerca de la literatura (Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020), o su contribución al desarrollo del lenguaje (Umek et al., 2003); pero existe poca documentación sobre la educación literaria en esta etapa (Correro y Real, 2017; Duran y Ros, 1995).

Metodología

En este artículo, pues, se busca exponer las características de la educación literaria en la educación infantil y proponer tres pilares que guíen el trabajo de aula: el uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ), la animación lectora y las bibliotecas.

Para ello, se analizó la bibliografía existente sobre la educación literaria en la educación infantil y la correspondiente a los tres pilares que ya se nombraron. A través de una metodología analítica, se intenta dar una respuesta coherente y unificada a la necesidad de tratar la educación literaria en la educación infantil. Así, pues, este artículo constituye tanto un análisis como una reflexión que se plasma en propuesta de actuación en las aulas.

Acerca de la educación literaria

El término *educación literaria*, en España, se empezó a desarrollar en la década de 1990 a la vista de un cierto agotamiento de lo que había venido siendo la didáctica de la literatura asociada a la enseñanza de la literatura. En este fragmento, muy citado, Mendoza (2001) apuntaba una reflexión difícil de refutar:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento [...]. Conviene substituir la idea de “enseñar

literatura" por [...] "enseñar a apreciar la literatura" [...] Se trata de *aprender a leer literariamente*. (pp. 48-49)

Así pues, las investigaciones en didáctica de la literatura se dirigían hacia un modelo didáctico que trataba de evitar las frecuentes enumeraciones de obras y autores (de los cuales en muchos casos no se leía ni un solo fragmento) y su posterior memorización (Cassany *et al.*, 1994). También, la literatura se concebía como un corpus de obras canónicas que se debía conocer y que dejaba de lado aquello que despectivamente se consideraban obras y géneros menores (Cassany *et al.*, 1994); entre ellos, la literatura infantil y juvenil (LIJ), obras populares, textos de géneros como la novela negra o fantástica, etc.

La educación literaria asume la literatura como un todo, sin parcelaciones ni ránquines, como una constelación, en palabras de Jover *et al.* (2009), en la que todas las obras, canónicas o no, se relacionan consciente o inconscientemente en la mente de la persona lectora. El objetivo principal es el desarrollo de la competencia literaria, un término complejo (al que volveremos más adelante) que apunta en todo caso a una competencia y no a la adquisición de contenidos, un aprendizaje continuo más que una acumulación de saberes.

Para Bordons (2004), la educación literaria es, sobre todo, un desplazamiento hacia el eje del lector. Esta autora, además, propone un trabajo con la literatura a partir de los tres ejes que nombra: por un lado, el del lector, que supone una valoración de la LIJ, puesto que la teoría de la recepción habla de la construcción del propio intertexto desde los saberes (textuales, literarios y extraliterarios) (Mínguez-López, 2016), sin perder de vista la lectura y consulta de textos sólidos que permitan construir una competencia literaria plena y madura (Mínguez-López, 2011).

También valoriza el eje del autor al dar importancia a las coordenadas cronológicas que permitan la visión del fenómeno literario como una sucesión dialéctica y una simultaneidad rica de la

expresión literaria de los pueblos. Aquí se añadiría el papel de la contextualización, necesaria sobre todo en obras históricas de las cuales el alumnado en proceso de formación desconoce. En este caso, dar apuntes históricos o biográficos, que ayuden a situar la obra en un tiempo y un pensar determinados, puede facilitar la lectura de textos muy ligados a su época.

Por último, se encuentra el eje de la obra, es decir, el análisis que focalice en la propia obra gracias a los instrumentos de estudio formal. También se matizaría aquí el papel de estos instrumentos que, en ocasiones, han sido más valorados (y examinados) que los mismos textos.

Se expone, pues, un método ecléctico en el que se combinan clásicos y LIJ, análisis formal y lectura atenta (*close reading*), atención preferente a las necesidades y capacidades del alumnado junto con la oferta de textos cada vez más complejos, etc. En este punto, vale la pena reflexionar sobre la definición de LIJ que propone Mínguez-López (2012), para quien la LIJ debe tener en cuenta su calidad de literatura, su contribución al desarrollo de la competencia literaria (CL) y la adecuación al lector al que se dirige. Por ello, aquí se asume que debe ser la literatura por excelencia de la etapa de la educación obligatoria, sin dejar de lado lecturas canónicas que cumplen también un papel importante. Pero si la literatura canónica ofrece la panorámica histórica, los referentes universales, la complejidad de temas y lenguajes, la LIJ permite la experimentación de la lectura literaria con textos que, si bien tienen en cuenta el triángulo (los tres ejes enunciados) que ya se mencionó (literatura, lector modelo y desarrollo de la CL), se encuentran más cercanos tanto a los intereses del alumnado como a su capacidad de comprensión.

El desarrollo de la competencia literaria

El otro concepto imprescindible para poder referirse a la educación literaria es el de *competencia literaria* (CL). No resulta fácil definir una competencia y, por su complejidad, esta no lo es menos, ya que entran

en juego una gran diversidad de elementos que, además, no forman un corpus cerrado sino constantemente abierto y en evolución. El mismo término de literatura ha cambiado en numerosas ocasiones su percepción y uso por parte de la crítica.

Si bien el concepto parte de la idea de competencia lingüística, de Chomsky (1966), y comunicativa, de Dell Hymes (1992), estos autores no nombraban la CL. Sería Culler (2019) quien emplearía por primera vez el término, aunque con una connotación diferente más ligada a la idea de Chomsky de encontrar una *gramática universal* del autor norteamericano. Los primeros en ver su aplicación educativa fueron Bierwisch (1970, pp. 98-99), quien afirmaba que era “the human ability to produce poetic structures and understand their effect [la habilidad humana para producir estructuras poéticas y entender sus efectos]”, y Van Dijk (1972) que hablaba de una habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios.

Desde el punto de vista de esta reflexión, es Coenen (1992, citado en Witte et al., 2006, p. 5) quien mejor delimita el concepto:

A reader who is literary competent is able to communicate with and about literature. The content of this communication may be varied, but at least shows that the reader is able to construct coherence. This might regard coherence within a text to enhance comprehension and interpretation, describing similarity and variation between texts, relating text and world, relating personal judgement about the literary work to that of other readers. The literary competent reader's attitude to literature is defined by a certain willingness to invest in reading and a certain open mind regarding to deviant perspectives and frames of reference. [Un lector literariamente competente es capaz de comunicar con y sobre literatura. El contenido de esta comunicación puede ser variada, pero por lo menos muestra que el lector es capaz de construir coherencia. Esto podría referirse a la coherencia dentro de un texto para mejorar la comprensión y la

interpretación, describiendo similitudes y variaciones entre textos, relacionando el texto y el mundo, relacionando el juicio personal sobre la obra literaria con el de otros lectores. La actitud del lector literario competente hacia la literatura se define por una cierta voluntad de invertir en la lectura y por una cierta apertura de mente respecto a perspectivas y marcos de referencia desviados]

De esta manera, los autores holandeses desarrollaron diversos estudios en torno a la competencia literaria que parecerían un modelo a seguir. Para ello, “estos autores utilizan ítems como la capacidad lectora, los criterios de selección de libros, la capacidad crítica, el tipo de libros que escogen, su interés por libros fuera de su mundo experiencial, etc.” (Mínguez-López, 2015). Sin embargo, Mendoza se esfuerza por describir en detalle esta competencia y la liga al concepto de *intertexto lector*:

un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales. (Mendoza, 2001, p. 97)

Mendoza enumera una serie de características de la CL que Mínguez-López (2015), y Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019) engloban en tres bloques. Por una parte, un bloque de contenidos en los que se encontrarían los conceptos literarios necesarios para hacer una lectura comprensiva de los textos literarios; es decir, los géneros, de las convenciones literarias, pero también de los paratextos, el léxico, etc. Por otra parte, un bloque de procedimientos o destrezas entre los cuales predomina la capacidad de interpretación, aunque también incluiría el uso del *intertexto*, la metacognición del proceso lector o las estrategias de lectura. Por último, Mínguez-López añade un componente actitudinal (o emocional), presente en casi todas las obras que hablan de la lectura

literaria ([Pennac, 1994 o Petit, 2008](#), por ejemplo). Si el verbo leer no admite el imperativo, como dice Pennac, la actitud hacia la literatura se nos presenta como una necesidad imprescindible para su goce, pero también para su comprensión plena.

Así pues, [Mínguez-López \(2015\)](#) expone estos tres bloques en la figura 1, que resume los componentes de la CL.

El concepto, sin embargo, dista mucho de estar delimitado con claridad, aunque la definición de [Rienda \(2014\)](#) recoge los aspectos fundamentales de la CL, ya que integra la actitud (involucración del receptor), la idea de evolución (perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria) y los tres ejes

de la literatura que debe contemplar (ontológico, social-axiológico y académico):

entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista). (p. 773)

Figura 1.

Los componentes de la competencia literaria



Nota: tomado de Mínguez-López (2015).

La propuesta en esta reflexión, pues, busca el desarrollo de la CL desde una edad temprana.

La educación literaria en educación infantil

No es casual que un gran número de países, entre los que se incluyen España, Gran Bretaña o Perú, nombren el papel de los textos literarios entre las diferentes formas de expresión que pueden manejar los niños y niñas en sus primeros años de vida. Desde el punto de vista de esta propuesta, la educación literaria está muy ligada al desarrollo del lenguaje y las capacidades comunicativas. No en vano, existen estudios que indican que cumple un papel importante en la empatía (Djikic et al., 2013), la creatividad (Alfonso-Benlliure y Mínguez-López, 2022) o el rendimiento escolar (Lesnick et al., 2010). Sin embargo, como ya se mencionaba, escasean los trabajos que planteen su implementación en educación infantil. Si esta etapa es la puerta de entrada al mundo escrito, no incluir la educación literaria sería privar al alumnado de uno de los elementos más importantes de ese mundo escrito.

Así pues, la educación literaria en educación infantil debe tener como objetivo principal el desarrollo de la CL del alumnado. En este caso, se habla de algunas habilidades muy básicas: desde pasar páginas sin romper las hojas, hasta descifrar portadas pasando por la interpretación crítica de los textos. Las y los docentes debemos ser conscientes de que los niños y niñas están expuestos al hecho literario desde prácticamente su nacimiento, como se expone más adelante.

En los currículos de educación infantil, la literatura se contempla como un tipo de expresión al mismo nivel que los lenguajes artísticos o lógico-matemáticos. Es decir, de alguna manera, la literatura es otra forma de *nombrar* el mundo y el alumnado de esta etapa no debe ser privado de ella.

Así pues, es fundamental comprender el papel no solo propedéutico sino también de disfrute y aprendizaje que supone la lectura literaria. Además, no se puede entender una competencia

literaria sin un hábito lector, por cuanto esta faceta de la lectura deberá tener un papel fundamental. En infantil se cuenta con diversos instrumentos que ayudarán a las y los docentes a desarrollar la CL y a fomentar el hábito lector. Desde este trabajo, el principal instrumento es la literatura infantil y juvenil (LIJ), en cuanto es literatura que está adaptada al alumnado en la forma y en el fondo, y que contribuye al desarrollo de la CL (Cantero y Mendoza, 2003; Mínguez-López 2012). Otro instrumento fundamental es la animación lectora, que podemos utilizar con doble finalidad: nutrir de lecturas y de experiencias lectoras al alumnado, y fomentar el hábito lector (Fluixà, 1995). Finalmente, están las bibliotecas, tanto la de aula, como la de centro y la del barrio o municipio, que contribuyen en gran medida al hábito lector y a la educación literaria.

A continuación, se desarrollan estos tres aspectos.

La LIJ en educación infantil

Siguiendo a Mendoza (1999), Chambers (2010), Mínguez-López (2012, 2015), y otros, consideramos la LIJ como la literatura propia de la infancia. Esto no significa que el alumnado, ya sea de infantil o de otras etapas educativas, no pueda tener contacto con literatura canónica, especialmente aquella que, por sus características formales, puede estar al alcance de la comprensión o del disfrute de este alumnado. Un fragmento de un poema de Lorca, Benedetti o Rubén Darío¹ puede resultar un texto interesante para memorizar, recitar o interpretar en el aula; sin embargo, en el caso de educación infantil, está fuera de toda duda que la utilización de la LIJ se hace imprescindible.

Es necesario que el alumnado tenga contacto con el mayor tipo de textos, para lo cual es interesante trabajar los diferentes géneros literarios. En realidad, no es nada extraño al mundo infantil, ya que como diversos autores afirman

¹ En este sentido, resulta fundamental el concepto de *álbum lírico* acuñado por Neira Piñeiro (2012) y las adaptaciones de poemas canónicos.

(Duran y Ros, 1995; Correro y Real, 2017), desde prácticamente su nacimiento, niños y niñas se encuentran en contacto con formas de literatura tradicionales que les introducen en el uso del lenguaje con finalidad artística. Los juegos de falda, las retahílas, las canciones, etc., son una forma de literatura con los que, además de establecer un vínculo afectivo con los adultos, se crean también algunas imágenes importantes para la educación literaria: el uso lúdico del lenguaje, el ritmo y la rima, las estructuras básicas de la narración, etc. Al cantar, por ejemplo, "Cinco lobitos" además de otros aprendizajes como la motricidad fina, se le está mostrando al bebé un uso diferente de la lengua, la cual crea un mundo en que una loba tiene a sus hijos tras una escoba, es decir, un animal salvaje esconde a sus cachorros tras un artílugo humano. Este absurdo creará una imagen que producirá un claro extrañamiento, una de las características principales de la literatura, según Miall (2006), y adelantará las relaciones absurdas entre conceptos que tanto disfruta la infancia.

Así, pues, trabajar diferentes tipos de género, a pesar de las difusas barreras entre unos y otros, ofrece una variedad de textos diversos atendiendo solo a sus características formales más obvias. Además de los tres géneros canónicos, es importante introducir otros tipos de libros que abarquen formatos y temáticas de gran utilidad en el aula. Los libros de conocimientos y no ficción, por ejemplo, son un material de gran ayuda para el acceso a la información (Sampériz et al., 2020). También el cómic puede ser un soporte atractivo para el alumnado que le introduzca en otro uso de la lectura contribuyendo, como indica Rovira-Collado (2017) a su educación literaria. Incluso la animación, en opinión de Mínguez-López (2015) contribuye a la educación literaria añadiendo, además, el aspecto multimedial que tanto influye en nuestra sociedad actual.

Sin embargo, entre los géneros no canónicos que más importancia tienen en esta etapa, se encuentra, sin duda, el álbum ilustrado (Larragueta, 2020). Como indican Zarapaín y González (2010),

a pesar de la evolución del mundo editorial, la inmensa mayoría de los álbumes tienen como destinatario el mundo infantil. Además, se inscriben en la definición de LIJ que apunta Mínguez-López (2012, 2015). El álbum es más bien un formato que un género, por lo que se puede encontrar una gran diversidad de textos, desde los narrativos (Zarapaín y González, 2010), a los poéticos (Senís y Soria, 2019), entre los cuales destaca el álbum lírico (Neira Piñeiro, 2012, 2016), los álbumes sin palabras (Martínez Carratalá y Rovira Collado, 2022; Van der Linden, 2016; Serafini, 2014), los libros pop-up (Ramos y Ramos, 2014), etc. En el álbum debemos destacar la estrecha relación entre texto e ilustración, la cual no se limita a complementar el texto, sino que ambos construyen un solo mensaje semiótico que se lee bien simultáneamente, bien a modo de mosaico como indican Zarapaín y González (2010). En todo caso, ilustración y texto forman un todo en el que aspectos como la disposición de las ilustraciones respecto al texto, el color, la composición, la relación entre ambos, etc., suponen un tipo de lectura particular que debe trabajarse de diversas maneras: solo texto, solo imagen, relación imagen/texto, cambio de textos, cambio de imágenes, etc.

El narrativo, por otra parte, es indudablemente el género por excelencia en las aulas. En educación infantil toma especial importancia la narración oral y, dentro de esta, la de cuentos tradicionales. Cristina Bacchilega (2013) menciona la *fairy-tale web* para referirse al inmenso legado de nuestros antepasados que traspasaron fronteras y mutaron en innumerables formas, aunque con idénticas bases como muestra Propp (1998) y con otra característica también omnipresente: la censura (Lluch, 2007; Zipes, 2013). La literatura de tradición oral, al pasar al texto escrito, sufrió una selección que, de alguna manera, impuso una serie de cuentos altamente estandarizados y dejó de lado los cuentos escatológicos, subversivos y, en general, aquellos que cuestionaban el *statu quo*. Por eso, vale la pena recuperar algunos de esos textos e incorporarlos al aula, aunque, en algunos casos, pueda

parecer poco apropiado². No lo fueron durante siglos y, siguiendo a [Bettelheim \(1977\)](#), proporcionan una guía durante la infancia para entender mejor el mundo y enfrentarse a los problemas.

Sin embargo, los cuentos tradicionales no dejan de ser producto de una época que desapareció hace, por lo menos, un par de siglos, por lo que su actualización resulta imprescindible. No nos referimos a la edulcoración o a la visión *buenista* de la censura, sino a la visión crítica que debe acompañar su lectura. El sexismo, el clasismo, la alabanza de la belleza física y la estigmatización de la fealdad, el moralismo y la religiosidad gratuita son algunos de los problemas que se enfrentan al leer cuentos tradicionales, ya que respondían a la ideología de clase social que los popularizó por escrito, la clase alta ([Zipes, 1988](#)). Por esta razón, es necesario un trabajo posterior a la lectura o la narración de estos cuentos que relativice estas cuestiones. Las propuestas de [Rodari \(1999\)](#) y cualquier dinámica que cambie el punto de vista (una protagonista princesa, un lobo bueno, etc.) ayudan a cuestionar estos y otros problemas de la literatura de tradición oral sin necesidad de acudir a otro tipo de moralismo.

Los cuentos tradicionales son necesarios en la educación literaria de la infancia, porque son la base de mucha de la LIJ que se produce para esta etapa. Sin conocer *Caperucita Roja* no se puede entender *¡Te pillé, Caperucita!* ([Cano, 1995](#)) o *Caperucita Roja: (tal como se lo contaron a Jorge)* ([Pescetti y O'Kif, 1998](#)). Pero existe también un gran número de textos narrativos que tienen cabida en el aula de infantil. Desafortunadamente, como indicaba [Sánchez Corral \(1991\)](#), el discurso de la LIJ es persistentemente moral en parte por la condición impuesta por el lector modelo y la idea de aetonormatividad o “o normatividad adulta impuesta en los textos” ([Véliz, 2022](#)), término acuñado por [Nikolajeva \(2010\)](#). Resulta fundamental diferenciar entre los libros adecuados para la educación literaria y para el desarrollo de la

competencia literaria, y aquellos libros que pueden resultar útiles para explicar, desarrollar o comentar conceptos, ideas o actitudes, pero que, literariamente, no aportan nada al desarrollo de niños y niñas. Por esta razón, los y las docentes de infantil tienen un papel muy importante en la selección de materiales de aula y ser plenamente conscientes del uso de cada tipo de libros en cada momento. Es extraordinariamente difícil escribir buena literatura cuando el propósito es, en realidad, transmitir una enseñanza a los niños y niñas. Esta literatura instrumentalizada, en palabras de [Cervera \(1991\)](#), puede llevar al paroxismo de querer un libro para cada problema.

Aquí se defiende, pues, el uso de diferentes géneros en el aula, de diferentes textos, de diferentes perspectivas... cuanto mayor sea la exposición a esta variedad, más posibilidades habrá de captar la atención del alumnado y de construir un intertexto lector completo; y por tanto, una lectura competente desde el punto de vista literario.

La animación lectora

La animación lectora es (o debería ser) un componente básico en la vida de los centros escolares. No se trata de *espectacularizar* la lectura, sino de buscar dinámicas que faciliten el acercamiento del alumnado a la lectura de una manera “creativa, lúdica y placentera” ([Domech et al., 1994, p. 20](#)). Esto no significa que el estudiantado no deba enfrentarse a textos poco *placenteros* como parte de su desarrollo personal como ciudadanos, sino que la lectura, en cuanto hábito, debe relacionarse con el tiempo de ocio de las personas y, en ese tiempo de ocio, lo que desea cualquier persona es, precisamente, disfrutar de actividades placenteras. En [Mínguez-López \(2012\)](#) se hace referencia al difícil equilibrio entre la educación literaria y el hábito lector, pero en educación infantil no es necesaria tal distinción, ya que ambas se hallan imbricadas y resulta difícil diferenciarlas.

Así pues, se habla de la animación lectora como la creación de un hábito lector, de la concepción

² Sobre la adecuación y conveniencia de usar textos desafiantes, recomendamos consultar [Evans \(2015\)](#) o [García González \(2021\)](#)

de la lectura como una forma enriquecedora de ocupar nuestro tiempo de ocio, de perder el miedo al libro. Como dicen [Domech et al. \(1994\)](#), “hay que tener claro que el aprendizaje de la lectura se considera una competencia técnica, mientras que el hábito lector constituye un comportamiento, y en este caso, el placer se entrelaza con el entorno y las necesidades internas” (p. 20).

No se obvia que este concepto se ha llegado a banalizar en exceso y no es difícil encontrar *animaciones lectoras* que tienen más de animación sociocultural que de promoción de la lectura. Sin embargo, el hecho de que se haya malinterpretado el objetivo fundamental de la animación lectora no les resta valor a las actuaciones que se programan en este sentido. La concreción en los planes de fomento de la lectura en España (obligatorios en varias comunidades), por ejemplo, da cuenta de la importancia de afrontar la lectura con un enfoque lúdico que evite mostrar la lectura como algo solo para *intelectuales* o para gente aburrida. Y aquí entraría un elemento fundamental para que la animación tenga éxito: la programación.

Toda animación a la lectura, si realmente quiere crear futuros lectores, debe contener una planificación a medio plazo que contemple no solo el placer y la diversión de las y los destinatarios, sino también sus actitudes previas hacia el hecho literario, hacia la lectura, hacia la propia animación. Debe partir de unos objetivos precisos en los que predomine sobre todo el de crear un hábito lector. Como la palabra indica, un hábito conlleva una rutina y la rutina no se crea con acciones puntuales.

En este sentido, la figura del mediador o del docente y su implicación, resulta fundamental. Como afirman [McKool y Gespass \(2009\)](#), “teachers who are readers themselves are more likely to engage in instructional practices that model their own passions for reading [el profesorado que es lector tiene más probabilidades de participar en prácticas de enseñanza que modelen sus propias pasiones por la lectura]” (p. 273).

[Munita \(2016\)](#) apunta que es necesario fortalecer no solo los hábitos lectores de los y las docentes, sino también el propio sistema en el que trabajan, ya que “the social, institutional, instructional and physical settings in which teachers work have a major impact on their cognitions and practices [los entornos sociales, institucionales, educativos y físicos en los que trabajan los docentes tienen un impacto importante en sus cogniciones y prácticas]” ([Borg, 2009, p. 275](#)). Para ello acuña el término *ecosistema mediador* en el sentido de que “para comprender cualquiera de sus partes se precisa una comprensión global del conjunto (o ecosistema) que conforman” (p. 94). Obviamente, no podemos *culpabilizar* al sistema por no poner en marcha actividades de promoción lectora, pero sí que resulta evidente que es imprescindible una actuación conjunta de las comunidades escolares y también de las instituciones de las que dependen.

Volviendo a la educación infantil, los objetivos de la animación lectora no cambian, aunque el público a quien se dirige no sepa aún leer en el sentido estricto del término. El objetivo sigue siendo acercar el alumnado a la lectura de una forma creativa, lúdica y placentera, igual a como se haría con cualquier otro público. Esta idea se entrecruza con la educación literaria de manera a veces engañosa. Si la animación lectora trata de acercar los libros como oferta de ocio, la educación literaria trata de ofrecer los rudimentos para que este contacto sea fructífero y nutra la competencia literaria de manera que, paulatinamente, el educando sea capaz de acceder a lecturas más complejas y pueda relacionarlas con otras previas y posteriores. Es cierto que una buena animación lectora cumple también esta función, lo que puede provocar una cierta confusión.

En la animación lectora se potencia la parte lúdica, y se focaliza en el tiempo de ocio de niños y niñas, mientras en la educación literaria se potencian los conceptos, procedimientos y actitudes que conducirán a estos niños y niñas a una competencia literaria adecuada; no tanto conceptos

provenientes de los estudios literarios sino más bien dentro de “el eje formativo entorno a la actividad del lector y los procesos de la recepción” (Mendoza, 2010, p. 58). Pero una conlleva la otra, ya que en educación infantil más que en ninguna otra etapa, el componente lúdico es fundamental, también para la educación literaria.

En todo caso, es perentorio implementar los llamados planes de fomento de la lectura como instrumento fundamental para la animación lectora. Estos planes, obligatorios en algunos países como España o Perú, son una subprogramación en la programación general en los que se busca generar dinámicas de promoción de la lectura teniendo en cuenta tanto el alumnado, como el profesorado, las familias, las bibliotecas y el centro escolar en su totalidad (Pascual Díez, 2012; Lluch, 2012). Establecer unos objetivos, y actividades que los ve hiculen, es uno de los pilares de la educación, y la promoción lectora no es una excepción. En todo caso, hay que enfatizar aquí que los planes de fomento lector deben ser creados desde y para los centros, siempre teniendo en cuenta el contexto para no caer en el problema que apunta Álvarez (2019): “Los planes lectores han sido impuestos desde un modelo eurocéntrico y dentro de una lógica política que no permite al docente la reflexión y análisis sobre la lectura” (p. 76).

No se cuenta aún con investigaciones sólidas sobre el impacto de la animación a la lectura, y se entiende que se corre el riesgo de caer en la banalización que se mencionaba anteriormente. Sin embargo, es cierto, y de alguna manera tautológico, que trabajar para crear un hábito lector dará siempre mejores frutos que no hacerlo.

Las bibliotecas escolares

Una de nuestras mejores aliadas en la educación literaria del alumnado de cualquier ciclo es la biblioteca (genéricamente), ya que, por un lado, están las bibliotecas escolares, y por otro las públicas. Ambas son fundamentales para incentivar y complementar la lectura en las aulas. La concepción

de las bibliotecas ha cambiado sustancialmente durante las últimas décadas y del estereotipo del refugio para lectores solitarios se ha pasado a una institución dinámica que ejerce una labor fundamental en las comunidades. Rosa Piquín (2021) agrupa sus funciones en cuatro: apoyo al desarrollo del currículo (la concepción más tradicional ligada al refuerzo educativo); construcción de la ciudadanía crítica (relacionado con la alfabetización digital e informativa); universalización de la educación de calidad y el éxito educativo (las bibliotecas al servicio del alumnado con riesgo de exclusión); y servicio de la extensión cultural (actividades culturales que surgen de las bibliotecas).

De este modo, las bibliotecas pueden convertirse en el centro neurálgico de los centros escolares y promover una dinamización cultural que no solo atañe a la lectura, sino que se extienda a otros ámbitos como el visual, el digital, etc. Piquín (2022) y otros autores (Durbán Roca, 2010; Camacho, 2005; Miret et al., 2021; Olveira Romero, 2022) también aluden a las enormes posibilidades de las bibliotecas en los centros escolares. Desde que toda la escuela o instituto se convierta en biblioteca, repartiendo estratégicamente los fondos y recursos, hasta que constituya el eje vertebrador de los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva multidimensional.

En el aula de infantil se debe distinguir entre dos espacios que pueden ser compartidos: la biblioteca de aula y el rincón de lectura. Que sean un solo ámbito o dos dependerá de diversos factores. El primero es el espacio disponible en el aula. Otros factores tendrán que ver con los usos que se den a cada uno de ellos. La biblioteca ideal debería contar con estanterías accesibles para niños y niñas, fondos actualizados y en buen estado, material diverso más allá de los libros (álbumes en su mayoría): folletos, revistas, cómics, etc. (Corredera Díaz y Urbano Domínguez, 2012). En caso de disponer de él, también puede ser un lugar donde situar el ordenador con software variado de carácter educativo, pero también informativo (Correro y Real, 2017). Las portadas de determinados libros,

por ejemplo, los relacionados con los contenidos que se están tratando en clase deberían ser visibles y cambiarse periódicamente. Y, sin duda, todos los materiales deberían estar a disposición del alumnado al cual se le debería enseñar a manipularlos. Tener un libro caro y precioso en una estantería fuera del alcance del alumnado es, básicamente, un despropósito. Más que ocultarlo, es fundamental enseñar a leerlo sin provocar daños.

El rincón de lectura es el lugar en el que el alumnado puede leer tranquilamente (Sánchez Mayoral, 2009; Tomàs Guardiola, 2010). Para ello es importante situarlo en el lugar menos ruidoso del aula, con luz natural y cojines o colchonetas cómodas para que el momento de la lectura sea lo más agradable posible.

No todos los centros cuentan con los recursos necesarios para tener estas bibliotecas ideales. Pero también es cierto que tener en mente cuál debe ser la biblioteca *ideal* acerca mucho más a su construcción. El ingenio de los y las docentes ha permitido crear bibliotecas en los pasillos y descansillos de los centros, bibliotecas verticales (que no ocupan prácticamente espacio), e incluso bibliotecas aéreas en las que los libros cuelgan de un cordel que atraviesa el aula. Los fondos se consiguen a través de donaciones de familias, de bibliotecas, de fundaciones, etc. También existe la posibilidad de llevar a cabo bibliotecas de aula en las que cada alumno y alumna incorpora un libro a la biblioteca; así ya se puede contar con un pequeño fondo. Ninguna de estas iniciativas suplirá la construcción de una biblioteca con los recursos necesarios, pero al menos paliará la ausencia de lecturas en el aula.

Por último, se dedica un breve espacio a las bibliotecas municipales o de barrio, ya que son un recurso importante tanto para la animación lectora como para la educación literaria. Estas bibliotecas, que también han evolucionado considerablemente desde su antigua consideración de *almacenes* de libros a dinamizadores culturales, ofrecen diversas opciones para los centros escolares (Merlo, 2006). Es importante hacer visitas periódicas con el

alumnado para que conozcan su funcionamiento, obtener el carné de lectores y, por supuesto, participar de las actividades que, tanto de manera autónoma como con la colaboración de los centros se realicen en ellas. La colaboración biblioteca/escuela resulta enriquecedora para ambas partes, en especial si las primeras cuentan con secciones infantiles y un calendario de actividades dirigidos a escolares. Completando este triángulo de centro escolar y biblioteca con la participación de las familias, se logrará un avance considerable en la creación del hábito lector.

Conclusiones

Se ha revisado la importancia de la educación literaria en educación infantil, no tan solo con fines preparatorios, sino también desde el punto de vista de la formación de niños y niñas, y del disfrute de la literatura desde una concepción amplia del hecho literario. Es decir, no solo queremos enfatizar los beneficios incontestables de una formación literaria en la etapa de infantil (desarrollo del lenguaje, empatía, creatividad, etc.), sino también su importancia dentro de la formación de un alumnado que pueda contemplar la literatura como una opción prioritaria para su tiempo de ocio. Este aspecto, en una sociedad cada vez más tecnológica, nos parece de gran relevancia.

La educación literaria, pues, tiene como principal objetivo desarrollar la competencia literaria, es decir, la capacidad de comprender y producir textos literarios y de realizar lecturas cada vez más complejas y análisis más críticos. Para ello se cuenta con diversos instrumentos, entre los cuales se han resaltado tres³: la literatura infantil, la animación lectora y las bibliotecas. La primera, por ser la literatura expresamente dirigida a este sector de la población, y que ya es literatura, al margen del adjetivo que le añadimos para aclarar de qué tipo de literatura se aborda en este trabajo. Sin duda, tendrá que ser de calidad para que la competencia literaria

³ Por razones de espacio, no desarrollamos el papel de las familias en todo este proceso, aunque nos parece fundamental.

se desarrolle y no se estanque en textos vacíos, instrumentalizados y que, a menudo, acaban por producir desinterés en el alumnado.

La animación lectora se concibe aquí como una programación consciente del profesorado y de otras instituciones implicadas en el fomento de la lectura. No tanto (ni solo) para el desarrollo de la lectura sino más bien del hábito lector. Pequeñas actuaciones periódicas muestran que la relación con el libro y la lectura resulta placentera y se contempla entre el alumnado como una opción válida en su tiempo de ocio, no solamente en el tiempo escolar.

Por último, las bibliotecas son el tercer pilar en el que se sustenta educación literaria. Ellas y el personal que trabaja allí permiten acceder a mayores fondos, pero también, crear un entorno en el que la lectura en general y el libro en particular sean los protagonistas. Un entorno amable y receptivo en el que cualquier persona puede encontrar el libro que le convertirá en lector o lectora.

Cada uno de estos elementos, utilizado equilibradamente y, se podría afirmar, "con cariño" (dada la importancia de las emociones en la lectura), aporta visiones complementarias del libro, pero también del hecho literario. Si hay una etapa en la que el aprendizaje debe ser significativo es la que aquí se explicita, de manera que la visión lúdica, la participación activa y el componente emocional son, en este caso, prácticamente innegociables.

Reconocimientos

El presente artículo no fue derivado de un proyecto de investigación ni tampoco fue financiado por una institución.

Referencias

Alfonso-Benlliure, V. y Mínguez López, X. (2022). Literary competence and creativity in secondary students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 155-170.

- Álvarez, L. G. (2019). La formación de lectores "críticos" a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación las Américas*, 9, 68-80.
- Bacchilega, C. (2013). *Fairy tales transformed? Twenty-first-century adaptations and the politics of wonder*. Wayne State UP.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bierwisch, M. (1970). Poetik und linguistik. En D. Freeman (ed.), *Mathematik und dichtung*. Nymphenburger Verlags handlung.
- Bordons, G. (2004). La formació lingüística d'adults, avui. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (34), 8-16.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, (núm. extra 1), 303-324.
- Cano, C. (1995) *¡Te pillé, Caperucita!* Bruño.
- Cantero, F. J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza y E. Briz (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cervera Borras, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones-Mensajero.
- Chambers, A. (2010). Finding the form: Toward a poetics of youth literature. *The Lion and the Unicorn*, 34(3), 267-283.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar*. Mouton.
- Corredera Díaz, E. y Urbano Domínguez, M. (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, (7), 1-10.
- Correro, C. y Real, N. (2017) *La literatura a l'educació infantil*. Rosa Sensat.

- Culler, J. (2019). Literary competence. En D. Freeman (ed.), *Essays in modern stylistics*. Routledge.
- Djikic, M., Oatley, K. y Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Domech, C., Nieves Martín, R. y María Cruz Delgado A. (1994). *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Popular.
- Duran, T. y Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de llegir*. Pirene.
- Durbán Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui: Un recurs estratègic per al centre*. Graó.
- Evans, J. (ed.). (2015). *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fluixà, J. A. (1995). *Jocs i estratègies d'animació a la lectura. Materials didàctics per a l'ensenyament en Valencià*. Generalitat Valenciana.
- García-González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Reptorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. En M. Pütz, *Thirty years of linguistic evolution* (pp. 31-57). John Benjamins.
- Jover, G., Bengoechea, Á., Bernárdez, A., García, M., Linares, R., Rueda, F., ..., Vázquez, M. M. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Larraqueta, M. (2020). *Al libro-álbum contemporáneo español: procesos de canonicidad, mediadores adultos y lectores infantiles*. Universidad Camilo José Cela.
- Lesnick, J., Goerge, R., Smithgall, C. y Gwynne, J. (2010). *Reading on grade level in third grade: How is it related to high school performance and college enrollment?* Chapin Hall at the University of Chicago.
- Lluch, G. (2007). *Invención de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños* (Vol. 16). Universidad de Castilla La Mancha.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*. Bromera.
- Marope, P. T. M. y Kaga, Y. (2015). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. Unesco.
- Martínez Carratalá, F. A. y Rovira Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de educación infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49.
- McKool, S. S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. 10.1080/19388070802443700.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Universidad de Castilla la Mancha.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41).
- Merlo Vega, J. A. (2006). La biblioteca pública como promotora de la lectura: planes de lectura y experiencias de fomento lector en España. En *Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile*. Santiago, Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. Peter Lang.
- Mínguez-López, X. (2011). Entre la educación literaria y el fomento del hábito lector en Secundaria y Bachillerato. *Educación y Biblioteca*, 23(183), 38-43.
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *AILIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10), 87-105.
- Mínguez-López, X. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, (2), 155-172.
- Mínguez-López, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 33-46.

- Mínguez-López, X. y Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones sobre Lectura*, (12).
- Miret, I., Baró, M., Dussel, I. y Mañà, T. (2021). Huellas de un viaje: trayectorias y futuros de las bibliotecas escolares de Galicia. *Libraria Institucional* <https://libraria.xunta.gal/es/huellas-de-un-viaje-trayectorias-y-futuros-de-las-bibliotecas-escolares-en-galicia>.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140.
- Neira Piñeiro, M. D. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, (35), 131-138.
- Neira Piñeiro, M. D. R. (2016). Poesía e imágenes para la educación literaria: la construcción del significado poético en el álbum ilustrado lírico. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 741-750). Universidad de Alicante; Servicio de Publicaciones.
- Neira Piñeiro, M. D. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.
- Olveira Romero, F. (2022). Proxectos documentais integrados e tarefas integrades. *Eduga: Revista Galega do Ensino*. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/2335/biblioteca-escolar/biblioteca-escolar-vertebrando-aprendizaxes>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (s. f.). *What you need to know about early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/need-know>
- Pascual Díez, J. (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (60), 13-22.
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.
- Pescetti, L. M. y O'Kif, A. (1998). *Caperucita Roja: (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Belín.
- Piquin, R. (marzo de 2021). Bibliotecas Escolares, sustento de ciudadanía. *La Cultural*. <https://www.culturalgijonesa.org/bibliotecas-escolares-sustento-de-ciudadania/>.
- Piquin, R. (noviembre de 2022). Transformando los centros educativos con bibliotecas escolares útiles. *El Diario de la Educación*. <https://ir.uv.es/P55IHXv>.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. (Vol. 31). Ediciones Akal.
- Ramos, R. L. y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (12), 7-24.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue SRL.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 3(12), 3-19.
- Sampériz, S., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (124), 73-90.
- Sánchez Corral, L. (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce*, (14-15), 525-560.
- Sánchez Mayoral, M. (2009). La biblioteca en el aula de educación infantil: La magia de los libros. *Revista Digital de Innovación y Recursos Educativos*, (16), 1-10.
- Senís, J. y Soria, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género

- en el ámbito español. *AILIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (17), 151-168.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>.
- Tomás Guardiola, D. (2010): La biblioteca en el aula de infantil. *Revista Digital Eduinnova*, (25), 37-42. <https://links.uv.es/21v10xA>.
- Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc, S. y Musek, P. L. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135.
- Van der Linden, S. (2016). Les albums 'sans'. En C. Boulaire (dir.), *Le livre pour enfants: Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* (pp. 189-197). Presses universitaires de Rennes.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton.
- Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.
- Witte, T., Janssen, T. y Rijlaarsdam, G. (2006). *Literary competence and the literature curriculum*. Sin publicar.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Zipes, J. (1988). The changing function of the fairy tale. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 7-31.
- Zipes, J. (2013). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad

The School as an Event to Build Literary Knowledge. Bet on Diversity

Paula Martínez Cano¹ 

Resumen

El presente artículo muestra una experiencia significativa con la enseñanza de la literatura en el aula, que parte de entender el espacio escolar como un universo de posibilidades para acoger al otro en su diferencia y acercarlo a desarrollar sus capacidades, a partir de la formación de lectores literarios que, a la vez, van interpretando su mundo desde ejercicios de escritura creativa. Esto busca crear estrategias para que el saber en el aula sea una emergencia que sucede en las relaciones con la literatura y lo cotidiano, y así se logre configurar el saber literario escolar. A través de los incidentes críticos, se posibilita pensar la singularidad y el respeto por la diversidad como una tarea fundamental. Por tanto, a través de una perspectiva biográfico-narrativa, se obtiene que los relatos de experiencias son un camino para narrar la vida y para que los jóvenes se acerquen a la literatura a partir de unas condiciones que permitan su estudio riguroso en el aula. Así, pues, logro comprender que los saberes surgen en la escuela de manera diferente, y ello la convierte en oportunidad para acoger a todos en su singularidad desde los géneros sensibles, estéticos y complejos, como los son el cuento y la poesía. Finalmente, creo que la escuela es un espacio donde acontece el saber para convertirlo en obra pedagógica.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, saber escolar, inclusión, enfoque biográfico-narrativo, educación literaria, práctica pedagógica.

Abstract

This article shows a significant experience with the teaching of literature in the classroom that starts from understanding the school space as a universe of possibilities to welcome the other in their difference and bring them closer to developing their abilities from the training of literary readers who at the same time they are interpreting their world from creative writing exercises. This aims to create strategies so that knowledge in the classroom is an emergency that happens in relationships with literature and everyday life and thus achieves the configuration of school literary knowledge. Through critical incidents, it is possible to think of uniqueness and respect for diversity as a fundamental task. Therefore, through a biographical-narrative perspective, it is obtained as a result that the reports of experiences are a way to narrate life and the way in which young people approach literature based on conditions that allow their rigorous study in Classroom. Thus, understanding that knowledge emerges in the school in a different way, and this makes it an opportunity to welcome everyone in their singularity from sensitive, aesthetic and at the same time complex genres such as short stories and poetry. Finally, believing that the school is a space where knowledge happens to turn it into a pedagogical work.

Keywords: Teaching of literature, school knowledge, inclusion, biographical-narrative approach, literary education, pedagogical practice.

¹ Docente Universidad de Antioquia. Correo electrónico: paula.martinez@udea.edu.co.

Cómo citar: Martínez Cano, P. (2023). La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 200-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.20496>

Introducción

Comprender la escuela como un espacio seguro, tanto para la creación y como para quienes allí enseñamos y aprendemos, es una tarea de confianza; por un lado, ser maestro es aprender a enseñar con afecto, amor y pasión, y animar ese aprendizaje hacia un *continuum* es la manera de estar dispuestos a enfrentar los sucesos que allí nacen y que cada vez nuestra experiencia nos haga reflexionar. Y, por otro lado, es aprender a construir el saber.

Quienes estamos en una institución educativa sabemos que allí se dan situaciones que ponen en tensión muchos asuntos personales, sociales, políticos y emocionales; que en sí es el espacio donde quizás muchos nos sentimos más seguros, confiados y con la esperanza de que ese sea el punto de partida para el cambio y la transformación hacia el futuro.

Un lugar importante es entender el término *escolar* en función de la enseñanza, porque en la escuela se busca construir, formular y problematizar saberes y disciplinas; así, la pedagogía se vuelve protagonista de esas relaciones. Vale la pena volver a la insistente necesidad de ser los maestros quienes representemos los asuntos referidos a la escuela, a los saberes; que sea nuestro relato de vida y experiencia con el aula lo que nos devuelva el lugar de creadores de saber pedagógico y saber escolar.

Un saber escolar no es la reproducción, adaptación o simplificación de una ciencia o disciplina al nivel del aula; se asume como un saber genuino construido en la escuela en una relación de los maestros con los saberes de la academia, pero también de la experiencia, los saberes situados y locales. En la escuela existe el sujeto que piensa, y tanto alumno como maestro lo son. El concepto de *saber escolar* se problematiza porque la escuela no es un espacio únicamente de transmisión; es un espacio de pensamiento donde se construyen especificidades que lo hacen escuela; ella plantea objetivos puntuales y propios de la relación pedagógica, y contiene un discurso directo

entre sus agentes. De ahí que los saberes escolares se configuran en una emergencia del sistema educativo. Desde una reconceptualización de las disciplinas escolares entendidas por Aida Terrón y Pedro Velásquez (1999) como “productos autónomos que constituyen [...] una *creación espontánea y original*” (p. 306), es claro que se logren, para el caso del saber literario, unas condiciones de posibilidad que lo ubiquen como saber escolar que se funda en la escuela, a partir del análisis y constitución de sus relatos propios y experiencias propias que acontecen como incidentes o posibilidades. Una escuela autónoma que hace de sus espacios lugares de acogida, diversidad, formación y, sobre todo, de respeto.

La escuela: una narrativa que acontece cada día

Los maestros pertenecemos al mundo que posibilita el cambio de los seres humanos, los maestros de escuela y de secundaria generamos con nuestro ingenio la posibilidad de acercar a todos los estudiantes a un mundo mejor. Somos hombres y mujeres que encarnamos conocimiento y a la vez estamos hechos de humanidad, estamos hechos de alma y ello es lo que ponemos en la obra que cada uno moldea y produce para el encuentro diario con los jóvenes. Asumimos, convencidos de que hacemos la obra pedagógica; es decir, creamos saber desde la esencia de ser maestros y ese obrar genera cuestionamientos y también pocas certezas para que otros construyan, de igual forma, una verdad de su práctica. El saber construido por un maestro será siempre parte de su obra pedagógica. Para [Byung-Chul Han \(2015\)](#) una obra es “el lugar que gesta, recibe y encarna el acontecimiento de la verdad” (p. 185). Pero este acontecimiento que nombra el autor encarna para mi práctica y obra una verdad subjetiva, una creación que nace del amor y la belleza que he vivido al lado de quienes me han educado y formado para ser hoy quien también cumple esa tarea de educar como acto estético y acontecimiento de saber. ¿Por qué un acto estético y un acontecimiento

de saber conducen a formar una obra pedagógica? Eros es una fuerza que permite acercarme a los demás para cuidarlos y amarlos, pero no solo a los demás, sino a las acciones que emprendo con lo que mi experiencia, formación y saberes me permite. Somos los cuidadores de un legado de humanidad, por tanto, es fundamental para la escuela y sus maestros proteger el saber, ese que nos permite hablar de algo desde nuestra experiencia, apropiación y transformación que logra en las personas.

No se trata de inventar el saber, sino hacer del saber un acontecimiento que transforme y seduzca a quienes al aula se acercan. Crear un vínculo de amor con el saber y con el sujeto que se forma. El maestro diseña nuevas formas de pensar el saber en su aula, al igual que conduce a los jóvenes a pensar por sí mismos. Lo que como profesora hago es conducir el pensamiento para crear una lección, para preparar mi clase y lo que en ella sucede es el acontecer del saber escolar. Mi arte como profesora consiste en lograr que la ciencia, la experiencia y el contexto de la escuela, junto con quienes han creado histórica y filosóficamente el pensamiento y legado de las humanidades, se conviertan en mi lección, en una forma viva de conocimiento y saber que forme a la juventud. Mi responsabilidad es

poder lograr que se sientan vivos porque sienten y se emocionan, no se trata de esconder el miedo y alejarlos de él, sino darles la certeza de que hay que sentirlo, al igual que el dolor, para que esto los lleve a hacer conscientes de su lugar en el mundo y cómo, con el pensamiento y la reflexión que da la obra literaria, pueden menguarlo y renovar su forma de ver el mundo cuando a una situación difícil se refiere. Eso también es un acto de cariño y afecto para quienes acompañan nuestro oficio, porque implica que la tarea de enseñar y el acto de amor por el saber se agranda, al enfrentarlos a los retos que implican hacerlos amar lo que hacen, sienten y de esa manera, hacerlos felices con lo que cada uno es. En esa particularidad, no se pueden dejar de lado los y las estudiantes con condiciones singulares, ya sean cognitivas, físicas o emocionales.

A mí me alivia estar en el aula enseñando. Cruzar el umbral de la puerta del salón es un acto de magia, uno siente que algo cambia y el bullicio anuncia la calma de las angustias personales. Cada día hay un acontecer.

El comentario de la figura 1 es atinado, y solo me hace reír y agradecer. El sentido del humor les es propio a muchos. Eso de enseñar agranda la felicidad que me da leer literatura.

Figura 1

Publicación muro Facebook ⁵

En medio de la lectura, mientras conversan entre ellos, alguien dice una vulgaridad.

Y mi reacción [es enojarme, reprochar y corregir]: 

Y la de ellos, con toda seriedad: “-Profe, ¿está rápida y furiosa?”

Así se le quita a uno el mal genio que produce la desatinada grosería 

(Martínez, Facebook, 2019-2022)

² Todos los fragmentos expuestos en los relatos son reales y son intervenciones de estudiantes con alguna particularidad cognitiva, física o emocional. Esta última, muy presente en los años que siguieron luego del encierro que produjo la pandemia.

Figura 2

Publicación muro Facebook 6

(Martínez, Facebook, 2019-2022)

Así es este oficio, esta tarea de amar a los jóvenes a través del conocimiento, y soy la maestra que tiene que acercarse con condiciones y disposición para lograr que a los estudiantes les funcione pensar mejor. Por tanto, la escuela, pese a que iguala y que a todos los estudiantes acoge con la misma responsabilidad, es también un espacio que singulariza, porque es fundamental respetar la diferencia y disponer elementos para un encuentro con el ejercicio de enseñar. “En la medida en que se profundizaba la mirada ‘amorosa’ para el lugar cuya función primordial es enseñar, la mirada [va] al encuentro del que [enseña]” (Rechia et al., 2020, p. 444), y ese es el maestro. Yo soy la maestra que se narra y que va trazando este relato y es para mí una constante tarea escribir como ejercicio fundamental de mi práctica pedagógica. En esta narración voy encontrando aliados que modifican y aportan a mis saberes y creencias. Porque no solo de la ciencia y los saberes me he apropiado, también de un conjunto de experiencias que me han convencido de que hay que creer en la tarea de enseñar con amor, enseñar el amor a las letras.

El oficio del profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como “novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”. Tiene que ver con el mundo como nosotros, que habitamos en el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen

al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo. (Larrosa, 2018, p. 50)

Por tanto, hay que creer en la educación, en el acto de permitir que un joven aprenda y se problematice la vida. Que piense por sí mismo y aporte a su transformación como ser humano. La escuela está henchida de diferencias. Cada individuo que la habita trae su mundo y con él sus experiencias y formas de aprender. Muestra de ello son los estudiantes para quienes aprender no es tan sencillo como a otros. Vivo a diario escenas de desgano y desatención porque cuando los muchachos no entienden optan por perderse en sí mismos y trasladan su interés en seguir una actitud libre, sin que les importe lo que allí se está gestando para cada uno de ellos. Sus edades e inexperiencia no les permiten comprender lo que sucede en ese presente. Ellos viven cada uno su presente de una forma incomprensible, que muchas veces suele ser una manera de escapar de lo que sus días en la familia, en el barrio y en la sociedad los amenaza. Son mis estudiantes los que protagonizan mi labor, mi deseo de enseñar.

El lenguaje de la maestra también se inventa para crear espacios y condiciones; asistimos a las aulas con estudiantes distintos, y con ellos, una vida distinta y la mente mucho más.

Figura 3

Un nuevo lenguaje

Y si nos inventamos un lenguaje...

*Uno en el que la sencillez nos muestre palabras recientes, desnudas, nunca dichas.
Que ese nuevo lenguaje sea nuestro
Y que se llene con silencio, y sonrisa
Que se alimente de secretos nunca dichos
Que guarde, ese nuevo lenguaje,
lo desinteresado y
que nos abra la puerta cuando necesitemos refugio
Que ese nuevo lenguaje nos proteja de la distancia
y nos abrigue cuando queramos acoger.
Pero que también sea un nuevo lenguaje que no los deje ir. Un lenguaje que nos proteja de la ignorancia y el desprecio
Un lenguaje aprendido de los ángeles:
sencillo, misterioso
O que con la Magia de unas palabras estemos presente y nunca lejos.
Un lenguaje con gestos, y vacíos para llenar.*

*Un lenguaje sin lugar, que pese a la distancia nos acerque, nos sonroje y se sienta en la superficie de la piel, cómo si fuera el viento frío de la mañana.
Un lenguaje que me los recuerde cuando estén lejos y creciendo y en el reencuentro sea gratitud
Inventemos un lenguaje para llamar este afecto por su nombre, sin ambages, sin permisos insulsos, un lenguaje felino que proteja y asegure un territorio para el saber, que nos permita mantenernos y habitarlo.
Un lenguaje diverso e inclusivo*

(Martínez, 2021, p. 340)

El saber literario escolar y el respeto a la diversidad en el aula como perspectiva metodológica

Sacar lo mejor de cada uno

Daniel es uno de mis estudiantes. Lo conozco desde que cursaba octavo grado, hoy está a punto de terminar undécimo. Es calmado y muy callado, y de vez en cuando saca su sonrisa maliciosa, solo cuando algún compañero lo aprueba, porque pocas veces lo hacen. A él no le gusta que le tomen fotos; nunca ha querido un registro fotográfico. Se molesta, se desconcentra, se enoja y reacciona preocupado si alguien le ha tomado una foto. Cuando le digo que su imagen fija en mi pantalla es linda, él no lo niega, pero se molesta mientras que va soltando una

carcajada medio nervioso. Daniel no asistió a las clases virtuales, y cuando regresamos a la presencialidad, asistía con mucha inseguridad y pereza; nunca ha sabido qué quiere hacer en la escuela. “Socializar es lo mínimo”, dicen las directivas. Pero Daniel tiene mucho más que dar, algo tiene que no hemos querido saber. Y la razón es que lo hemos medido, lo hemos cuantificado. Y Daniel es distinto, muy distinto, como todos los demás; pero, siempre, con algo por dar. Su singularidad radica en su capacidad creativa para inventar historias, para crear personajes. Y no son personajes con un nombre propio solamente, son personajes redondos, como lo diría la teoría; personajes con carácter y con capacidades suficientes para ser paradigmas de humanidad y deshumanidad. Hay oscuridad en la mayoría de ellos, hay un pasado por contar y unas

relaciones frustradas en cada uno. Hay mucha soledad en esos seres de ficción que va construyendo Daniel.

Pero Daniel no ha superado los logros de todas las materias; viene a clase y se frustra porque todos los días viene atrasado de días anteriores, no ha podido comprender cuál es el hilo de las clases. Y, además, asegura de sí mismo que es “brutico”, así, entre comillas, así se nombra cuando le pregunto por qué no está trabajando en clase. “Ay, profe, yo no he podido dormir bien, me quedo dormido y ya me da pena llegar tarde al colegio. ¿Cómo se le ocurre que voy a llegar tarde? ¡No me dejan entrar!”. Casi todos los profesores creemos que Daniel tiene problemas cognitivos, pero, la familia no responde por su salud, y niegan que tenga alguna dificultad. Él no logra leer comprensivamente, no da cuenta de lo que lee con coherencia. He descubierto en Daniel una magia, un destello que guarda en su interior y que con la invención de historias le

permite brillar. Él se sienta y en varios minutos, tras pausas y miradas fijas que lo hacen notar perdido va escribiendo. Sonríe a veces con malicia, se frota el mentón como buscando entre recuerdos alguna palabra perdida, alguna letra confundida entre acentos y signos. Así de fácil escribió la historia de Felipe, en una sentada. Porque le pedí que como no llegó a clase a tiempo, que escribiera una historia. “¿Cualquier historia, profe? ¿De lo que sea?”. “Sí”, le respondí y esperé. Así se fue creando entre nosotros una estrategia de escritura creativa y todos los días me conversaba en los pasillos para decirme cuándo seguíamos escribiendo. En esos ejercicios pude lograr que el estudiante creyera en sus capacidades y se motivara a seguir una disciplina. Porque “animar a los alumnos a escribir utilizando la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos expresivos (escribir ‘a la manera de’) se ha convertido en uno de los ejes de la educación literaria” (Margallo, 2011, p. 367).

Figura 4
Escritura creativa “Historia de Felipe”

<i>La historia de Felipe</i>
<i>(Texto narrativo)</i>
<p><i>Felipe es un niño de 15 años vive con su madre en una pequeña finca en el Municipio de la Estrella, su hermana, su madre y él tienen que lidiar con su padre enfermo de esquizofrenia provocada por combinar las drogas y el alcohol, es una persona agresiva y violenta. Desde pequeño le ha tenido terror inmenso a su padre desde pequeño se ha tenido que esconder bajo la cama mientras golpeaba a su madre, sin embargo le tenía un gran aprecio su padre se preocupa cuando está viviendo en el pueblo y se queda supervisando desde una esquina vigilando que no le pasara nada. Felipe está sufriendo de depresión y de un odio hacia la humanidad ya que su madre se desquita con sus hermanos mayores y con él de vez en cuando, porque es una mamá amorosa. Una tarde llegando del colegio encontró dos camionetas estacionados frente y unos tipos vestidos de blanco llevándose a su padre que estaba más loco que de costumbre al cruzar la cinta amarilla, se paró en un charco de sangre y en el otro constado otros sujetos llevándose un bulto blanco, era que su padre asesinó a su madre y a su hermanita menor. Hoy en día Felipe y su hermana viven con su abuela y su padre acabó en el manicomio y todos los domingos van al cementerio a visitar a su madre y a su pequeña hermana.</i></p>

Daniel, 11º2

Así fue como comprendí que el lugar de Daniel eran las historias, y casi todas salidas de su propia experiencia, de su cotidianidad. Me fui convirtiendo en la lectora de sus historias.

Ese profesor que asume la escritura como problema de su clase de literatura, es a la vez un afilado lector de la producción de sus alumnos y más afilado lector, aún de la complejidad que se juega en los procesos de escritura. (Bombini, 2018, p. 163)

A los demás profesores les propuse un plan especial, porque en uno de los días que iba a sustentar un trabajo, el estudiante me buscó preocupado:

Yo no entiendo, profe, cómo me salen de fácil las historias, de verdad, no sé qué pasa que las escribo y ya y usted dice que están bien y me agrada; pero, de matemáticas, profe, no entiendo nada, ni de química, y los profesores me van a dejar perdiendo. ¿Le puedo escribir otra historia ya?

Figura 5

Escritura creativa: trabajo final

Historia final

Me llamo Mauricio, soy escritor. Mi apellido no importa. Pero se preguntarán ¿cómo un escritor escribe en la oscuridad de una celda iluminada únicamente por una vela, en el frío absoluto?

Bueno, todo empezó hace unas semanas cuando el vecino me despertó, como todas las madrugadas con su estrépito ruido y su maldito vallenato que tanto odio y que siempre me impedia el descanso. Me asomo por la pequeña ventana de mi habitación, junto a mi cama y estaba el infeliz ese con sus compinches. Es una costumbre desagradable.

En mi cama y vagando en mis pensamientos pienso en una nueva historia basada en la poesía griega. Amo cuando hay silencio absoluto, llega la noche y junto a mi máquina de escribir voy planteando mi nuevo relato, mientras me fumo un cigarrillo y en una pequeña cassettera voy escuchando "La Marcha Turca" de Beethoven. Ustedes saben que la noche es la mejor hora para nosotros los escritores por el silencio que alimenta nuestra inspiración.

De un momento a otro su nauseabunda música interrumpe mi concentración, mi euforia no da para más. Ya varias veces le he hablado, he hablado con él y me ignora. Decidí investigarlo, lo seguí en mi automóvil vigilando su rutina, con mi nueva pistola automática.

A las 2:00 p.m. salía de trabajar, a las 6:00 p.m. botaba la basura dejando la puerta entreabierta. En una de esas ingresé, me escondí en su casa, regresó y se metió a la ducha. Pensé hacerlo ahí, mientras se duchaba: cogerlo desnudo como vino a este plano terrenal. No fui capaz en ese momento, entonces esperé que saliera. Cuando lo hizo agarró sus llaves y se fue. Me quedé esperándolo en el silencio absoluto.

Regresó en la noche con varias latas de cerveza que dejó caer en el instante en que me vio. Nos miramos brevemente, y cerré los ojos mientras le propinaba tres tiros en el pecho, cuando se desplomó respiré profundo, miré las paredes salpicadas y corrí hacia mi apartamento. Me encerré y lloré y lloré en el suelo hasta que me quedé dormido.

Días después, acostado en mi cama estaba dando vueltas sin conciliar el sueño, el silencio era sepulcral, no podía dormir. No sé si era por remordimiento o por miedo. Al día siguiente unos sujetos, de traje, tocaron a mi puerta asegurando que eran de la fiscalía, y que venían a arrestarme por homicidio. ¿Cómo lo supieron? Ni idea.

Desde entonces, escribo desde esta lúgubre cárcel esperando sentencia.

*Daniel 11°2
(Noviembre, 2021)*

La literatura me demuestra una vez más que su ejercicio acerca a los estudiantes a una experiencia de pensamiento. Hice un compromiso, y las directivas aceptaron su validación a través de la escritura creativa. El estudiante accede a la cultura escrita, participa con su pensamiento en la invención de personajes, se proyecta en sus deseos, así la literatura y sus funciones van cumpliendo los fines que se proponen en la escuela. Así se va configurando el *saber literario escolar*. Y en esa configuración sucede algo distinto de lo que siempre ha sido; lo que irrumpre lo cotidiano, lo que emerge de una fuerza, de un pensamiento o un acto y es diferente a lo ya sabido; se llama *acontecimiento*. En este es donde tiene lugar la obra pedagógica.

Jose es otro muchacho que va inventando sus historias a medida que pone su experiencia y su soledad al servicio de la ficción. Es conocido por sus *piercings* en el rostro y boca. Sus uñas son largas, luce anillos gruesos, el pelo es largo y con solo 17 años ya es padre. Lo conozco hace varios años. Una vez se acercó muy preocupado, y me dijo, "profe, me remitieron a un psiquiatra, yo estoy loco, tengo depresión, me mandaron a tomar unas pastillas:

Fluoxetina". Hoy, José está cursando undécimo grado y tiene materias pendientes. Cuando llega al aula, ya han pasado más de 40 minutos cada mañana. No es puntual, llega afanado, en silencio, preocupado, a veces sonríe y pregunta por lo que estamos haciendo; otras, solo se sienta y se concentra en mirar su celular. Me molesto con él por su relajada actitud y su respuesta es con frecuencia, "profe, yo sé que soy lo peor, voy a perder". Y mi molestia cambia por su insolente respuesta, entonces le insisto que no es así, que puede inventar su vida si quiere, y que debe cumplir con las tareas, las propuestas de lectura y escritura, que no por llegar tarde él es lo peor; que no se insulte, que debe concentrarse; entonces, vuelvo a intentar, le digo que hay que hablar, que por qué está llegando tarde, que por qué está faltando, que por qué no cree en él, y dice: "no tengo en qué creer". De nuevo me frustro. A la semana siguiente llegó a las clases de refuerzo y recuperación, llegó con la idea de querer hacer algo, de estar listo para escribir, escribir una historia de ficción: "es ahí profe, donde puedo hacer lo que quiera, como usted me enseñó. Voy a recrear una historia real, pero soy muy sórdido. ¿Puedo?".

Figura 6

Escritura creativa: fragmentos de Jose

Todo está muerto. En esta caverna nisiquiera vive la muerte. Es verdad que los muertos no permanecen, ni siquiera la muerte lo hace. Todo vuelve al polvo, pero la caverna preservó su entierro, alineados cada uno con su ofrenda; sus huesos cuentan los secretos de su historia.

Soy un ser de oscuridad, una mirada que acecha y una palabra que ordena. Todos se fijan en mí por ser una persona distante con una personalidad seria; otros temen acercarse a mí, ya que piensan que los voy a rechazar, esto me pone muy triste porque me siento excluido por ellos y también por mí al ser tan violento y expresar a las personas con tanta seguridad mi malestar. Me cuesta creer en el lado bueno de las personas, porque me hicieron daño. Y cuando yo también lo hice le pregunté a mi sombra: ¿alguna vez confiaste en alguien? Hace poco tiempo sí. Pero ahora, tengo que confesar que digo que estoy distraído para disimular tanto dolor.

Jose, 11º3

Klau es una muchacha callada y muy sensible, que iba escribiendo en silencio sus microrrelatos y, finalizando la clase, siempre se quedaba para mostrármelos. Participaba poco, pero cuando lo hacía me sorprendía. A Klau la miran distinto porque no lleva uniforme completo, nunca lo hacía y si su director le reclamaba; ella, con mucha humildad, respondía que no tenía recursos para comprarlo. Pero Klau siempre tuvo esperanzas y supo creer en sí misma, la inscribió a la Universidad de Antioquia porque confiaba en ella y sé que logrará lo que pocos desean y es formarse como una profesional. Klau pasó a la Universidad a estudiar Economía y hoy está cursando su tercer semestre. El escrito que se

detalla en la [figura 7](#) además de otros que me fue presentando participaron en un concurso de microrrelatos sobre temas cotidianos.

Investigar la escuela con la narración en primera persona

Tal como lo han enseñado [Connelly y Clandinin \(2008\)](#), mirar la realidad a partir de un *estudio narrativo* es una forma como los seres humanos vivimos la experiencia del mundo y la educación, o lo que cada día acontece en las escuelas es una construcción y reorganización de historias cargadas de subjetividad, porque somos los sujetos que

Figura 7

Medellín en 100 palabras. Cuento de Klau

La vacuna

Nos vemos obligados a construir una vida dentro; el desempleo y el aumento progresivo de la pobreza sobresale una vez más con los de abajo. Mis abuelos han montado una tiendita aun más improvisada que nuestra casa en aquella montaña del valle. A su avanzada edad, las circunstancias requieren un refuerzo para su sistema inmunitario. Ha llegado una vacuna, lo digo así, sin signos de admiración, sin entonación, con desconsuelo; ha llegado a la tiendita, mientras organizaba tres docenas de preguntas, ocho libras de agobio y un taco en la garganta.

Cuento #4372

91 palabras

Figura 8

Publicación muro Facebook 7

La escuela pensada y creada por los estudiantes. Ellos ven en la rareza lo ficticio, el mundo extraño, la rareza es un tema de creación que siempre los lleva a un final de cambio, donde ningún ser humano acepta el rechazo por la diferencia. ¿Por qué a los adultos nos cuenta tanto interpretar eso que los adolescentes han sabido y venido entendiendo hace ya rato?

(Martínez, Facebook, 2019-2022)

allí estamos quienes posibilitamos que ello sucede, somos los contadores de esas historias. Por tanto, esta autobiografía tiene su fundamento en la bien denominada *investigación narrativa*, desde nombrarla un *fenómeno* como también un *método*. Porque la narrativa estructura la experiencia, le otorga un lugar y la expande a su análisis, a su estudio. Asumo ambos conceptos, puesto que es mi relato, mi historia el *fenómeno* que permite entregar una experiencia y ella misma se convierte en una realidad personal, profesional y hasta íntima. Y esta en sí es un *método de investigación*, puesto que describo y analizo lo que sucede, lo narro y lo convierto en saber.

Este saber, desde luego, se logra con aquella construcción y re-construcción de una memoria, de un pensamiento, de unos relatos que han formado y configurado toda mi subjetividad como maestra. No puedo dejar de ser sin las trazas de otros, sin familia, maestros, amigos y estudiantes, pero del mismo modo sin el pensamiento y los saberes que me han conducido hasta lo que hoy soy como persona y maestra. La forma como llevo a cabo la organización de un discurso para concebir una obra pedagógica es, indudablemente la posibilidad de relacionar autores de la historia, la literatura, la filosofía y la pedagogía, pero estos autores representan estas disciplinas y son ellas las que permiten un entramado. Lo fundamental aquí es encontrar en esa relación la respuesta a cómo un relato de vida puede transformar una realidad educativa. No podría ser una maestra de literatura sin la historia y la filosofía, y mucho menos sin un saber pedagógico que funda la razón de ser de mi profesión, de mi ser. Soy maestra de literatura porque he podido comprender estas relaciones y sin ellas no podría enseñar y enseñarlas también. Es decir, como acto performativo, enseño con mi cuerpo, mi palabra y mi acontecer en el aula, en el pasillo, a la vez que es un acto de amor profundo por el saber, puesto que enseño y creo condiciones para que los saberes, en su relación con otros, conduzcan a consolidar *saber escolar*. No soy maestra de una disciplina, sino que soy una

maestra que ha podido pensar las relaciones del saber de la literatura con la historia y la filosofía y ello nutre y expande mi saber pedagógico que se convierte, junto con lo cotidiano en saber escolar, en *obra pedagógica*.

Avanzar hacia la educación literaria

Durante mi pasantía doctoral por España, frente al reto que implica enseñar literatura, escuchaba las mismas problemáticas que encontramos en Colombia. Esto nos lleva a querer posicionarnos con un discurso que hemos venido estudiando con juicio y que cada vez se aleja más de asuntos estructurales e históricos. Es decir, al aula va la maestra de literatura a formar lectores literarios capaces de interpretar textos y de abrir discusiones con lo que ello trae consigo, y es en parte asumir el estudio de la literatura de forma rigurosa, haciendo de ella un bien que me conecta con la cultura y me otorga fuerza intelectual. En su realización, es decir, en sus relaciones y apuestas estéticas nos conduce a comprender la condición humana; con su estudio, amplió el pensamiento hacia las intuiciones más profundas de la experiencia de los individuos. Su ejercicio implica saber leer literatura y prestar atención a los lenguajes que despliega su interpretación. Discutir sobre las formas de estudiar con los alumnos las actividades que conducen a un análisis no nos aleja de asumir el ejercicio de leer como un acto de placer infinito. Sin embargo, no hay que quedarse allí.

Leer por placer no es a lo que convoca un verdadero encuentro con la obra, la lectura rigurosa y analítica de la literatura, por el contrario, genera placer. Los estudiantes en el aula de clase se enorgullecen y se emocionan cuando infieren el tema de un cuento, cuando encuentran las pistas, las huellas e indicios que los conducen a producir hipótesis narrativas. El corpus que elijo para iniciar el proceso de avanzar hacia la formación de lectores críticos se compone de una serie de cuentos y microcuentos, entre relatos de autores clásicos como también contemporáneos. Es el caso de Sandra Castrillón,

David Betancur, Esther Fleisacher y Natalia Maya, todos ellos locales. En las clases se entrega a cada estudiante una copia de los cuentos y voy indagando con la estrategia de “Dime”, de [Aidan Chamber \(2007\)](#), para comenzar la conversación sobre la lectura que se hace en voz alta. Es fundamental leer así, porque nos cercioramos de que todos accedan al cuento. La estrategia *Dime* propone una serie de preguntas para guiar una conversación; no obstante, no es estrictamente necesario usarlas todas, la conversación siempre fluye a medida que los estudiantes dan sus percepciones, y lanzan sus hipótesis narrativas. Se inician preguntas sobre asuntos sencillos que nos conducen a preguntas complejas, hasta llegar a producir hipótesis narrativas y vías de interpretación. Por ejemplo, las preguntas iniciales: ¿cómo les pareció?, ¿qué les gustó?, ¿qué piensan o qué los lleva a pensar?

Algo fundamental que ayuda a sostener la discusión y conversación sin perder el objetivo de la lectura literaria, lo plantea [Chambers \(2007\)](#):

1. Llevar continuamente a los lectores de regreso al texto con estrategias como preguntar: “¿Cómo lo sabes?”. 2. Estar lista para hacer preguntas “generales” que puedan ayudar a que progrese la conversación. [...] 3. Estar lista para hacer una pregunta particular del libro en cuestión. [...] Tienen el objeto de ayudar a los lectores a encontrar un camino

hacia el texto que no han podido hallar por sí mismos. (pp. 108-109)

Indagar inicialmente por lo que sucede es una de las preguntas que dan apertura a una discusión literaria.

Profesora: ¿Qué pasó?

Estudiante 1: La muchacha se estaba drogando, profe.

Estudiante 2: La muchacha se mariaba porque se metió un tampón.

Estudiante 3: Era la menstruación.

Así, luego les pregunto qué elementos del texto permiten deducir esas ideas, entonces, los remito al texto de nuevo. Ellos van buscando las pistas, la forma de justificar sus ideas. El asombro llega cuando ellos descubren que, en el cuento *En el baño*, hay una muchacha que se indujo un aborto.

El enfoque “Dime” no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito. [...] Solo se proporciona como ayuda a la memoria. No está pensada para seguirse obedientemente. Las preguntas deben ser parafraseadas para que se ajusten a los lectores participantes. ([Chambers, 2007, pp. 116-117](#))

Figura 9

Fragmento del cuento “Odios”

La muchacha entró a uno de los baños. Se bajó las tangas blancas, se clavó una agujeta enorme, la aguja de un gigante, se la clavó en la vagina como una inyección fallida. Respiró como un animal para no gritar. Respiró como si diera a luz y esperaría otra contracción. Respiró asustada. Alguien entró al cuarto de los baños, se lavó las manos. Abrió el lavamanos. Entró al baño de enseguida. Orinó. (Fragmento del cuento *En el baño*. Sandra Castrillón (2007))

Adicionalmente, cada grupo y cada estudiante concentra su atención en puntos distintos de los relatos y es ahí donde comenzamos una suerte de conversación donde se lanzan preguntas que van guiando la interpretación. Es importante leer en clase literatura e interpretar literatura. No quedarse en hacer preguntas de comprensión literal que lo único que buscan es corroborar o verificar si se lee o no, y no si se logran las inferencias y las líneas de interpretación, y por ende la lectura crítica.

En medio de las señales que los llevan a la hipótesis, junto con los estudiantes, voy juntando otros elementos, el ambiente, las características de los personajes, la relación del título con el cuento. Hasta llegar a consolidar el tema y con él hacer la lectura de una realidad que se presenta diariamente. La lectura de cuentos se nos convirtió en un lente para problematizar la realidad. Para pensarla y discutir frente a eso que en la literatura es ficción, pero que en su interpretación se convierte en una verdad ineludible.

Crear comunidades interpretativas en las aulas capaces de construir colectivamente el sentido de las obras sobre las que se debate ha demostrado ser una estrategia muy potente para desarrollar la sensibilidad hacia los elementos constructivos o los valores estéticos y morales de los textos. (Margallo, 2011, p. 365)

En estas discusiones literarias debo saber conducir la participación de los estudiantes hacia una interpretación lógica y que ellos mismos logren encontrar la función de leer literatura en el aula.

Junto a la profesora Teresa Colomer pude convencerme de que el trabajo que vengo desarrollando en el aula busca precisamente seguir sus apuestas y realizaciones frente a la formación de un lector literario en el aula. Partir de lo que yo llamo *escuchar al estudiante con sus experiencias* es de alguna manera lo que ella y su equipo de investigación han propuesto con las actividades escolares:

Prácticas sociales para la lectura

Esta pretende implicar al estudiante en su formación, conducirlo hacia un deseo de saber a través de la lectura literaria. “No se da agua a quien no tiene sed”, decía la profesora Colomer. Por tanto, invitar al estudiante a que se involucre en su aprendizaje es un punto de partida. Esto se logra con actividades en las cuales su voz sea escuchada; sus experiencias, compartidas, y sus demandas respecto a sus gustos, atendidas. Me refiero a qué espacios en la ciudad frecuenta un joven, qué tipo de gustos musicales escucha, qué lee y cómo participa de eventos culturales y deportivos. “En cuanto a las actividades adecuadas para fomentar el hábito lector, es importante ‘desescolarizarlas’ y que, en la medida de lo posible, imiten las prácticas sociales lectoras en torno a los libros para no desnaturalizar su propósito” (Margallo, 2011, p. 358).

Así es como he logrado llevar a los estudiantes a museos, charlas y encuentros con otras instituciones, cine y demás eventos culturales. Las prácticas sociales llegan al aula, pero el estudiante también quiere salir del aula a otros espacios y en ellos poner su potencial creativo para que trascienda a formar otros gustos, otras miradas, buscar otras oportunidades y así lograr que lo que sucede en el aula se convierta en acontecimiento de saber.

Prácticas de comprensión hacia una lectura interpretativa

- Disponer lecturas y relatos cortos con los cuales inicié identificando superestructura, relaciones explícitas, esquemas narrativos y tramas, para pasar luego a inferencias complejas, postulación de hipótesis, discusiones literarias que sean conducidas hacia la lectura crítica y la relación con su realidad, a la vez que asume postulados y referentes con otros autores.
- Identificar momentos de *tensión*, de *intensidad*, llegar a la temática y construir

tesis argumentativas para escribir pequeños ensayos.

- Consolidar ejercicios de escritura literaria. “La interpretación no se presta a ser transmitida, sino que necesita construirse” (Margallo, 2011, p. 364).

de los cursos presentados por la profesora Teresa Colomer durante mi pasantía doctoral. Aquí algunas notas fundamentales. No se trata de seguir al pie, sino vincular nuevas propuestas para que en su transitoriedad se avance en la lectura interpretativa y en la formación del lector literario, tal como vengo haciendo en mis clases de literatura.

Prácticas de sistematización para evaluar el aprendizaje

En estas, se ejercita al estudiante para que haga consciente su aprendizaje; se retoman los avances, los aciertos, se vuelve a la lectura comprensiva, se crea conciencia de lo aprendido con la reflexión y el análisis de las dificultades y aciertos. Se brindan más oportunidades y se vuelve a la práctica una y otra vez, para que lo aprendido se instale en su memoria y pueda lograr aplicaciones con las otras áreas afines como la filosofía, las ciencias sociales, la ética y el arte. En las actividades de sistematización se procura generar un producto y que con él el estudiante participe dentro de la comunidad educativa en eventos institucionales, bien sea en una feria, una publicación o cualquier actividad que lo haga responsable de su saber. En las prácticas de sistematización del saber literario que he logrado con los ejercicios de comprensión, relaciono otro tipo de textos con la misma temática, con la condición de que los estudiantes puedan encontrar sus relaciones y diferencias respecto a las estructuras, temas y lugar de producción. El artículo de opinión es uno de los textos que más permiten el avance de los estudiantes hacia una lectura crítica y en relación con los relatos. Así voy consolidando a partir de los contenidos que también he creado, como talleres, esquemas y rúbricas, un saber propio del aula de lenguaje y literatura, y se avanza a la educación literaria que es la que permite al estudiante darle sentido a lo que lee y ubicarlo en sus prácticas de pensamiento cotidiano.

Así, pues, encuentro unas líneas de progreso que permiten que la educación literaria funcione en el aula, estas propuestas son producto de uno

- De lo ajeno a la implicación personal: que los estudiantes estén implicados para que haya un deseo de leer literatura.
- Del dominio incipiente de las habilidades lectoras al dominio experto: que lean interpretando, sin quedarse en la lectura literal, sino que apuesten por hipótesis narrativas.
- Del conocimiento implícito a lo explícito: que tematicen y conceptualicen.
- De un corpus restringido a otro más amplio: los inicios son lecturas que atrapen y así van deseando leer textos más amplios y complejos, como novelas cortas y analizar poemas y ensayos literarios.
- De formas limitadas de disfrutar a otras más variadas: abrir espacios de lectura oral, crear propuestas como clubes de lectura y grupos juveniles.
- De interpretaciones más literales a otras más complejas: el placer de entender e interpretar que permite el análisis hermenéutico de los cuentos. Relaciones conceptuales en el relato que les permite construir sus propias tematizaciones.
- De la recepción sin contexto al uso de la información contextual: implica que los estudiantes tengan más conocimiento de los autores desde su lugar de creación y producción de la obra, muy de la mano con propuestas guiadas con otros profesores de áreas afines, como ciencias sociales, historia, filosofía, ingeniería o matemáticas, ciencia ficción y tecnología. Además, de los saberes que emergen en la lectura literaria al analizar e identificar los contextos

históricos, políticos, sociales y culturales que presentan los relatos, cuentos, poemas, novelas, entre otros.

Educación literaria y una apuesta por lo cotidiano³

En las aulas de clase, muchas de las propuestas surgen porque tienen como punto de partida la reflexión de lo que se conoce como *incidentes críticos y relatos de experiencia* en la práctica pedagógica. Ambos son fuerzas que posibilitan de nuevo los acontecimientos de saber. En la escuela estos dos sucesos o fuerzas no son una respuesta para decir que la relación saber/poder en el aula está instaurada en el saber del maestro por lo que enseña y el poder de este por ser la autoridad. No me refiero a relaciones de fuerza en sentido estricto o definido, sino al acontecimiento del saber que se convierte en relación de fuerza y tensión, que son de extremo a extremo y que solo se producen en su mismo acontecer. El poder se estudia en su producción, al igual que el saber desde sus condiciones de posibilidad. Es decir, las relaciones de saber/poder como acontecimiento en el aula son en sí la respuesta al acontecimiento. Sé que la escuela no ahorra experiencias, y en esa medida todos los días el escenario escolar nos ofrece maravillosamente esos incidentes. Y digo “maravillosamente” porque en las tensiones y las crisis está la oportunidad de creación y decisión: situaciones de violencia escolar, matoneo, homofobia, acoso, entre otros incidentes, me llevaron al cuestionamiento y a la posibilidad de creación; porque, como afirma el científico y educador alemán Martín Buber, “en lo profundo, la crisis es pura decisión: no un vacilar entre empeoramiento y mejoría, sino decisión entre descomposición y renovación

de tejido” (citado por Friedenthal-Haase, 1992, p. 29). Superarla es la esperanza. Eso sucedió en mi institución con estas situaciones, comencé a tomar decisiones, de la mano de mis estudiantes. Porque no se puede dejar pasar, ni poner al margen el saber de la experiencia; la obra pedagógica la escribo y se escribe cada día con los estudiantes, dejando que lo que acontece sea la posibilidad de ver distinto. ¿Qué he concluido en medio de toda esta experiencia que narraba la cotidianidad escolar? Pura humanidad, es decir, la sencilla y a la vez compleja diversidad, pero a la que nadie le había puesto la atención y el cuidado necesarios. La escuela nos hace creer que todos somos iguales y por eso permitimos que uniformen no solo los cuerpos, sino también las mentes. Entonces, los primeros cambios fueron implicar a toda la juventud escolar, y crear espacios de discusión; algunos podrán decir que eso es un ejercicio cotidiano en la escuela y que se hace en todas partes, y sí, eso es lo que preferimos que pase en todas las escuelas y colegios de Colombia, el punto está en que hay que hacerlo una realidad, volverlo un ejercicio cotidiano.

Hace más de siete años hablar de diversidad sexual en el aula era motivo de asombro y censura, y por eso ese ejercicio lo llevé a las discusiones de clase, porque si no hay discusión y conversación, no hay lugar a la construcción colectiva.

El segundo cambio fue que los espacios de discusión pasaron a ser acontecimientos de participación institucionales: Salón Escolar de Artistas (SÉ-Arte), idea que nace del Salón Nacional de Artistas que se dio en Medellín, entre 2014 y 2015. La sugerencia fue recorrer con estudiantes, los museos y hacer visitas guiadas. De repente, de regreso a las aulas, ellos comenzaron a proponer expresiones artísticas donde el grupo fuera el protagonista; así emergieron algunos performances e instalaciones artísticas con las que visibilizaron la diversidad como expresión estética. Ellos mismos crearon la consigna “Yo soy único...” y cada uno quiso exponer su idea: “Yo soy... negro”, “Yo soy... gay”, “Yo soy... anoréxica”, “Yo soy...

³ Los siguientes apartados son una adaptación de la publicación digital *El Diario de la Educación*, que me invitó a presentar la experiencia significativa en una institución educativa. El reportaje completo se titula “Yo soy diferente, una respuesta a la tensión de los estereotipos de género” (Martínez, 2020), que forma parte de la Fundación Periodismo Plural y cuenta con la trayectoria en el ámbito pedagógico de la Editorial Octaedro, en España.

dibujante”, entre otros. Lo que surgió de ahí fue que cada año, en la semana en la que se conmemoraba la identidad cultural “antioqueña”, decidí transformar esa identidad y celebrar la Semana de la Diversidad Sexual y la Diversidad Cultural, y todo aquello que nos hace diferentes y únicos; porque en la escuela la proyección ha sido luchar en contra del estereotipo, del machismo y de la violencia de género; no podemos permitir que los lenguajes verbales y corporales sean la expresión de rechazo y exclusión. Creemos que allá donde nace el Sol, como cariñosamente le decimos al colegio, la verdadera acogida no es señalar al gay, al negro, al indígena, al venezolano, al gordo, a lo femenino y a lo masculino como un paquete de diversidades, o el lugar donde caben todos sin importar nada; la verdadera hospitalidad es acoger a la juventud, importándonos cada uno de ellos, aprendiendo cada día a conocerlos; a cuidarlos, y creer en todos como una fuerza vital y entre todos nos debemos amar y cuidar.

La otra mirada a la perspectiva de género

La perspectiva de género la asumo como una mirada respetuosa hacia la identidad y la singularidad, por lo que se es capaz de reflexionar la construcción social de los cuerpos como parte de la cultura y que nos hace justos y humanos.

Para quienes trabajamos en contextos escolares, desde la convicción, la perspectiva de género ha sido una necesidad visible y emergente en las mismas experiencias y encuentros de aula. Desde ahí, lo necesario ha sido observar, acercarme a la conversación de los jóvenes y participar con ellos, luego, asumir la reflexión profunda y efectiva frente a lo que acontece. Se ha vuelto parte de los saberes escolares. La perspectiva de género es una forma de comprender y aplicar el cuidado de sí, el cuidado del cuerpo que en sí es una construcción social que habla, significa y se nombra: un acto ético con el cuerpo y su performatividad; es decir; con mis estudiantes en los encuentros de clase, posibilito condiciones para que se dé la reflexión y

la discusión respecto a la identidad, la diversidad y el cuidado, por eso hemos logrado, como realidad, comprender al otro.

Los jóvenes y nuestras estudiantes han posibilitado en los encuentros la construcción de condiciones para pensar clara y conscientemente una relación consigo mismos desde la aceptación y el amor propio; una relación con los otros desde el respeto y el vínculo; y una relación con el mundo desde la diversidad.

“Siento que siento”, dice [Esquirol \(2018\)](#) porque el yo expresa la singularidad de sentir. Nos hace comprender la vida singular de cada sujeto. El sentir propio es una forma de conciencia. Sentir es una forma de nombrar el yo, un pronombre sencillo, no un posesivo, sino una singularidad que nos vincula con el goce de la vida y con el cuerpo y en ese sentido, amamos lo que cada uno acepta para sí mismo (p. 43).

En un vínculo de respeto y escucha esa posibilidad de comprender sin juzgar es el acto ético más bello que tienen los estudiantes de mi institución, y en esa medida la inclusión es también un acto ético y amoroso con el otro en su singularidad, pero también en su acogida.

Si hay conexión amorosa, de complicidad, hay un reconocimiento por el otro, es el juego de la sinestesia, porque está la posibilidad de dar voz, de mirada atenta, de tacto y escucha, y si esto hace resonancia, hay comprensión por la diferencia, porque el otro es otro distinto a mí. Si logramos esto, difícilmente hay desigualdad en la enseñanza. Hay que defender la escuela como espacio que iguala. Pero con las condiciones para que pueda ejercer la justicia natural de la equidad. La justicia natural es una justicia por el cuerpo, contraria a la ley impuesta: la de unificar a los jóvenes. La resonancia para que haya equidad es dar a cada uno lo que es en su singularidad y que eso nos importe: atención, respeto, voz, escucha. Todo esto es un juego de palabras: inclusión no es una conexión amorosa “sin importar quién es”; no es “la cualquieridad” de la que a veces han hablado. El otro me tiene que importar, porque de lo contrario no

habrá hospitalidad. A veces la escuela no se ocupa de esperar a los alumnos, sino que solo los recibe, les abre la puerta sin hospitalidad.

"Hospedar" y "acoger" significa dar refugio humano: no acogemos al otro en nuestras "propiedades" (casa y tierras) [escuela], sino que lo acogemos en nuestra humanidad. La hospitalidad no nos hace perder raíces y, sin embargo, nos hace más ligeros; nos aleja de las identidades estáticas y rígidas para actualizar el proceso de identificación. ([Esquirol, 2015, p. 37](#))

Por eso la conexión amorosa es cuando nos importa el que llega. Lamentablemente, la tensión política y económica no nos deja a veces hacer el trabajo bien hecho, porque nos dicen: "hay que recibirla y punto", pero la escuela no es del todo nuestra, es de todos ([Martínez, 2020](#)).

Conclusión

La comprensión de la diversidad en la escuela es condición de posibilidad para que haya inclusión y acogida reales, y son reales porque sé siempre quién es el otro y comprendo la diferencia e intento volverlo un hecho; y son reales, porque las incorporo y las vuelvo realidad en mis prácticas de escritura y discusiones de clase, en la interpretación literaria, en la conversación cotidiana del espacio escolar y en las prácticas sociales.

Considero que movilizo el pensamiento con la formación en cultura; cada una de las expresiones artísticas, literarias, estéticas y sensitivas nos permite conectar con lo humano, y así mismo ser objeto de transformación del pensamiento. Yo me resisto a no dar a los estudiantes el saber que merecen, me resisto a no creer en la juventud y en su capacidad crítica, me resisto a que la escuela y el aula sean un lugar, una concreción. Creo que la escuela es acontecimiento, no espacio; en ella hago acontecer las relaciones de saber y también la conversación para que a los estudiantes se les posibilite creer en sí mismos. El centro son los estudiantes.

Yo creo que toda esta juventud necesita credibilidad, porque es la generación creativa, la generación que se asombra y me asombra; es la generación sin miedo, que habla, interrumpe, y no se conforma, que reclama el derecho; por eso hay que darles educación de calidad. Si les doy lo justo, si a nuestra juventud les doy voz y condiciones para pensar críticamente, ellos podrán inventar el nuevo mundo.

El relato de la escuela como obra pedagógica debe ser tenido en cuenta desde quienes lo hemos consolidado y confiado en que la escuela es un espacio autónomo para construir un saber propio que junto con el saber pedagógico se desplazan y le dan lugar al saber escolar. Los relatos de vida no pretenden asegurar la verdad, pero los relatos de vida y la investigación biográfico-narrativa sí me conceden una posibilidad de pensar la escuela de otra forma.

Como maestra deseo y amo el saber; no es una posesión, puesto que, si lo deseo y lo amo, lo pretendo; lo busco en el acontecimiento que es la escuela, en los lugares donde emerge con la lección que preparo para mis estudiantes, en mis incertidumbres y preguntas, en el saber mismo busco que algo ahí pase en relación con algo, en las formas de producción. En los espacios virtuales donde narro las anécdotas que comparto con la comunidad. Esos aconteceres del saber son como las chispas que van encendiendo las ideas de otros maestros que también se narran. Por eso, la escuela y sus experiencias todavía se actualizan en cada relato. Por eso, hay que seguirla narrando. Ahí hay otra fuerza, la del discurso anecdótico que se está extendiendo en las redes. En las pequeñas historias que no dejo de contar porque son únicas del espacio escolar. Crear o producir saber en la escuela es abrirme a la interpretación, como a caminos de problematización; es decir, tanto a las relaciones de comprensión y producción. El saber que se construye es el que se ha pensado, el que se encarna en la incertidumbre, en los lugares de tensión que me deja solo más preguntas, en sus relaciones con otros conocimientos, con otros objetos y con otras experiencias.

En el encuentro con los alumnos sucede el saber. La escuela sucede siempre, emergen en sus dinámicas y rutinas unas prácticas que irrumpen el acontecer diario. Por tanto, el saber es acontecimiento, es una relación, es un surgir en el aula.

Reconocimientos

El artículo titulado ***“La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad”*** es producto de la Tesis Doctoral que se desarrolló en la ciudad de Medellín durante los años 2018 y 2022, llamada ***“Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela”*** y fue laureada con la distinción Cum Laude. La investigación no fue financiada, sin embargo, el doctorado se realizó gracias a la Beca que Sabiencia otorga a los maestros públicos de la ciudad de Medellín.

Referencias

- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Noveduc.
- Castrillón, S. (2007). En el baño. En S. Castrillón, *Odios* (pp. 71-73). Universidad de Antioquia.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativas. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Leartes.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Península.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad*. Acantilado.
- Friedenthal-Haase, M. (1992). Educación de adultos y crisis en el pensamiento de Martín Buber. *Educación*, (45), 21-38.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Larrosa, J. (2018). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En U. Ruiz y M. D. Abascal (coords.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 336-373). Graó.
- Martínez, P. (9 de diciembre de 2020). Yo soy diferente, una respuesta a la tensión de los estereotipos de género. *Eldiariodelaeducacion.com*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/09/yo-soy-diferente-una-respuesta-a-la-tension-de-los-estereotipos-de-genero/>.
- Martínez, P. (agosto de 2021). *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Rechia, K. C., Dias da Costa, G. y Bertazo, T. (2020). Elogio al oficio docente. Una exposición. En C. Jorge Larrosa, *Elogio del profesor* (pp. 381-402). Miño y Dávila.
- Terrón, A. y Velásquez, P. (1999). La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la aritmética. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 305-333.



Experiencias de aprendizaje de la literatura en espacios no formales (más allá de la escuela)

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN ESPACIOS NO FORMALES (MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA)

Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa

Aesthetic Paths: Walking, Listening, Photographing, and Telling the Educational ExperienceAdriana Rocío Pérez Rincón¹ **Resumen**

En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación doctoral "Trayectos estéticos-educativos de estudiantes universitarios y niños y niñas en El Charquito y El Recreo: un análisis desde las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)", cuyo objetivo principal consistió en comprender la experiencia de la práctica educativa y sus posibilidades para articular narrativas que amplíen la mirada sobre la educación artística visual a través de la identificación de derroteros que marcan el propio ejercicio educativo desde la dimensión dialógica, la hospitalidad, las prácticas del caminar, fotografiar, oír y relatar; experiencias educativas que son significativas cuando son relatadas desde una implicación intersubjetiva. Para cumplir este propósito se emplearon estrategias de etnografía multisituada, autoetnografía interpretativa y (re)colección de imágenes fotográficas que permitieron recobrar la experiencia y atender a las relaciones dinámicas entre los sujetos y contextos diversos que caracterizaron a la práctica educativa. Los resultados y conclusiones que arrojó esta investigación dan cuenta de la consolidación de una serie de escrituras que recurren a la imaginación, la oralidad y el juego como formas que potencian la constitución de subjetividades. Asimismo, se proponen algunos derroteros para repensar y reescribir las prácticas educativas atendiendo a los trayectos de vida.

Palabras clave: práctica pedagógica, imaginación, infancia, narración.**Abstract**

This article presents the main results of the doctoral research: "Aesthetic-educational trajectories of university students and children in El Charquito and El Recreo: an analysis from the educational practices of the Bachelor of Visual Arts (LAV) of the University National Pedagogical (UPN)". The main objective of this research was to understand the experience of educational practice and its possibilities to articulate narratives that broaden the perspective on visual artistic education through the identification of paths that mark the educational exercise itself from the dialogic dimension, hospitality, the practices of walking, photographing, listening and storytelling; since, these educational experiences are significant at the moment in which they are writing from an intersubjective implication. To achieve this objective, strategies of multi-sited ethnography, interpretive autoethnography and the (re) collection of photographic images were used, which allowed us to recover the experience and attend to the dynamic relationships between the subjects and diverse contexts that characterized the educational practice. In this way, the results, and conclusions that this research yielded consist of the consolidation of a series of writings that resort to imagination, orality and play as ways that enhance the constitution of subjectivities. Likewise, some paths are proposed to rethink and rewrite educational practices according to life paths.

Keywords: pedagogical practice, imagination, childhood, storytelling.

¹ Docente de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la misma institución. Correos electrónicos: ocioperezrin@gmail.com arperezr@pedagogica.edu.co

Cómo citar: Pérez, A. (2023). Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa *Enunciación*, 28(núm. esp.), 218-234. <https://doi.org/10.14483/22486798.20513>

Artículo recibido: 20 de febrero de 2023; aprobado: 28 de junio de 2023.

Introducción

En la actualidad, la experiencia de los jóvenes y de los niños y niñas se encuentra en la encrucijada entre los espacios escolares, mediáticos y comunitarios. En las instituciones educativas se experimenta la urgencia de pensar lo educativo y las prácticas pedagógicas desde diversos entornos. Al respecto, [Huergo \(2010\)](#) expone que “la cultura escolar está anclada en una cultura de ‘lo social’ que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia” (p. 4). Se trata, por ello, en esta investigación de comprender *la socialidad* y de retornar a la experiencia educativa.

Siguiendo a [Huergo \(2001, 2010\)](#), es clave entender que la cultura escolar forma parte del espacio institucional, pero su radio de acción se extiende a otros ámbitos de la vida cotidiana. Por su parte, la cultura mediática se entiende desde sus posibilidades transformadoras de prácticas, saberes y representaciones sociales que inciden en las experiencias sensibles que se tienen del tiempo, el espacio y, por consiguiente, de las narraciones que se construyen sobre sí. Al permitir la exploración de sí y el medio, los lenguajes artísticos son un camino de exploración del propio paisaje interior. “Las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad” ([Eisner, 2002, p. 21](#)). Ahora bien, el reto de la contemporaneidad tiene que ver con cómo seguir potenciando la creatividad y el arte en los entornos tecnológicos, ya que la tecnicidad que da forma a este entorno se comprende como vinculada a la vida cotidiana y a una experiencia del tiempo que muchas veces se acompaña con la banda sonora de algún programa televisivo o con la luminosidad de las pantallas. La tecnicidad no solo opera en una dimensión funcionalista; por el contrario, esta afecta las corporalidades y, en palabras de [Huergo \(2001\)](#), “produce ecosistemas comunicativos que transforman las formas de relacionamiento, las espacialidades y temporalidades”

(p. 90). De este modo, jóvenes, niños y niñas transforman cada vez más sus modos de relacionamiento y sus constituciones subjetivas a través de la cibercultura ([Amador Baquiro, 2014; Ramírez Cabanzo, 2013, 2018; Rueda Ortiz, 2012; Rueda Ortiz y Uribe Zapata, 2022](#)).

Para [Amador Baquiro \(2021a\)](#), “los comunicadores/educadores populares son capaces de reconocerse a sí mismos como seres sociales, a partir de procesos de elaboración de sí mismos” (p. 43). Ellos/as habitan espacios que se constituyen como redes de relaciones complejas desde la socialidad y la cultura comunal que dan espacio para que se creen grupos y organizaciones infantiles y juveniles, que resignifican el sentido de la participación política al crear procesos de comunicación/educación desde abajo¹.

Las dinámicas y tensiones entre los espacios escolares institucionales, sociocomunitarios y mediático-tecnológicos exigen que los investigadores y docentes del campo comunicación-educación presten especial atención al “conjunto de prácticas comunicativas y educativas, que de diversa manera se convierten en dispositivos diferenciales de *resistencia* que posibilitan procesos de construcción de nuevas subjetividades y nuevas socialidades” ([Cubides Cipagauta y Valderrama Higuera, 2020, p. 38](#)). Según lo expuesto, la presente investigación se inscribe en el campo comunicación-educación en la cultura, por cuanto busca interrogar la experiencia educativa atendiendo a las subjetividades, a los territorios y a las formas de habitar la vida cotidiana. La experiencia que se tuvo en cuenta para esta tesis se enmarca en la práctica educativa en artes visuales con un grupo de estudiantes practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de últimos semestres, y un grupo de niños y niñas de la vereda El Charquito y el barrio El Recreo, que transcurrió entre el año 2019 y 2020. Se trató en gran medida de recuperar

¹ En la vereda El Charquito (Soacha, Cundinamarca) donde se desarrolló parte de la presente investigación, este tipo de iniciativas las vemos en los grupos juveniles e infantiles: “Sembrando Cultura” y “Escuela de pensamiento ambiental y de paz Humedal Charquito.”

las interacciones educativas a través de formas diversas de narrar. De este modo, se retoma la propuesta de [Hernández \(2007\)](#) sobre la educación artística visual como una práctica de espigado de la cultura visual que busca interpelar los dualismos que definen roles fijos, por ejemplo: los dualismos: autor/lector, profesor/estudiante, productor/consumidor. Asimismo, se interrogan las definiciones fijas o cerradas que se han hecho sobre la cultura visual para expandir esta concepción, en tanto es una forma de discurso que atiende a las subjetividades, y a los modos de ver; el autor también llama la atención sobre los espigadores como creadores de nuevas narrativas y subraya que el gesto de apropiación del espigador subvierte la cadena de consumo convencional, porque se recupera y recolecta lo que se daba por perdido. De alguna manera, el gesto de (re)colección de imágenes fotográficas (que se expone más adelante) tiene que ver con este gesto. En lo que sigue, se exponen los derroteros conceptuales que orientaron el desarrollo de la investigación.

Marco teórico

En el presente apartado se evidencian dos grandes ejes conceptuales que orientaron la investigación: a) dialogismo y experiencia educativa, y b) infancias y relación de sí consigo.

Dialogismo y experiencia educativa

La experiencia comunicativa en cuanto docente asesora de la práctica educativa en artes visuales estuvo vinculada con una dimensión dialógica; según [Freire \(2005\)](#), “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatisados por el mundo para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (p. 107). Así, el diálogo es parte fundamental de la relación entre educadores y educandos como elemento transformador, y decir su palabra es una forma de reflexionar y actuar en el mundo. [Freire \(2005\)](#) plantea que “existir humanamente, es pronunciar el mundo, es

transformarlo” (p. 106). Este pronunciar el mundo implica comprender al lenguaje como una fuerza creadora.

Esta comprensión sobre el poder constituyente del lenguaje es clave para [Bajtín \(2000\)](#) y [Bubnova \(2006\)](#), cuando plantean que el yo se constituye gracias al otro; desde el dialogismo bajtiniano se establece una relación complementaria e interdependiente entre el yo, en construcción inacabada y la alteridad, expresada en la polifonía y la heteroglosia del logos: valores, voliciones, enunciados, discursos y posicionamientos. Por ello, la comunicación no se puede reducir al simple intercambio de mensajes, ya que en un enunciado se incluye la respuesta de un receptor, no se realizan las palabras mecánicamente, “sino como elementos cargados de valoraciones sociales puestas en juego en el proceso de la comunicación interdiscursiva” ([García Alejos, 2006, p. 50](#)).

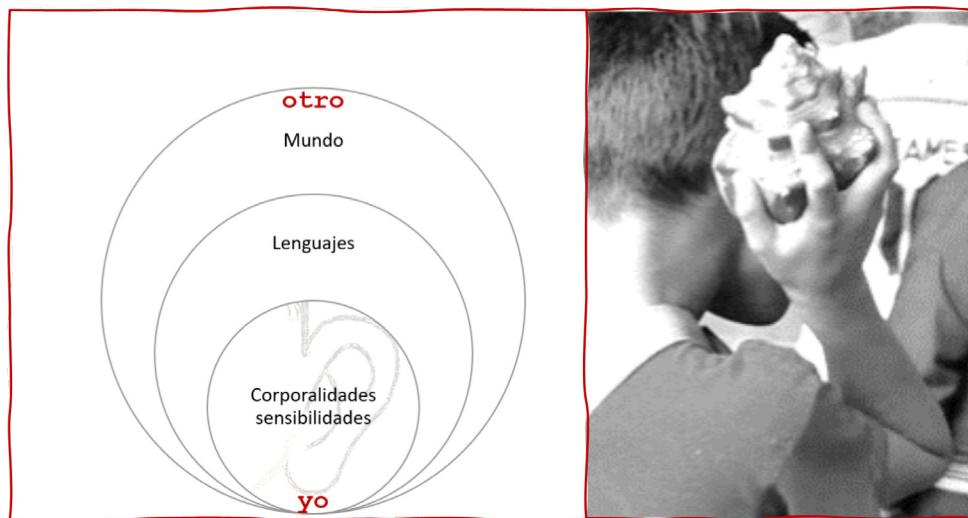
Esta concepción del proceso comunicativo requiere de una posición ético-estética, donde, como se busca evidenciar en la figura 1, la dimensión sonora es primordial. Según [Zavala \(1996\)](#),

El oído es, entonces, un órgano que no solamente indica los aspectos fugitivos del mundo de los sentidos, sino que también permite escuchar el ruido de cada palabra, la impronta de la palabra ajena (el discurso ajeno), que la convierte en bivocal, ambivalente, polisémica, y que transforma al lenguaje en plurilingüe, en zona de encuentro de valoraciones. (pp. 24-25)

Por ello, la comunicación se vincula con este ejercicio de escucha que es a la vez ético-estético. [Bajtín \(2000\)](#) caracteriza esta dimensión ético-estética a partir de las posibilidades creativas del autor, quien debe ser capaz de concebir su obra desde múltiples posicionamientos, así se desplaza de su lugar para entender el lugar de sus personajes y contemplar el mundo desde sus ojos. Este primer movimiento de extraposición se reviste de una fuerte potencia ética, puesto que es una invitación a comprender el mundo desde el lugar del otro para luego poder salir de

Figura 1

Oído, dialogismo y experiencia estética. Diagrama y fotografía del taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?”, 2019



toda la escena y tener una visión abarcadora. [García Alejos \(2006\)](#) lo caracteriza como “un doble movimiento exotópico que le permite al autor abarcar la vida, el carácter, la identidad de sus personajes, y con ello, producir la vivencia estética en el lector” (p. 53).

Así, desde una teoría estética de la creación literaria, [Bajtín \(2000\)](#) propone que el acto ético-estético es necesario a la vida, vinculante; es decir que hay una implicación subjetiva, un encuentro con la alteridad, una interacción con el otro, una manera de ser/estar juntos, de pensar, sentir, contemplar, y finalmente, este acto al ser único contiene una firma y quien firma sostiene sus actos, es responsable y se hace cargo de sus pensamientos y acciones. Para [Mandoki \(1994\)](#),

La prosaica mira estéticamente a la vida; para mirar, se sitúa de algún modo afuera. La prosaica es exotópica (de “exo”, exterior, y “topos”, lugar) a la vida. La mirada de la prosaica produce una imagen estética de la vida del mismo modo en que, para Bajtín, la mirada del otro produce la imagen estética del yo en la vida cotidiana. (p. 88)

En este sentido, el encuentro con la alteridad se hace fundamental para promover, como lo plantea

[León Suárez \(2022\)](#), una *didáctica de la escucha* donde esta se comprende como

un acto ético dirigido a los demás en tiempos y espacios concretos, lo que implica una formación que parte de los relacionamientos: consigo mismo (yo), con los otros (tú/él/ellos) y con lo otro (el saber, el conocimiento, la sociedad, la historia, el ciberespacio, el mito, el universo. (p. 82)

De este modo, resulta fundamental entender que la experiencia educativa está impregnada por estéticas de la vida cotidiana. En este sentido, el dialogismo opera como una invitación a reconocer múltiples lenguajes y formas expresivas; al respecto, [Calderón et al. \(2022\)](#) plantean el caso de la *danza inclusiva* como espacio poético y de descubrimiento de sí (p. 158). De ahí que la dimensión dialógica, y por tanto ético-estética que envuelve a la comunicación, haya sido un punto de partida fundamental, puesto que las relaciones educativas en lugar de estar regidas por convencionalismos y formalismos sin sentido se instituyen a partir de esta dimensión ética y estética de la vivencia que permite, en palabras de [Cárdenas Páez y Ardila \(2009\)](#),

posibilidades de desarrollos éticos, en cuanto a valores como la responsabilidad, la solidaridad y la participación y a desarrollos estéticos en cuanto a la realización del ser humano a través de la expresividad y la creatividad siempre teniendo presente que el lenguaje es un factor constituyente del sujeto y que este no está concluido ni puede ser una aspiración concluirlo. (pp. 42-43)

Asimismo, [Cárdenes Páez \(2017\)](#) enfatiza en la comprensión del acto educativo basado en la *extraposición profunda*, el excedente de visión y la comprensión del lenguaje desde “la diversidad semiótica de contenidos y el fomento del diálogo” (p. 75). De hecho, el autor repara en la potencia de las concepciones bajtinianas asociadas a la *extraposición* y el *cronotopo* de cara a “la vivencia ético-estética del ser humano, puesto que la primera permite el excedente de visión sobre el otro y del otro sobre mí y la segunda la posibilidad de comprender la dupla temporalidad-espacialidad de forma encarnada y vivencial” ([Cárdenes Páez, 2016, pp. 80-81](#)).

En este sentido, se vuelve central la vivencia colectiva y su potencial ético-estético. Para comprender este tipo de experiencia, [Gadamer \(1991\)](#) propone tres elementos: el juego, el símbolo y la fiesta. En cuanto al primero, se trata de activar la posibilidad de un espacio intersubjetivo donde es posible *jugar con*, el símbolo abre espacios para las significaciones alegóricas y la fiesta es la celebración de lo común.

Relación de sí consigo e infancias

Siguiendo a [Foucault \(2013\)](#), el cuidado de sí pasa por una serie de prácticas y procesos que no están destinados a una sola etapa de la vida, sino que son una práctica continua que nunca acaba; es posible citar tres características respecto a esta práctica: en primer lugar, se habla de una actitud general hacia sí mismo, los otros y el mundo. En segundo lugar, la *épiméleia heautou* es una determinada forma de atención, de mirada; preocuparse por

uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. En tercer lugar, hace referencia a la capacidad de transformarse a través de ejercicios como la meditación, la escritura, la caminata reflexiva y el examen de conciencia.

Siguiendo esta inquietud sobre sí, se propone entender las infancias como momento potencial para explorar esta relación entre los lenguajes del arte, la vida cotidiana y la constitución de sí, puesto que estas vivencias de exploración espontánea son la base para forjar una conexión orgánica entre la experiencia vital ordinaria y la experiencia propiamente estética y educativa. Según [Dewey \(2004\)](#),

El niño tiene una experiencia inicial con la naturaleza que se entiende como el *momentum* inherente a la experiencia misma, sin ayuda de una instrucción escolar. Cuando el niño aprende a tocar, a arrastrarse, a andar y a hablar, la materia intrínseca de su experiencia se amplia y profundiza. (p. 112)

La atención a estos procesos de exploración y su vinculación con los lenguajes artísticos es fundamental para reconocer los modos expresivos singulares y las voces de niños y niñas. En lo que sigue, es importante situar algunas perspectivas conceptuales desde las que se han abordado las *constituciones subjetivas en niños y niñas*. Como lo expone [Amador Baquiro \(2021b\)](#), las miradas e investigaciones sobre las infancias hoy se mueven en un campo cada vez más fecundo y complejo de vertientes que se ubican desde diversos enfoques, el autor reconoce tres grandes enfoques: el estructural, construcción y relacional. *Grosso modo*, el primer enfoque estudia la condición de los niños y niñas desde una aproximación socioeconómica, donde priman las lecturas apoyadas en fuentes estadísticas y demográficas; el segundo considera que la infancia es una construcción social que no puede separarse de cuestiones como la etnia y el género. Y el tercero propone comprender la condición y la capacidad de agencia de los niños y niñas.

Así emergen otras posibilidades para releer las infancias desde aproximaciones menos sesgadas por los discursos normalizadores y consumistas. Por ello, en esta investigación interesa más problematizar las concepciones y lugares fijos que se les han asignado a las infancias según los órdenes discursivos hegemónicos. Según [Donoso Pinto \(2020\)](#), “es posible entender la infancia como una arquitectura conceptual que no se ancla solamente en la existencia efectiva de niños y niñas, sino que se instala también en los imaginarios para servir diversos usos y prácticas” (p. 17). De ahí la pertinencia de ahondar en un encuentro entre niños y niñas con estudiantes practicantes desde sus vivencias cotidianas que se entienden de alguna manera como *des-localizadas*, en el sentido que no se dan en los espacios institucionales de la universidad, ni en los de la escuela, sino en espacios periféricos comunes: la biblioteca de El Charquito, el humedal, los lugares baldíos, la huerta y el jardín en El Recreo (ubicado en el intervalo entre las casas). La potencia de estos encuentros y espacios reside en la capacidad de extrañamiento de la mirada que pone entre paréntesis las actividades de consumo y productividad para incurrir en otro modo de actividad más cercana al juego y a la exploración del medio. En el siguiente apartado se expone la metodología que se eligió para esta investigación.

Metodología

Se opta por estrategias de la etnografía multisituada, de la autoetnografía interpretativa y la (re)colección de imágenes fotográficas. Estas permiten volver sobre la experiencia y atender a las relaciones dinámicas entre los sujetos y contextos diversos que caracterizan a la práctica educativa. La etnografía multisituada “investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades” ([Marcus, 2001, pp. 111-112](#)).

De este modo, el campo no se comprende solamente como un lugar situado geográficamente, sino como un espacio producido culturalmente que además se conecta con muchos otros puntos, localizaciones y temporalidades. “El encuadre multisituado va tras la experiencia social a partir de dinámicas que rastrean la experimentación del acontecimiento subjetivo, el cual halla su *constitutividad* en el dialogismo y la polifonía de sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos” ([Ramírez Cabanzo, 2020, p. 68](#)).

En cuanto a la autoetnografía interpretativa, siguiendo a [Denzin \(2017\)](#), esta posibilita una aproximación polifónica y un montaje de tiempos y espacialidades que gravitan en torno a acontecimientos y epifanías. Estas últimas tienen que ver con las vicisitudes que marcan la experiencia, situando la vivencia espacial y temporalmente. Según [Denzin \(2017\)](#), “estas epifanías, son momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas” (p. 85). En esta investigación, las epifanías se entienden como momentos que alteran, desplazan, commueven e interrogan. Estas no siempre se vinculan con aspectos negativos o dramáticos, también dan cuenta de momentos de giros, quiebres y revelaciones. Se podría pensar que las epifanías solo existen en el texto, en la escritura que logra dar cuenta de un momento vivido, resignificado, recompuesto y recobrado. Por ello, la historia se recobra a través de estrategias de montaje.

Para la presente investigación, esas estrategias se aproximan al acto fotográfico que sucede mientras se camina y se relata. Las imágenes se entienden como producciones ligadas a la sensibilidad de los sujetos (docente mediadora, grupo de estudiantes de la LAV y niños y niñas) que permiten capturar los diferentes modos de ver y de enunciar eso que se ve, que se siente y que se trata de revivir y repensar. “La imagen fotográfica es una huella trabajada por un gesto radical, que la hace por completo de un solo golpe, el gesto del corte, del *cut*. Así, la foto aparece como una tajada única y singular de espacio-tiempo” ([Dubois, 2015, p. 168](#)). Estas aproximaciones posibilitaron entender que las fotografías fueron constitutivas de

modos de ver y formas de pensamiento. A través del montaje fotográfico se establecieron analogías, metáforas, transposiciones que constituyen maneras de pensar visual y analógicamente.

Desde la educación artística visual, [Fernando Hernández \(2008\)](#) plantea el interés en las metodologías autoetnográficas, de cara a las investigaciones basadas en artes (IBA) y en el ámbito de la educación artística, porque posibilitan reflexiones sobre el lugar de enunciación y aportes a las prácticas pedagógicas, al tiempo que se relacionan con un tipo de escritura performativa “que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador” ([Hernández, 2008, p. 105](#)).

Resultados y análisis

Los resultados buscan dar cuenta de las sensibilidades, los modos de ver y de enunciar de los sujetos implicados en las experiencias educativas a través de relatos visuales. Se denominan relatos visuales a la conjugación de lo narrado en, a través de y desde las imágenes visuales. En un primer momento, se presentan los principales hallazgos derivados de la experiencia educativa desarrollada en El Charquito (Soacha), y, en segunda instancia, se retoman aquellos vinculados con la experiencia educativa desarrollada durante la emergencia sanitaria por el covid-19 con un grupo de estudiantes practicantes y niños y niñas habitantes del barrio El Recreo (Bosa).

A modo de apertura, se comparte un relato autoetnográfico que surge de la experiencia de ir a los lugares en compañía de mi hijo de 5 años (en el relato conocido como *Hora*) quien acompañó las primeras excursiones a El Charquito:

El día que Hora viajó a El Charquito

Hora viajó por las autopistas, del norte al sur, atravesó cicatrices, fronteras invisibles, siguió hasta encontrar el río Bogotá, los potreros, los baldíos, las bodegas de desechos, los espacios anodinos. Hora

constató que su mamá estaba perdida en sus pensamientos observando por la ventana y entendió que algo la sobrecogía. Su mamá le contó de otro río, en otro país por donde caminó. Le contó de la experiencia de viajar y ser extranjera y hablar otra lengua y habitar otros territorios e identidades. Un día podían separarse y volverse a encontrar.

Figura 2

El barco de Hora que navega por siete olas en las cascadas ocultas de El Charquito donde hay muchos niños para jugar, 2019



Hora viajó a El Charquito intentando que este viaje le enseñara cosas sobre él y su madre, sobre territorios inexplorados. Su mamá trataba tal vez de acercarse a él a través de este viaje, de conocerlo, porque a veces las rutinas familiares en casa resultaban monótonas y extenuantes para ambos y esta era una oportunidad para explorar algo juntos, ninguno de los dos conocía El Charquito.

Recorridos, fotografías y relatos por los lugares de memoria en El Charquito

En este apartado se exponen los resultados relacionados con el objetivo de describir las experiencias

estéticas del caminar, fotografiar, oír y relatar que agenció un grupo de estudiantes, que en ese momento cursaban entre séptimo y décimo semestre, de la Licenciatura en Artes Visuales, de la Universidad Pedagógica Nacional (Laura Borda, Dayan Suárez, Sofía Criollo, Luis Ortiz, Paula Malagón, Mónica Torres, Mónica Chillón, Cristian Arcila, María Fernanda Garzón y Edicsson Linares), durante la práctica educativa con niños y niñas de El Charquito (Soacha).

El Charquito pertenece al corregimiento 2 del municipio de Soacha, Cundinamarca. En el caso de El Charquito, gran parte de la población trabaja en municipios cercanos y muchos se desplazan diariamente hacia Soacha y Bogotá. Ahora bien, El Charquito es un caso particular dentro de los fenómenos periféricos, porque su origen está vinculado a proyectos de modernización industrial: a la minería, a la creación de la primera planta hidroeléctrica y a los ferrocarriles del sur. Los niños y niñas habitantes de El Charquito y el alto de la Cruz en su mayoría asisten a la escuela pública Eugenio Díaz Castro, desde su patio de juego divisan la vieja estación del tren, la carretera y el

río Bogotá. En el espacio de la institución suceden intercambios importantes entre la comunidad y la escuela, a través de proyectos ambientales y culturales en alianza con la organización Sembrando Cultura y La Escuela de Pensamiento Ambiental y de Paz Humedal Charquito, conformada por niñas, niños, jóvenes y mujeres (madres, tías y abuelas) de El Charquito y el alto de la Cruz. Para reconocer el territorio, fue importante acercarse a otros modos de representar los mapas que tuvieran en cuenta las formas como los niños y niñas se veían en los espacios (**figura 3**).

En El Charquito se habita la historia y la memoria –casi de manera inconsciente– y esta se va poblando de imágenes fantasmagóricas: el encuentro con elementos dispares en los terrenos baldíos posibilita espacios para la libre interpretación y la imaginación; Mónica, estudiante de la LAV, resume así uno de los recorridos: “empezamos en la biblioteca, donde nos contaron la historia del colegio, del teatro y la hidroeléctrica. En este lugar encontramos cosas que nos causaron interés, como este marco” (figura 4).

Figura 3

Mapa dibujado por Santi y Emilio (niños participantes de los talleres en el marco de la práctica pedagógica)

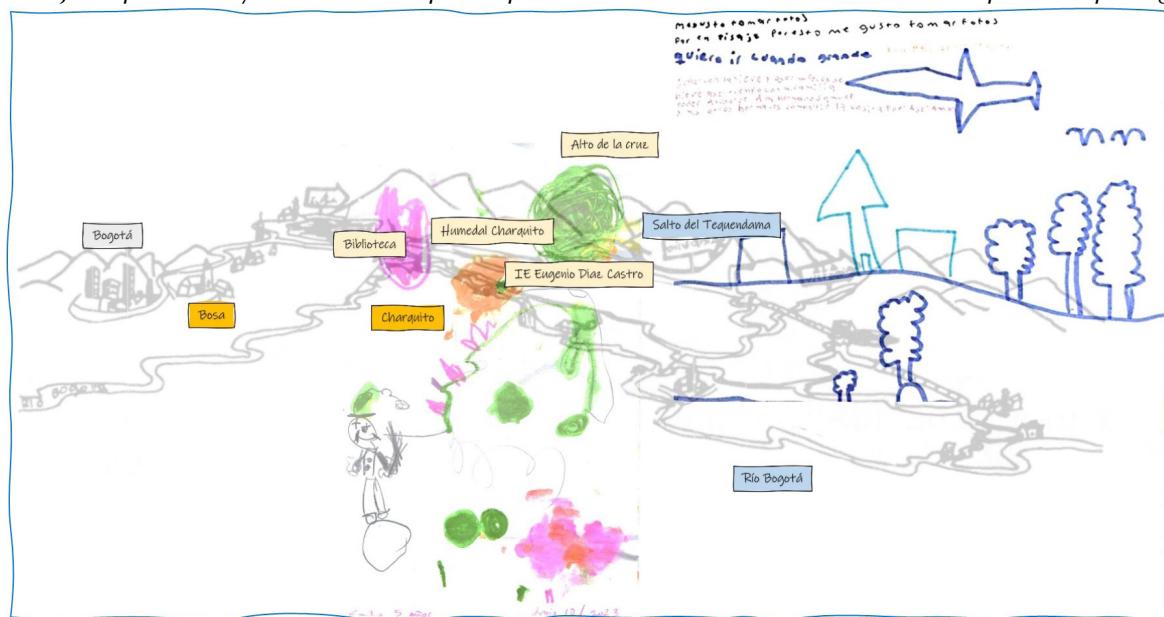


Figura 4
Marco, 2019



Un marco erigido sobre un terreno baldío evoca una mirada pictórica. Es como una suerte de corte o selección dentro del paisaje. Este es un marco que puede ser atravesado, cuyo contenido puede estar sujeto a alteraciones y contingencias, es un corte en el tiempo y en el espacio (figura 5). A través de este marco se puede imaginar que por allí pasa un transeúnte, un perro, un río. Lo que sea va a quedar allí enmarcado como en una pintura. Según André Bazin (2017), “el marco polariza el espacio hacia adentro; todo lo que la pantalla nos muestra hay que considerarlo, por el contrario, como indefinidamente prolongado en el universo. El marco es centrípeto, la pantalla centrífuga” (p. 213). En la figura 5 se trae una imagen del fotógrafo Gumersindo Cuéllar tomada hacia 1930. Su colección fotográfica contiene una amplia serie de imágenes del río Bogotá a la altura de El Charquito y del salto del Tequendama.

Figura 5
Retratos femeninos



Nota: tomado de *Retratos femeninos. Foto 13* [fotografía], de Gumersindo Cuéllar Jiménez, 1930, Biblioteca virtual del Banco de la República (<https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll19/id/1435/rec/66>).

Tomando esta y otras fotografías del repositorio de la investigadora se realiza un fotomontaje que juega con las posibilidades del marco que se subrayaron hace un momento (figura 6).

De este modo, se realizaron diferentes recorridos por el territorio de El Charquito para que los estudiantes de la LAV tuvieran la oportunidad de conocer los lugares de memoria o monumentos de El Charquito, como los lavaderos junto a la quebrada, la biblioteca, la estación del ferrocarril del sur, la planta hidroeléctrica, las ruinas del tuso y los abrigos rocosos con pictogramas muiscas. Durante estas caminatas, los niños, niñas y jóvenes iban relatando sus vivencias y leyendas que conforman la tradición oral de su comunidad.

De estas caminatas iniciales surgió la idea de realizar dos talleres: uno de fotografía, donde se invitó a un grupo de cinco niños y niñas entre los 9 y los 13 años a llevar cámaras portátiles de un solo uso, para registrar lo que resultará significativo para ellos y ellas, y el de paisaje sonoro, “¿Cómo suena El Charquito?” (que se describirá más adelante).

Figura 6
Fotomontaje, 2021

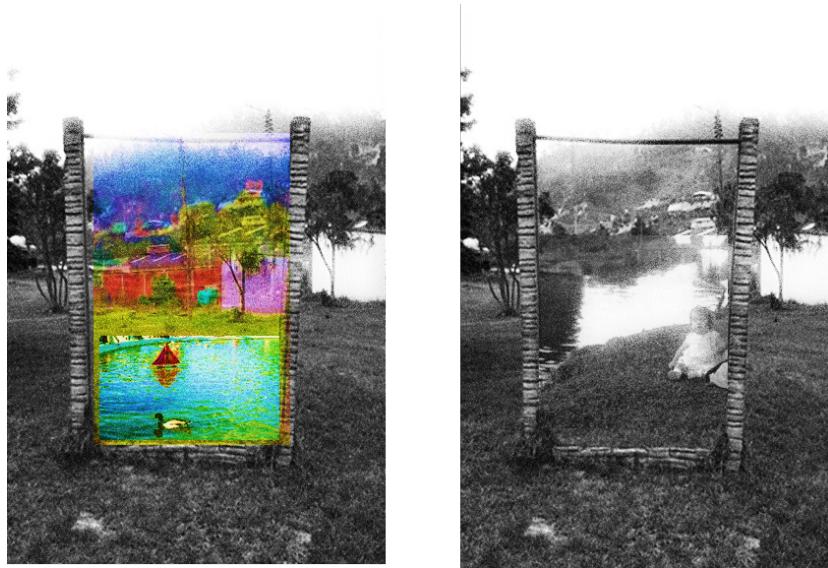


Figura 7
En inmediaciones a la biblioteca de El Charquito, 2019



Figura 8
Fotocollage, 2023



Viendo sus fotos ([figura 8](#)), Santi² escribe en su dibujo:

Me gustó tomar fotos. Por el paisaje. Quiero ir cuando sea grande a un país que tenga nieve. Jugar con la nieve, hacer muñecos de nieve. Hacer tiempo con mi familia. Poder ayudarle a mi hermano Samuel y mis otros hermanos. Compartir la casita. Poder hacer amigos.

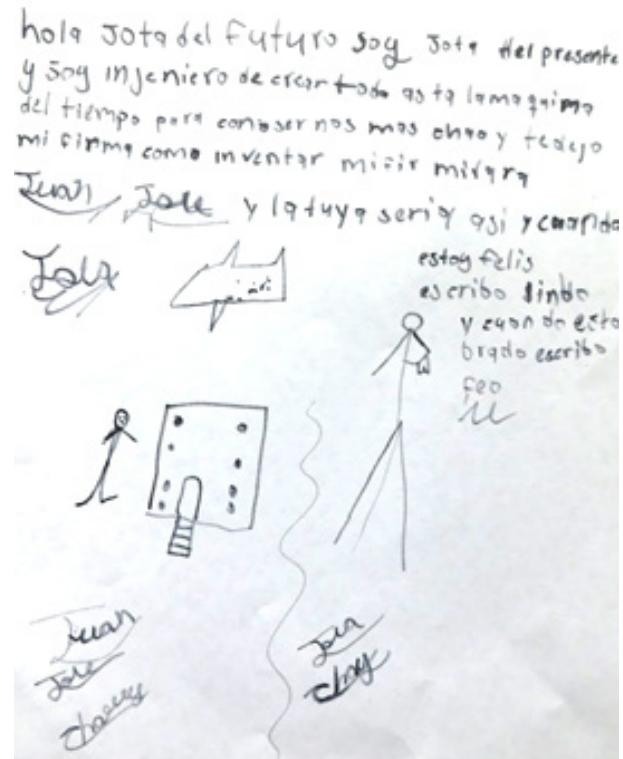
De este modo, Santi expresa la importancia que tiene para él fortalecer los vínculos con su familia y poder ayudar en su casa. Además, es consciente de que hay otros mundos posibles y recrea un viaje imaginario a través de su escritura, dibujando un avión. Este viaje es a un país donde cae nieve; luego, se pinta su mano de blanco y hace un gesto hacia la cámara.

En su ejercicio escrito, Jota³ cuenta sobre su yo del futuro ([figura 9](#)): “Hola, Jota del futuro. Soy Jota del presente y soy ingeniero de crear todo hasta la máquina del tiempo para conocernos más. Chao, y te dejo mi firma como inventor y la tuya sería así” ([Jota, 2019](#)).

² Niño habitante de El Charquito que participó de los talleres propuestos por los estudiantes practicantes durante el año 2019.

³ Niño habitante de El Charquito que participó de los talleres propuestos por los estudiantes practicantes durante el año 2019.

Figura 9
Dibujo de Jota, 2019



A través del taller de fotografía, que tuvo variaciones (algunas veces las fotos se tomaban con cámaras digitales, otras, se emplearon cámaras de un solo uso y las fotografías debían ir al proceso

de revelado para descubrirlas). Esta estimulación de la mirada se vinculó con la escucha atenta y la imaginación. Así, a través del taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?” se estimuló la escucha atenta, primero, a través de la lectura del cuento “Un señor maduro con una oreja verde”, de Gianni Rodari (s. f.), cuyo personaje es un señor mayor que guarda una memoria auditiva que lo conecta con la infancia y los sonidos de la naturaleza. Esta lectura da paso a una exploración de objetos sonoros (escuchar a través de una caracola, agitar una botella plástica con piedras en su interior, salir al humedal y reconocer los trinos de las aves, imitar los trinos y decir palabras al viento y a través de teléfonos de pita para franquear las distancias ([figura 10](#)).

Después se invita a los niños y niñas a contar:

¿Qué escucharon?

Escuché un aviónnn,

Escuche al grillo, al niño, las hojas, las motos y un avión.

Un bus, un carro, una moto y pájaros.

Un carro, un pollito, el viento, el niño y una moto, una niña caminando, un carro y unas hojas.

Yo escuche unaaaa moto y un pájaro.

Personas, motos, un cucarachero, unos polluelos, un carro, una mirla y un ave que no sé qué era.

Escuché un pájaro que estaba cogiendo un gusano, personas, moto.

Las hojas, los pájaros, el bus y a Daniela caminando.

Escuché carros, viento, niños conversando y muchos pájaros.

Escuché el río, el viento, los árboles y las aves.

Escuche un carro, viento pajaritos, viento hojas.

Figura 10

Fotocollage de objetos sonoros, 2023.



Escuché pájaros de cinco especies. Escuché un pito, carros, voces. (Testimonios de niños y niñas participantes del taller de paisaje sonoro, 2019)

Estas experiencias posibilitaron la polifonía y se reflexionó sobre la escucha y el silencio. En varias ocasiones todos querían hablar y no se podían escuchar. Entonces, se hizo la reflexión sobre el silencio como posibilidad para oír y estar atentos y despertar la sensibilidad hacia el paisaje, tanto desde lo que se ve como desde lo sonoro, lo táctil y el movimiento. Luego los niños y niñas expresaron cómo les pareció la actividad:

Me pareció una experiencia inolvidable, aprendí que hay bastantes sonidos y aprendí a tener respeto y a aportar al paisaje sonoro. Aprendí sobre los sonidos de cada cosa. (Samir, 2019)

La actividad me pareció algo nuevo que yo no conocía, fue nuevo, significativo, chévere, para mí la actividad fue increíble, no estuve aburrido, el paisaje sonoro es una escuela nueva" (Tatiana, 2019)

Yo aprendí a escuchar a los demás, me gustó porque nunca había ido y nos fascinó por su gran humedal de sonidos y animales. Aprendimos mucho, vimos muchas cosas. (Santiago, 2019)

Al finalizar el taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?”, se propuso una sesión donde se compartieron las reflexiones. Aquí, Dayan Suárez, estudiante de octavo semestre, leyó de su diario de campo lo siguiente sobre el taller:

A través de la realización de un recorrido por la biblioteca, el colegio y el humedal, buscamos explorar aquel mundo sonoro inherente al territorio. Por medio de la sensibilización auditiva, la cual permite identificar y construir identidad desde diversos lugares de enunciación que posibilitan reflexiones y otras formas de habitar. (Dayan Suárez, estudiante LAV, 2019)

Acompañar la práctica educativa de estudiantes de la LAV fue una oportunidad para observar las interacciones educativas por fuera del aula, lo que

posibilita otros modos de comunicación e interacción que muchas veces resultan enriquecedores, porque, como dice Dayan Suárez, son formas de encontrar otros lugares de enunciación y realidades que confrontan. También es importante recalcar que los estudiantes practicantes y la docente mediadora tenían claro que los talleres iban en sintonía con lo que iban proponiendo los niños y niñas. Muchas veces, surgieron actividades paralelas que tenían en cuenta las formas como los niños y niñas caminaban por los lugares de encuentro: la biblioteca, las casas abandonadas, el humedal, las panaderías junto a la carretera. Ya que reconocer sus formas de leer el territorio permitía que ellos y ellas también fueran más receptivos a las propuestas de los talleres. En ese sentido, el intercambio educativo se fundó en la comprensión de ellos y ellas como agentes e interlocutores válidos, lo que se reconoce en los estudios de las infancias como enfoque relacional (Amador Baquiro, 2021b).

Relatos de infancia, juegos y juguetes en El Recreo (Bosa)

Durante el primer semestre de 2020, los intercambios educativos ocurrieron a través de la mediación virtual. En este momento el grupo contaba con siete estudiantes practicantes (Luz M. Sotelo, Liz Juvelly Triana, Yefferson Mancilla, Karen Castro, María Alejandra Quiñones, Carlos Maldonado, Óscar Iván González, Juan Mateo Díaz) y eventualmente se logró conformar un grupo de cinco niños y niñas habitantes del barrio El Recreo (Bosa). El confinamiento permitió un ejercicio introspectivo que llevó a volver sobre los trayectos formativos de los estudiantes practicantes y la docente mediadora/investigadora. Este ejercicio se materializó a través de relatos visuales que recurrían a fotografías del álbum familiar para rescatar memorias de infancia. Luz M. Sotelo, por ejemplo, relató su historia de infancia entre el campo y la ciudad. A continuación se transcribe un fragmento del relato:

A los tres años emprendí un viaje largo con mi mamá como de ocho horas y no sabía lo que me

deparaba este viaje. Después de largos trayectos en buses, mula y caminando llegamos a una casita perdida entre las montañas boyacenses cerca del pueblo de Uvita. Después de conocer la casa en el campo y a mi abuelita me enteré de que mi mamá se había regresado y me había dejado al cuidado de mi abuela. Fueron muchos años lejos de mi mamá. Afortunadamente, mi abuelita hizo las veces de mamá y me permitía jugar, estar con los animalitos y explorar los árboles.

También jugaba con los objetos desechados: con las tapas de lata del envase, las semillas de pino, las piedritas, las llaves que ya no se usaban, los pedacitos de cosas u otros objetos que ya habían sido desechados, y hasta les puse un nombre, mi abuela me contó que les llamaba “los gulilíos”, con ellos me inventaba maravillosas historias. (Luz M. Sotelo, 2020)

Cuando le pregunté a Luz por qué era importante volver a esta experiencia de infancia y contar su relato, me respondió que para ella había sido fundamental aprender a jugar sola y poder inventarse juegos con los animalitos y los objetos que encontraba. Ella considera que gracias a los años de infancia que pasó con su abuela, tiene una conexión fuerte con la creación y con la naturaleza y relaciona su gusto actual por la huerta con esta experiencia de infancia. Entiende que, para su ejercicio como educadora, ser creativa y reconocer los mundos imaginarios de niños y niñas resulta fundamental.

Este relato de infancia se puede leer desde múltiples perspectivas. En este caso, interesa enfatizar en los procesos de imaginación y creación vinculados a la infancia y a las posibilidades del juego libre. Este se comprende como un espacio potencial que posibilita la configuración de la primera relación con un objeto no-yo, al cual Winnicott denomina *objeto transicional* y opera como un símbolo que permite al niño, entre otras cosas, sobrellevar la ausencia de la madre (1993). En el espacio de la práctica pedagógica se dieron momentos para reflexionar sobre la relación de los y las estudiantes con sus juegos de infancia como un potencial pedagógico que, posteriormente, se articuló con la

invención de relatos fantásticos que iban surgiendo de manera espontánea a través de incitaciones creativas y preguntas detonantes del tipo: “¿Qué ocurriría si...?”, que consistía en elegir al azar un sujeto y un predicado (Rodari, 2012), y buscar que cada uno(a) se sintiera convocado a crear el relato. Luego, los personajes creados se modelaron en arcilla, con plastilina y se buscó crear una pequeña animación experimental entre todos, y, de este modo, crear a partir del ejercicio combinatorio que posibilita la imaginación (Vygotsky, 1997).

Con esta intencionalidad de creación de relatos fantásticos, los estudiantes de la LAV les propusieron a los niños y niñas el juego “Tingo, tingo, tango”, pasando un osito de peluche. Quien se quedará con el osito al decir “tango”, se inventaba la primera frase del relato. Así continuaron hasta que todos participaron contando una parte del cuento. Al final se creó el siguiente relato:

Una familia de pájaros y un secreto viajero

Érase una vez un pájaro que se sintió solo y se fue a buscar una planta. El pájaro en su vuelo se sintió atraído por el olor de la planta de hierbabuena que los niños y niñas estaban sembrando en la huerta de Luz.

El pájaro encontró una pájara y a los dos les gustaba la planta de la hierbabuena de la huerta.

La pareja de pájaros tuvo tres polluelos azules.

Una pajarita tenía el poder de volverse invisible.

El otro se estaba analizando a ver qué podía ser.

Y la tercera pajarita tenía una tasita de té sujetada a una de sus patas. Ella podía desaparecerse y llegar a otro mundo diferente. En su tasita de té guardaba un secreto que no le quería contar a los hermanos.

La pajarita se preguntaba si podía sembrar su secreto en la huerta o si podía verterlo en un árbol. (Creado por los niños y niñas del barrio El Recreo y estudiantes practicantes, 2020)

En el cuento se narran varias emocionalidades: el sentirse solo, el encuentro amoroso y el sentir un aroma agradable a través del olor de la mata

de hierbabuena, el miedo a contar un secreto, la posibilidad de cambiar, el habitar un mundo diferente. Estas emocionalidades y aspiraciones se expresaron de forma espontánea, gracias al clima de confianza que se construyó en cada encuentro. Lo principal fue que los niños y niñas decidieron contar y expresar asuntos que les preocupan o les causan inquietud.

A través de esta propuesta se exploró la creación polifónica al rescatar la voz de cada niño y niña y tomar los elementos de sus relatos para crear. Además, fue importante que los niños y niñas actuaran, a través de juguetes y muñecos modelados en plastilina y arcilla, los personajes que inventaron y que esta pequeña actuación quedara registrada en video.

Conclusiones

Estos primeros trayectos hacia El Charquito y El Recreo, en el desarrollo de la práctica educativa con estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales, exigieron salir de la ciudad que normalmente se transita y reconocer el paisaje, y a nosotros mismos de otro modo. Estas comprensiones no hubieran sido posibles sin la experiencia del caminar, en cuanto ejercicio estético (Careri, 2019) y actividad que desencadena el pensamiento sobre el presente (Masschelein, 2006). De este modo, se comprendió que la práctica educativa está ligada con la investigación y con una perspectiva situada que empieza por reconocer cómo se vive el presente desde el cuerpo en un espacio particular. En este proceso, la imagen fotográfica funcionó como una pizarra para registrar los recorridos y los signos de presencias humanas, objetos, monumentos e historias. Y, al mismo tiempo, los niños y niñas se empoderaron como narradores de sus propias imágenes, al saber que ellos mismos podían tomar las fotografías y contar lo que resultaba significativo en sus vidas y recorridos. Al tiempo, los estudiantes de la LAV empezaron a formar rollos de imágenes que hablaban de ellos mismos desde un gesto consciente y autorreflexivo.

La investigación se ancló a tres estrategias metodológicas: la etnografía multisituada, la autoetnografía interpretativa y la (re)colección de imágenes fotográficas en un repositorio digital. Estas fueron acordes a los derroteros conceptuales enunciados en el marco teórico (dialogismo y experiencia educativa y relación de sí consigo e infancias). En cuanto a las estrategias de la etnografía multisituada, estas permitieron traer la experiencia educativa a través de la observación participante y lo recobrado en el diario de campo que se realizó a medida que se recorría el territorio y sus lugares de memoria. Luego, a través de los talleres de paisaje sonoro, se registraron las sonoridades de El Charquito y las voces de los niños y niñas, reconociendo los sonidos de su territorio: los cantos de las aves, como el *comrapán*; del viento, el río y las voces de sus pares. En este sentido, la práctica educativa artística visual se camina y se comprende desde el momento que hay una disposición para reconocer los modos de mirar (capturados en imágenes fotográficas, diagramas y dibujos), lo que se escucha (transcripción de lo que los niños y niñas y los practicantes reconocieron como parte del paisaje sonoro en El Charquito) y cómo se narran las historias que habitan los espacios que se recorrieron y las formas como activan las memorias de cada uno/a.

Asimismo, la particularidad de esta experiencia consistió en buscar estrategias para continuar con los espacios de la práctica educativa durante el año 2020, a pesar de estar confinados debido a la emergencia por el covid-19; en esas condiciones de pausa, fue necesario un ejercicio de introspección e invención de relatos fantásticos. En este punto, las estrategias de la autoetnografía interpretativa permitieron poner en juego los trayectos de vida de los estudiantes practicantes y la docente mediadora e investigadora a través de relatos visuales y la (re)colección de imágenes en un ejercicio de lectura de sí, a partir del repositorio de imágenes y los diálogos con los estudiantes practicantes. Este asunto es afín con lo propuesto en el marco teórico en cuanto al dialogismo, la

exploración de sí y las infancias. Sobre las imágenes, es preciso afirmar que siempre cuentan algo más y que no necesariamente se sabe todo lo que cuentan, y este es su potencial. Se trata de que las prácticas educativas se conciban como un espacio de conversación donde los estudiantes traen sus saberes y experiencias, y los ponen en juego, al tiempo que son orientados y escuchados por docentes con formaciones y experiencias diversas. Así, lo artístico y lo pedagógico se enriquecen.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la tesis doctoral “Trayectos estéticos-educativos de estudiantes universitarios y niños y niñas en El Charquito y El Recreo: un análisis desde las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional”. Requisito de grado del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital, énfasis en Lenguaje y Educación, línea de investigación: Comunicación-Educación en la Cultura.

Referencias

- Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-3082200600010004&lng=es&tlang=es.
- Amador Baquiro, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amador Baquiro, J. (2021a). Una genealogía de la comunicación popular en América Latina (1940-2020). *ACTIO*, 6(1), 35-46. <https://doi.org/10.15446/actio.v6n1.1000890000-0002-5575-1755>.
- Amador Baquiro, J. (2021b). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños y niñas como agentes sociales. En C. García Suárez (ed.) *Infancias, cultura y poder* (pp. 23-98). Siglo del Hombre Editores.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Bazin, A. (2017). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27, 99-114.
- Calderón, D., Blanco-Vega, M. y León-Suárez, J. (2022). Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 143-166. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11366>.
- Cárdenas Páez, J. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín. *Folios*, (45), 73-85.
- Cárdenas Páez, A. y Ardila Rojas, L. F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios* (29), 37-50.
- Careri, F. (2019). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial GG.
- Cubides Cipagauta, H. y Valderrama Higuera, C. (2020). Prácticas de colectivos sociales y revueltas del campo de comunicación-educación. En J. Amador Baquiro, S. Rojas y R. Solano (eds.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 19-42). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revisita Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Donoso Pinto, C. (2020). *No somos niños: representaciones problemáticas de la infancia*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos. La Marca*.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en artes visuales*. Octaedro.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, 15, 88-100.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política En M. Aparici, *Educación: más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- León Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Grijalbo.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), 111-127. <https://alteridades.itz.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388>.
- Masschelein, J. (2006). 19. E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En D. Gutiérrez e I. Dussel (comp.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Manantial.
- Ramírez Cabanzo, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento*, 63, 52-68.
- Ramírez Cabanzo, A. (2018). La teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada. *Educación y Ciudad*, (35), 103-114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1966>.
- Ramírez Cabanzo, A. (2020). De la etnografía multisi- tuada a la TAR: entradas para repensar el campo comunicación-educación. En J. Amador Baquiro, S. Rojas y H. Cubides Cipagauta (eds.), *Comuni- cación-educación en contextos de globalización, neolibertarismo y resistencia* (pp. 59-78). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Booket, Planeta Libros.
- Rodari, G. (s. f.). Un señor maduro con una oreja verde. *Martes de cuento*. <https://www.martesdecuento.com/cualquier-dia-poesia/un-señor-maduro-con-una-oreja-verde-gianni-rodari/>.
- Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en cla- ve subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.
- Rueda Ortiz, R. y Uribe-Zapata, A. (2022). Cibercultu- ra y educación en Latinoamérica. *Folios*, (56), 205-218. <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>.
- Vygotsky, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infan- cia*. Fontamara.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.



El carácter
interdisciplinario
de la literatura y
su inserción en
los currículos

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

EL CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO DE LA LITERATURA Y SU INSERCIÓN EN LOS CURRÍCULOS

**Censuras heredadas: cuestiones de género
en “La sunamita” de Inés Arredondo****Inherited Censorship in “La sunamita” by Inés Arredondo**Silvia Hamui Sutton¹ **Resumen**

El objetivo de este trabajo es proponer, a partir de una metodología de análisis literario, la interpretación del cuento “La sunamita” de Inés Arredondo, de tal manera que se perciba la construcción del sujeto vulnerable en una sociedad patriarcal. A partir de algunos conceptos teóricos de Judith Butler, se analiza cómo existen condiciones *a priori* que limitan a las mujeres en sus decisiones, sus valores y sus relaciones. El estudio está conformado a partir de tres ejes interrelacionados: por un lado, la perspectiva metodológica y didáctica en la que se abordan los diferentes elementos del cuento; por otro, la formación del *mí mismo* desde las teorías butlerianas; y, finalmente, mediante un ensayo crítico, la aplicación del estudio de género en la interpretación de la obra literaria referida. El resultado es la paradoja del personaje principal (Luisa), en la que se evidencia una escisión entre el *yo* y el *otro* que deviene en contradicción y condena.

Palabras clave: feminismo, crítica literaria, perspectiva de género.

Abstract

The purpose of this work is to investigate, based on a certain methodology of literary analysis, the interpretation of the story “La Sunamita” by Inés Arredondo, in such a way that the construction of the vulnerable subject in a patriarchal society is perceived. Based on some theoretical concepts by Judith Butler, it will be analyzed how there are “a priori” conditions that limit women in their decisions, their values and their relationships. The study will be made up of three interrelated axes: on the one hand, the methodological and didactic perspective in which the different elements of the story will be addressed; on the other, the formation of “myself” from Butlerian theories; and, finally, through a critical essay, the application of the study of gender in the interpretation of the aforementioned literary work. The result will be the paradox of the main character (Luisa), in which there is evidence of a split between myself and the “other” that becomes a contradiction and condemnation.

Keywords: feminism, literary criticism, gender perspective.

¹ Ph. D. en letras con orientación en literatura comparada. Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, correo electrónico: silviahamui@hotmail.com

Cómo citar: Hamui, S. (2023). Censuras heredadas: cuestiones de género en “La sunamita” de Inés Arredondo. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 236-249. <https://doi.org/10.14483/22486798.20379>

y toda su hermosura residía en que él estaba a su lado.
Arredondo (1990, p. 101).

Introducción

La obra literaria está conformada por varios ejes que se interrelacionan constantemente para ser comprendida. La interacción entre lo morfológico, lo sintáctico y lo semántico, brinda elementos para analizar las marcas contextuales, lingüísticas, estructurales, temáticas o simbólicas que se corresponden unas con otras en el universo diegético. Sabemos que, desde la perspectiva de los lectores, la obra es propensa a una extensa variación de interpretaciones posibles, gracias al desglosamiento de los elementos que la configuran para revelar una o varias alternativas de análisis. El receptor requiere de cierta competencia lingüística para descifrar los sentidos que produce la obra; además, debe hacer uso de su acervo cultural para actualizarlo en el momento de la lectura. Entre el lector y el texto literario surge una especie de complicidad íntima que modifica la percepción del sujeto. A partir del acto de lectura se generan preguntas y respuestas que corroboran mentalmente sus convicciones o rechazos, abriendo un abanico de posibilidades para significar los mensajes. Entonces, se plantean las disyuntivas que chocan con los prejuicios establecidos y crean otras maneras de entender el mundo. En consecuencia, se construyen realidades parciales a partir de las situaciones narradas.

Ahora bien, ¿cómo hacer conciencia de la desigualdad de género en el marco de la educación?, ¿cómo la reflexión y el análisis literario pueden romper con los prejuicios discriminatorios heredados? Sabemos que en la socialización se adquieren valores y prácticas asimilados desde el nacimiento, que conforman la identidad individual y colectiva del sujeto. Estos conocimientos, por lo general, se reproducen una y otra vez sin dar espacio a las reflexiones sobre sus repercusiones o

injusticias. El contexto educativo tradicional puede resultar en un marco donde se refuercen y se produzcan formas de poder en torno a actitudes violentas hacia el *otro*, o ser un espacio recreativo para fomentar relaciones libres y constructivas. La desigualdad de género es una constante que está normalizada culturalmente, por lo que no se cuestionan los roles y modelos de jerarquización que disminuyen a las mujeres frente a los hombres. No obstante, estamos en una época en que se ha recuperado parcialmente el respeto a la diferencia en ámbitos políticos, institucionales, legales, sociales, etc.; la problemática persiste, pues es necesario un convencimiento ideológico de la equidad para provocar el cambio, es decir, adentrarnos en una aculturación que rompa con los parámetros para crear una *mentalidad* de inclusión e igualdad de derechos. La reflexión y análisis en torno a los textos literarios en el aula de clases son la pauta para plantear una mirada alternativa que desarticule el discurso patriarcal dominante y cuestione las identidades adquiridas, tanto de hombres como de mujeres.

Metodología didáctica

Los efectos que la obra literaria producen en el lector y el análisis de los significados pueden resultar en un estudio metodológico para ayudar a los alumnos a comprenderla. Es necesario, para profundizar en ello, un acercamiento *científico* de los diferentes componentes que la atraviesan, es decir, descubrir los valores y alcances en torno a los comportamientos humanos encarnados en los personajes representados. Las diferentes perspectivas de concebir la realidad posibilitan un mayor conocimiento del lector respecto a la condición humana, por cuanto lo hacen reflexionar acerca de la justicia social, la honestidad, la responsabilidad o el compromiso con el prójimo, en fin, actitudes frente a la vida y la muerte que hacen presentes a los otros.

La metodología de este trabajo consta del desglosamiento de las diferentes líneas de desarrollo

que atraviesan al texto, es decir, el discernimiento de los estratos narrativos, como el tipo de narrador, la estructura, los personajes, el ritmo, la temporalidad y espacialidad, así como el tratamiento del lenguaje (incluyendo las figuras retóricas y los símbolos). Al detenernos en cada uno de ellos, surgen nociones que no siempre percibimos en la primera lectura, pero que nos van dando pautas para el entendimiento e interpretación del texto. Aunque cada obra exige su aproximación crítica en un diálogo constante con el lector, es viable provocar al texto hacia nuevas formas de sentido:

El trabajo de dislocación entre un componente y otro tiene sentido en tanto se encaucen los hallazgos producidos en la elaboración de una interpretación argumentada a partir del análisis. Así, la descomposición artificial de la obra constituye la materia prima para la realización del ensayo crítico, que es lo que, en última instancia, hace dialogar al texto. (Hamui Sutton, 2020, p. 14)

El esquema metodológico de análisis propuesto funciona como herramienta para que el alumno/lector derive su investigación hacia cierta temática para lograr una crítica fundamentada reflejada en un ensayo académico, en el que utilizará (o no) los aspectos previamente desglosados del texto. Hay que tener en cuenta que cada obra es un universo contenido que funciona de manera individual e integral, es decir, hay correspondencias entre todos los elementos, por ello, al desmembrar el texto, no se debe perder de vista la *totalidad*.

Vale la pena destacar que, después de formular la hipótesis y las preguntas de investigación, habrá que sustentar la propuesta con un marco teórico que reafirme lo que se quiere demostrar. Este proceso de compenetración y estratificación textual promete infinidad de acepciones que, al mismo tiempo que enriquecen al lector, también reactivan y resignifican la representación literaria. Por último, es pertinente acudir a la biografía del autor para contextualizar la obra y observar qué

experiencias subyacen, de forma diferida, en el texto de estudio¹.

Al empezar con el análisis de la obra hay que examinar, en principio, el efecto inmediato que ha producido en el lector, pues ello mostrará la atracción o rechazo hacia esta. Un segundo elemento consiste en analizar el tipo de narrador. Es decir, puede plantearse como omnisciente, que abarca el panorama general del contexto, así como de los personajes. Está escrito en tercera persona y brinda una mirada *objetiva*, aunque distante, de la trama. Esto no impide, sin embargo, que el narrador pueda ser empático o censure las acciones que describe. Es decir, tiene una postura ante sus personajes que el lector debe identificar. Por otro lado, el narrador puede presentarse como testigo, generalmente escrito en segunda persona. La característica principal es que parece estar dentro de la acción, pero no participa de ella. Por último, el narrador protagonista es quien cuenta la historia en primera persona. Aunque los lectores, en este caso, tienen mayor acercamiento a la psicología de los personajes, sabemos que lo descrito es parcial, pues solo contamos con la mirada del personaje para construir la trama. La verdad se relativiza en la medida en que no hay otros puntos de vista con respecto al protagonista. En el caso de “La sunamita”, se propone la primera persona representada en Luisa, quien narra a modo de confesión su experiencia en una intimidad palpable: “En el centro de la llama estaba yo, vestida de negro, orgullosa, alimentando el fuego con mis cabellos rubios,

¹ Inés Camelo Arredondo nació en Culiacán, Sinaloa, el 20 de marzo de 1928. Su infancia transcurrió en Eldorado, la hacienda azucarera de don Francisco, su abuelo materno. Educada con una disciplina rígida con estrictas normas religiosas, estudió su bachillerato en Guadalajara y luego pasó una larga temporada en México D. F. para estudiar Filosofía y Lengua. En este periodo de su vida (1948) sufrió depresiones y crisis espirituales. En 1953 se casó con el escritor Tomás Segovia y tuvieron dos hijos: Inés, la mayor, y José, que nació muerto; posteriormente, nacieron dos hijos más: Ana y Francisco. Trabajó como traductora y colaboró con su marido en la *Revista de la Universidad*, donde publicó su primer cuento “El membrillo” (1957). Tras su divorcio, en 1965, se volvió a casar, en 1972, con Carlos Ruiz Sánchez, aunque su salud era precaria, pues también tuvo problemas con la columna vertebral. Su obra es breve, pero intensa: su primer libro de cuentos es *La señal*, seguido de *Río subterráneo*, que le valió el Premio Xavier Villaurrutia. En 1988 publicó *Los espejos*. Se sabe que los últimos años de su vida estaba postrada en su cama en su departamento de México D. F., donde murió el 2 de noviembre de 1989.

sola. Las miradas de los hombres resbalaban por mi cuerpo sin mancharlo y mi altivo recato obligaba al saludo deferente” (Arredondo, 1990, p. 57).

Es notable cómo el lector percibe el sentir del personaje en sus actitudes y valores que la identifican, es decir, la soberbia de sentirse bella, aceptada socialmente, complacida de cumplir con la educación adquirida hasta ese momento, segura de sí misma frente a los demás; en fin, Luisa controla, en cierta forma, las reacciones de lujuria que su *feminidad* produce en los hombres.

Otro elemento que considerar es el tipo de estructura que posee el texto. La más evidente es la *externa*, en la que palpamos la extensión del texto, el formato, el tipo de grafías, divisiones, prólogos, epílogos, etc. En “La sunamita”, por ejemplo, hay un epígrafe que alude a un pasaje bíblico de *Reyes*, que adquiere otro sentido:

La presencia de intertextualidades tiene doble intención: por un lado, corrobora la orientación de la significación al implicar la relación de un texto con otro; pero por el otro, actúa de manera opuesta, al despegar al lector del universo diegético para ubicarlo en el plano de la realidad. (Hamui Sutton, 2020, p. 71)

Por otro lado, la estructura *interna* puede ser lineal, cíclica, en zigzag o en espiral. La más común es la lineal, que se presenta de manera progresiva desde un inicio, un desarrollo, uno o más puntos climáticos y un desenlace. En el inicio se plantea, generalmente, el ambiente en el que los personajes se van a desenvolver; en ocasiones, se especifican elementos espaciales y temporales que nos sitúan en el universo diegético. En “La sunamita” se observa, en la primera línea, el presente que se desplaza hacia el pasado: “Aquel fue un verano abrazador. El último de mi juventud” (Arredondo, 1990, p. 57), por tanto, aunque no es explícito, se asume que la estructura está combinada entre la cíclica y la lineal.

En el desarrollo se van entramando los diferentes ámbitos y choques de acción, y presentan

puntos clave que cambian el destino de los personajes, que los hacen reaccionar ante lo inesperado. En el cuento de estudio, el primer detonador de acción es el telegrama que Luisa recibe con la noticia de la muerte próxima de su tío Apolonio. Esto cambia su cotidianeidad y la obliga a volver al pueblo de su infancia. Al llegar, evoca los recuerdos de antaño y, ya frente al moribundo, se dispone a escuchar sus historias de vida.

Tiempos y espacios generalmente se interrelacionan en el relato; no obstante, pueden no ser descritos específicamente. Así, observamos cómo Luisa va alternando en sus pensamientos el presente con el pasado, conforme avanza en su reconocimiento. La plaza, las calles, los árboles, el patio o las habitaciones son parte del ambiente que la envuelve en un estado de nostalgia. “Caminando por las calles solitarias con mi pequeño veliz en la mano, fui cayendo en el entresueño privado de realidad y de tiempo que da el calor excesivo” (Arredondo, 1990, p. 58).

El clímax se evidencia cuando ya están dadas las condiciones del contexto, la problemática y el perfil de los personajes que se enfrentan a un punto crucial en la toma de decisiones. Además, el ritmo de lectura se acelera y el interés engancha a los lectores, de tal manera, que no pueden dejar de leer. Los puntos climáticos en el cuento de Arredondo son, por un lado, la obligación social de acceder al matrimonio con su tío decretado y, por otro, cuando este se torna lujurioso y Luisa debe cumplir con las relaciones sexuales como obligación de esposa.

Finalmente, el desenlace son los resultados de las decisiones ejercidas por el personaje, las consecuencias y el devenir de los protagonistas. El final del cuento puede ser *abierto* o *cerrado*, es decir, el primero da pie a que el lector continúe la historia fuera del texto, no obstante la anécdota se complete. El segundo caso es cuando ya no hay posibilidad de proseguir el relato, así, el personaje principal muere o la acción concluye tajantemente. En “La sunamita”, el final es abierto, pues, aunque se cierra la anécdota, se deja incierto el futuro de Luisa.

Otros elementos fundamentales de análisis son los personajes, que pueden ser secundarios o principales. Los primeros funcionan en torno a los segundos y plantean, en ocasiones, los choques de acción, aunque los lectores pocas veces penetran en su conciencia. Los principales afrontan situaciones que provoca la toma de decisiones en una constante evolución: revelan dudas, valores, miedos, atracciones y rechazos que el lector juzga para identificarse (o no) con ellos. Es pertinente detenernos en este punto para cuestionarnos: ¿qué relación existe entre los personajes principales y los secundarios?, ¿cómo influyen unos en otros en torno a sus actos?, ¿hay cordialidad o rechazo entre ellos? En el cuento de Arredondo, Luisa es personaje principal, ya que está sometida a las circunstancias y penetramos en su fluir psíquico; en menor grado, el tío Apolonio, que también muestra una transformación diametralmente opuesta de principio a fin. Los secundarios serían los familiares de Luisa, el cura y María –su nana de la infancia–, que funcionan como apoyo o justificación de las decisiones de los principales. Para identificar a los secundarios habría que preguntarse si son imprescindibles en el texto y por qué.

Ahora bien, el lenguaje es otro aspecto que hay que tener en cuenta para el análisis del texto, ya que nos revela la perspectiva de la realidad representada. Las palabras se comportan de diferente manera según las imágenes y sentimientos que se transmiten al lector. El escritor procura generar una serie de efectos determinados en los receptores a partir de la desviación del lenguaje referencial al estilístico para motivar nuevos sentidos. Así, al detenernos en cómo está construida la narración –reiteraciones, frases cortas o largas, adjetivaciones, etc.–, apreciamos el énfasis que adquieren unas imágenes sobre otras. La expresión se analiza desde la perspectiva semántica y sintáctica. La primera rescata los significados que proyectan las oraciones, hecho que abre las posibilidades a la interpretación. Las figuras retóricas son recursos que forman parte del relato y lo orientan hacia un sentido determinado. Así, el uso de metáforas,

símiles, anáforas, hipérboles, sinonimias, metonimias, etc., proponen un efecto estilístico:

El autor está en constante búsqueda de provocar al lenguaje, de hacer girar el sentido hacia nuevos horizontes de significación. La manipulación de las palabras trasgrede las expresiones convencionales del lenguaje mismas que reflejan el estilo, la orientación ideológica y la personalidad del escritor. Por su parte, la sintaxis (inseparable de la semántica) nos permite asomarnos a la estructura formal de la expresión desde su nivel morfológico. Abarca leyes relacionadas a la disposición, ordenación, coordinación y subordinación de los componentes de la oración. ([Hamui Sutton, 2020, p. 65](#))

En “La sunamita” se observa, en monólogo interior, el sentir de la protagonista al mostrar su intimidad en una especie de confesión. Los símbolos son parte del lenguaje y se identifican, ya sea a nivel diegético –a partir de la reiteración–, o mediante arquetipos culturales sobreentendidos universalmente que se reafirman en el cuento. La rosa representada que se marchita, por ejemplo, podría funcionar como símbolo, en el contexto del texto, por cuanto es análoga al proceso de descomposición que sufre Luisa al aceptar el matrimonio, es decir, muestra una evolución irreversible. El fuego, como otro ejemplo, purifica, pero también consume: es un símbolo análogo a Luisa, ya que evoluciona a partir de la dignidad y moralidad inatacables, hacia la impureza y corrupción de su mente y cuerpo. Las miradas, por su parte, son otro motivo simbólico que se podrían analizar a lo largo del texto en sus diferentes acepciones y significados, ya que cargan con diferentes intenciones.

Además, se pueden percibir valores y prejuicios que atraviesan la *mentalidad*, tanto de los personajes como de los lectores. La virginidad, por ejemplo, es una noción valorada en la tradición occidental que enfatiza el patriarcado. Lo mismo sucede con los roles de la mujer –esposa, hija, madre, etc.– determinados en el mismo esquema ideológico.

De esta manera, el desmembramiento de algunos elementos del texto es solo la puerta de entrada para la construcción de la crítica literaria en un ensayo académico. El estudiante debe valorar los resultados obtenidos para elegir la temática que quiere profundizar, no obstante deje fuera varios hallazgos del análisis realizado. Así, la temática seleccionada es el hilo conductor alrededor del cual se desarrolla el trabajo. Es necesario, en este punto, formularse algunas preguntas que problematicen la argumentación, en el caso de “La sunamita” de Arredondo, el efecto inmediato que provoca la trama es sobre la injusticia y la desigualdad de género: ¿de qué manera los valores y prejuicios inciden en los comportamientos humanos?, ¿cómo los pilares sociales se conjugan para determinar la existencia de las mujeres? Por tanto, la hipótesis que se propondrá será que: en la cultura occidental existe una plataforma ideológica en la que está implícito el sometimiento de las mujeres a patrones masculinos; es decir, la condición femenina está atravesada por la opresión y el control social en una tradición heredada, que se transmite de generación en generación, naturalizando las injusticias en los comportamientos cotidianos. En “La sunamita” de Arredondo, se perciben los cautiverios de *las mujeres* reflejados en Luisa, la protagonista, que se construye como sujeto (objeto) ajeno a sí misma y que limita sus acciones y decisiones de acuerdo con lo que la sociedad le obliga. La intención es evidenciar una denuncia en torno a patrones *machistas* que dominan nuestras cosmovisiones existenciales.

Ya delimitada la propuesta temática, es pertinente conocer algunos referentes teóricos para relacionarlos con el problema planteado. Acudir al apoyo de bibliografía externa es pertinente para sostener las hipótesis expuestas. En este sentido, la filósofa Judith Butler aporta algunas perspectivas teóricas sobre la formación del sujeto en un mundo patriarcal; asimismo, Marcela Lagarde y de los Ríos brinda apoyo para objetivizar los comportamientos de género.

Marco teórico

La mujer ha sido asumida, desde siglos atrás, como un apéndice del varón. Hasta la actualidad, ser mujer implica, en la mayoría de los casos, ser considerada desde lo que *no es*, en una ecuación binaria que distingue el sexo en relación con los hombres y desde sus diferencias fisiológicas. Judith Butler plantea que no solo lo físico brinda esa distinción, sino que existen una serie de definiciones que atraviesan el término. El sexo puede funcionar como “ideal regulatorio [...] o como criterio normativo que da lugar y controla la apariencia y la cognoscibilidad del sexo” (Butler, 2021, p. 32). ¿Es lo físico lo que determina los condicionamientos del cuerpo en la sociedad?, ¿dónde residen las fronteras que distingue cada sexo? Butler (2021) menciona que

hay ciertas convenciones que estipulan cómo y dónde tiene o no tiene que definirse, y que estas convenciones, como todas las convenciones, cambian a lo largo del tiempo y producen ansiedad y desconocimiento precisamente en el instante en que nos vemos empujados a definir esa línea en relación a los sexos. (p. 33)

Observamos que, por un lado, hay una condición biológica y, por otro, una cultural, que no tiene nada de *natural*. El género conforma una serie de ideas que devienen, a su vez, en la *sexualidad*, diferente al sexo y al género, que implica la construcción de comportamientos aprendidos. Los cuestionamientos que provoca Butler son: ¿qué diferencia hay entre sexo, género y sexualidad?, ¿es el sexo una oposición creada por el lenguaje?, ¿es lo mismo lo que vemos y lo que comprendemos?, ¿somos una producción discursiva ajena al cuerpo mismo?, ¿qué es mi cuerpo cuando me observo?, ¿desde qué perspectiva lo considero? Es cierto que la *presencia* es lo que permite hacernos sentir, no es solo materia, sino que es lo que nos hace tener contacto con el mundo: es lo visible, lo presente, concreto e individual. Sin embargo,

este ser se ve condicionado por roles e instituciones previos al nacimiento como son la familia, la cultura, el alimento, el idioma, etc.

Asimismo, un segundo acondicionamiento es cuando el sujeto ya es autónomo en sus elecciones; es decir, aunque dependiente, el niño o la niña asume los distintos comportamientos o actitudes aprendidos de la cultura patriarcal. Un tercer momento, según la filósofa, es la identificación del poder del varón sobre las mujeres en que las estructuras fálicas dominantes marginan las diferencias: ¿por qué no cuestionamos lo que en general no se piensa? Butler plantea otras formas de vivir el cuerpo que alteran los centros heredados y establecidos, para así poner en duda nuestras concepciones de lo corpóreo.

En la introducción del libro *Los sentidos del sujeto* (2021), Butler explica que el individuo se ve afectado antes de convertirse en un *yo*, pues se ve inmerso en un mundo conformado por normas, creencias y relaciones que existen previamente. Cada contexto genera el *modo* en que el sujeto enfrenta la realidad, permea en las conciencias y modela los comportamientos en torno a lo afectivo, lo valoral o lo práctico. Las relaciones humanas, por tanto, están ubicadas en un espacio y un tiempo específicos, que actualizan la *mentalidad* patriarcal en una performatividad inserta en la circunstancia. Así, nos podemos preguntar: ¿cómo actúan dichas normas en mi cuerpo?, ¿de qué manera los pre-juicios crean contradicciones entre el *yo* presente y la herencia aprehendida? La interacción constante entre los distintos géneros nos hace cuestionar: ¿cómo podemos identificar a esos otros –ya sean humanos, instituciones, procesos, etc.– en nosotros mismos si somos eso mismo?, ¿el hecho de pensarnos implicaría desprendernos de lo que nos constituye?, ¿de qué manera enfrentamos la paradoja de las posibilidades del ser con lo *dado*?:

Nunca estoy formada del todo, así como nunca acabo de ser formadora de mi *yo*. Esta sería otra manera de decir que vivimos en un tiempo histórico o que este vive en nosotros en cualquier forma de historicidad que adquiramos en tanto que criaturas humanas. (Butler, 2021, p. 17)

Observamos que el *otro* está implícito en la formación del *yo*, es decir, existe *algo* exterior al ser (un *a priori*) que actúa como plataforma dispuesta para la existencia. En ella se dan, como se mencionó, las condiciones que, tanto física como ideológicamente, moldean los comportamientos y las relaciones. Así, “cuando hablamos de la formación del sujeto, siempre asumimos un umbral de vulnerabilidad e impresionabilidad que parece preceder a la formación de un ‘yo’ consciente y deliberado” (Butler, 2021, p. 11). La filósofa expresa que, antes de existir, las nociones que nos determinan pueden crear un desfase entre el fantasma del futuro-ser y el ser-nacido. Al no estar presente en el proceso que deriva en el *yo* surge la incertidumbre en torno a la retrospectiva, es decir, en el *pensar(me)* sin estar realmente segura de la construcción de mí misma.

La autora nos muestra que, además de las estructuras sociales, políticas, económicas o ideológicas, el lenguaje también moldea al sujeto desde la manera en que se utiliza y los sentidos que adquiere en un contexto determinado. Para ella, el lenguaje produce las normas para crear al sujeto a partir del discurso. Así, la normatividad que nos precede no se puede desechar voluntariamente, por lo que el ser tiene que adecuarse a esta. El lenguaje es una estructura que ya está *ahí* y se aprehende continuamente, por lo que va de la mano con la construcción del sujeto. En este sentido, hay una diferenciación de las alusiones entre sexo y género; la primera se considera la constitución fisiológica, mientras que el segundo alude a construcciones heredadas y actualizadas que configuran las identidades existenciales. Los enunciados están connotados ideológicamente, pues transmiten nociones de autoridad que se normalizan en la desigualdad, ya que en la diferencia reside la exclusión o discriminación. De esta manera, detrás del discurso están asentados juegos de poder que evidencian una tradición patriarcal o autoritaria de censura. En los actos de habla podemos identificar discursos racistas o excluyentes que, si no se reflexionan, se transmiten y se asimilan sin

resistencia. La paradoja reside, sin embargo, en que requerimos del lenguaje para contrarrestarlo: "ejercemos la fuerza del lenguaje incluso cuando intentamos contrarrestar su fuerza, atrapados en un enredo que ningún acto de censura puede deshacer" (Butler, 2009, p. 16). Es decir, somos seres lingüísticos (formados en el lenguaje) por lo que nos "precede y condiciona cualquier decisión que pudiéramos tomar sobre él" (Butler, 2009, p. 16). El nombre, por ejemplo, al mismo tiempo que nos individualiza, también está preconcebido por cuestiones de género. Es cierto que no solo las palabras conforman el lenguaje, sino la perspectiva gestual y performativa que también implican actitudes de aprecio o de rechazo. Hay que tener en cuenta que la situación y el contexto son parte del sentido del mensaje. Para Butler (2009),

Uno no está simplemente sujeto por el nombre por el que es llamado. Al ser llamado por un nombre insultante, uno es menospreciado y degradado. Pero el nombre ofrece también otra posibilidad: al ser llamado por un nombre se le ofrece a uno también, paradójicamente, una cierta posibilidad de existencia social, se le inicia a uno en la vida temporal del lenguaje, una vida que excede los propósitos previos que animaban ese nombre. (p. 17)

Ahora bien, ¿cómo el lenguaje puede incidir en el cuerpo?, es decir, volviendo a la perspectiva de la conformación del sujeto, observamos que las palabras heredadas ya están connotadas para darle existencia al cuerpo social. Aludir a alguien implica reconocimiento, aunque esa llamada sea ofensiva o de rechazo. Así, la reflexión implicaría la contradicción entre ser *parte de* o estar *fuera de* la aceptación del otro. "Se llega a existir en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno 'existe' no solo en virtud de ser reconocido, sino en un sentido anterior, porque es reconocible" (Butler, 2009, p. 22).

Así, el lenguaje es capaz de identificar al cuerpo, pero al mismo tiempo, denigrarlo o excluirlo. Así como el sujeto está conformado por normas y

narrativas previas a su nacimiento, sin poder desprenderte del todo de ellas, también el lenguaje se explica con lenguaje, por lo que cae en un callejón sin salida. Sabemos, sin embargo, que tanto las normas como el habla se transforman de acuerdo con cada época, por lo que las expresiones cambian de sentido en su actualización.

Ensayo crítico

Más allá del libre albedrío, podemos advertir un determinismo en el marco cultural representado en "La sunamita". Luisa, la protagonista, enfrenta contradicciones en tanto asume las normas heredadas como propias sin reflexionar que, en la estructura patriarcal –que ella misma defiende–, los valores adquiridos actúan en detrimento de su libertad. La paradoja reside en la escisión que sufre entre el *ser* y el *deber ser* que, involuntariamente se torna en su contra.

Lo primero que encontramos al emprender la lectura y el análisis de "La sunamita" es un epígrafe de un pasaje bíblico rescatado en Reyes (I, 3-4): "Y buscaron una moza hermosa por todo el término de Israel, y hallaron a Abisag Sunamita, y trajéronla al rey. Y la moza era hermosa, la cual calentaba al rey, le servía: mas el rey nunca la conoció" (Arredondo, 1990, p. 57).

El fragmento alude al ámbito sagrado del marco judeocristiano; se refiere a la función de las mujeres desde la mirada patriarcal, en que estas se conciben como objetos y no como sujetos: deben ser sumisas, humildes y obedientes. La *hermosura*, como se observa en la cita, es parte de sus atributos externos y es causa de predilección. Sus deseos se deben orientar a la maternidad, que Dios hace posible, censurando el placer corporal. Así, el mensaje es clara muestra de la posesión y el control masculino que, en el constructo religioso, se ejerce sobre las mujeres.

Ahora bien, en el cuento de Arredondo la designación de roles está naturalizada, ya que no se cuestiona si ella desea o no el papel de *mujer* que desempeña, incluso la lleva a cabo por propia

voluntad. Según [Butler \(2007\)](#), antes de nacer ya están planteadas las expectativas de género y de sexualidad, por lo que –como Luisa– ellas están destinadas a admitir su condición. Es indudable que biológicamente la mujer es la sede de la procreación o la maternidad; sin embargo, ¿por qué la genitalidad se torna en una construcción social?, ¿por qué el rey debe decidir sobre ella?, ¿qué explicación se da para que Abisag Sunamita sirva al hombre?, ¿por qué la diferencia biológica origina una diferencia jerárquica de género? La mujer nace con un cuerpo que se interpreta culturalmente –desde lo masculino– para concebirse en la vida social. ¿Qué es ser mujer entonces? La filósofa responde que es un ser ubicado en una situación de redes sociales preexistentes que le marcan el terreno de acción. El género pone en cuestión el propio sexo biológico, pues más allá de lo fisiológico, esos cuerpos están intervenidos por una historia y un tiempo específicos que los modela.

Así, observamos que la narración en primera persona del cuento nos adentra en una confesión de Luisa que revela su intimidad, su orgullo y su seguridad, mismos que se sostienen en los parámetros culturales –que ella defiende– y de los que se enorgullece perpetuar. Ser mujer, para Luisa, es distinguirse, en forma binaria, de los conceptos de hombres y mujeres sin considerar la alternancia o las posibilidades *intermedias* de ser del sujeto.

Se dice que las normas nos preceden, que circulan en el mundo antes de recaer sobre nosotros. Cuando llegan, actúan de maneras muy distintas: las normas dejan una marca sobre nosotros, y esa marca abre un registro afectivo. Las normas nos forman, pero solo porque ya existe una relación cercana e involuntaria con su marca; exigen e intensifican nuestra impresionabilidad. ([Butler, 2021, p. 15](#))

En *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (2007), Butler profundiza acerca de la diversidad de *las mujeres*, es decir, sexos y géneros múltiples. El término *queer*, que significa convencionalmente *lo raro*, se puede aplicar

no solo a las sexualidades divergentes, sino que incluye a la sociedad toda.

A partir del desglosamiento de los elementos del cuento, observamos cómo el perfil psicológico de Luisa, en un principio, está en correspondencia con lo que se espera de ella, es decir, cumple con los paradigmas (tanto implícitos como explícitos) de *lo femenino*: Luisa se construye como mujer inmersa en un marco de sumisión y obediencia. De acuerdo con [Butler\(2007\)](#), no se nace mujer, sino que se llega a serlo.

Es pertinente, en este sentido, detenernos en la oposición que existe entre los términos de *el feminismo* y *lo femenino*, ya que, mientras el primero es una denuncia política reflexiva y activa, el segundo es una construcción de cómo *debe* comportarse la mujer desde la mirada varonil. Según se explicó, la fabricación del género femenino implica que su sensibilidad se vea atravesada por un matiz establecido. El *modo* de sentir impuesto también se normaliza:

Yo no llego al mundo al margen de un grupo de normas que están ahí esperándome, orquestando mi género, mi raza y mi estatus, trabajando sobre mí, incluso como puro potencial, antes de mi primer llanto. Así, pues, las normas, las convenciones, las formas de poder institucional ya están actuando con anterioridad a cualquier acción que yo pueda emprender, antes de que haya un “yo” que se piensa a sí mismo, de vez en cuando, como el lugar o la fuente de su propia acción. ([Butler, 2021, p. 16](#))

Luisa se enfrenta a una multiplicidad de modelos patriarcales que se reafirman unos a otros en su vida cotidiana. El constructo religioso, por ejemplo, se apoya en el civil y en el legal, así como en la estructura familiar que, entre todos, la obligan, en cierta manera, a aceptar una situación que no desea. En la cultura occidental, tanto el marco de la educación, del lenguaje o de la religión son elementos represores y desiguales que han creando la exclusión; lo paradójico resulta que ella misma está inmersa en la mirada patriarcal, sin lograr

mirarse fuera de sí. En el cuento, existe una violencia implícita en la forma en que Luisa se relaciona con los demás, aun y cuando ella se crea convencida de *lo adecuado* de sus comportamientos:

Tensa, concentrada en el desafío que precede a la combustión, la ciudad ardía en una sola llama seca y deslumbrante. En el centro de la llama estaba yo, vestida de negro, orgullosa, alimentando el fuego con mis cabellos rubios, sola. Las miradas de los hombres resbalaban por mi cuerpo sin mancharlo y mi antiguo recato obligaba al saludo defrente. Estaba segura de tener el poder de domeñar las pasiones, de purificarlo todo en el aire encendido que me cercaba y no me consumía. (Arredondo, 1990, p. 57)

La cita se adentra en los sentimientos y pensamientos de la protagonista que, de acuerdo con el constructo masculino, reacciona, en esta etapa de su vida, a modelos de conducta que la protegen y enorgullecen. Es decir, por un lado, el fuego se presenta, de manera reiterativa, como un símbolo de *pureza* y *moralidad*, pues, antes de consumirlo todo, significa purificación o perfección. Sabemos que todo concepto implica sus contrastes: ¿pureza en relación a qué, a la suciedad?, ¿en qué sentido?, ¿inocencia frente a la corrupción?, ¿desde qué lógica se sustentan estas dualidades? La mujer, en el cristianismo, se perfila como sumisa y abnegada; se le atribuyen comportamientos que tienen que ver con la reproducción y se le identifica por su sexualidad controlada según parámetros viriles. Luisa se siente inmaculada y virtuosa por poseer su virginidad, valor adjudicado por su condición de mujer ("Las miradas de los hombres resbalaban por mi cuerpo sin mancharlo"). Segundo Lagarde y de los Ríos (2021), "la fe y el prejuicio se reproducen también por la autocomplacencia, es decir, por la sobrevaloración de lo adquirido o lo logrado, en detrimento de la experimentación, y finalmente por el miedo" (p. 248). En este sentido, Luisa resalta su castidad como atributo sin reflexionar en la censura y el sometimiento del cuerpo.

Al llegar a la casa de su infancia, Luisa asume su rol servil en torno a su tío, lo cuida y tiene la paciencia de escuchar las antiguas historias de vida que le narra: "Repasaba con gusto su vida y se complacía en la ilusión de dejar en mí sus imágenes, como hacen los abuelos con sus nietos" (Arredondo, 1990, p. 59). La protagonista reproduce los comportamientos heredados sin cuestionarse por qué debe cuidarlo y escucharlo en la enfermedad. La acción se sobreentiende en el marco patriarcal. El tío Apolonio no solo le heredaba sus historias, sino también sus bienes y las joyas de su difunta esposa. Poco a poco Luisa iba sustituyendo a la muerta en todos los sentidos, incluyendo el rol de cónyuge y madre: "[...] este anillo de montura tan antigua era de mi madre, fíjate bien en la miniatura que hay en la sala y verás que lo tiene puesto" (Arredondo, 1990, p. 60).

Como se mencionó, la Iglesia, como institución, es uno de los pilares del patriarcado que reproduce la represión de las mujeres a partir de normas y sanciones. Lagarde y de los Ríos menciona que "la inferiorización de las mujeres, la reproducción de su opresión en todos los órdenes y la simbolización femenina del mal y del pecado, se mantienen, como hace siglos, porque social y culturalmente, el catolicismo recrea el mundo patriarcal" (Lagarde y de los Ríos, 2021, p. 355).

Ser mujer implica desigualdad y obediencia; no obstante, esto se enmascara por la narrativa de la virtud que, desde el discurso sagrado, engrandece a la mujer. De manera implícita, se refuerza el poder, la autoridad, la violencia y el control masculino sobre ellas, pues se asumen las actitudes que dicta el canon o la normativa religiosa como el *bien*. Así, la mujer debe renunciar a sí misma y a su corporeidad, que es fuente de pecados. Luisa se vuelve un ser dependiente de los valores cristianos sometiéndose a las ataduras que voluntariamente contrae. Así, para la aceptación de los demás, es necesario el sacrificio de renunciar al placer corporal y a sus deseos eróticos. La voluntad de resistir las miradas lascivas deviene en su fortaleza y orgullo, luchando tenazmente contra el *mal*.

La virginidad para ella implica la prueba de su pureza por lo que está libre de pecado.

Vale la pena mencionar que, frente a la muerte, se acude en primera instancia a los sacerdotes para que dicten los rituales y expliquen lo inexplicable. En el momento en que aparentemente Apolonio está a punto de morir, Luisa siente un rechazo nau-seabundo frente a él, pues "casi no podía articular las sílabas, tenía la quijada caída y hablaba moviéndola como un muñeco de ventrílocuo" (Arredondo, 1990, p. 63). Minutos después, observamos cómo los primos, la criada, el sacerdote y el juez la empujan a tomar la decisión a pesar de su repudio:

—Acércate— dijo el sacerdote.

Obedecí yendo hasta los pies de la cama, sin atreverme a mirar ni las sábanas.

—Es la voluntad de tu tío, si no tienes algo que oponer, casarse contigo *in articulo mortis*, con la intención de que heredes sus bienes ¿Aceptas?

Ahogué un grito de terror. Abrí los ojos como para abarcar todo el espanto que aquel cuarto encerraba. '¿Por qué me quiere arrastrar a la tumba?'... Sentí que la muerte rozaba mi propia carne. (Arredondo, 1990, p. 62)

Este momento diegético representa el punto climático en la protagonista, pues enfrenta la contradicción de sentirse ajena a sí misma. El matrimonio, dentro del constructo cristiano, es una alianza consagrada y promovida, por lo que negarse implicaría romper con sus propias convicciones, con la tradición y la expectativa que *toda* mujer debe buscar.

Marcela Lagarde y de los Ríos (2021) expresa que la maternidad y el matrimonio son "dos esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, independientemente de la edad, la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres" (p. 285). Así, el modelo ejemplar de virtuosismo es el de la virgen María en el esquema cristiano. Ella representa la mujer ideal con atributos de santidad, humildad, dulzura y paciencia, además de sabiduría: "como

en todas las vírgenes, se concreta en un cuerpo intocado, solo materno, al que se asemeja con la naturaleza. El hijo de la deidad es un fruto que, por voluntad divina, pasa por su cuerpo para materializarse" (Lagarde y de los Ríos, 2021, p. 287). Es decir, es un conducto por medio del cual es posible lo divino. El erotismo o toda alusión al cuerpo físico se nulifica y su independencia frente a la lujuria es evidente.

En cuanto al poder económico y político, las mujeres deben abogar por su esposo al rezar: "proteged a mi esposo en todas sus empresas; yo te pido su salud y su existencia más que la mía" (Lagarde y de los Ríos, 2021, p. 287). La presencia masculina, también en el plano religioso, es el requisito para que ella tenga valía, por ello es necesario y sagrado el matrimonio. Observamos, por tanto, la correspondencia entre los diferentes pilares sociales que sostienen la desigualdad de género.

Luisa está condicionada al discurso moral-religioso que marca un *deber ser*; el *marco* desde donde se mira representa *su realidad* que está colmada de crueldad velada, es decir, está inmersa en estructuras represoras que la determinan de alguna manera. Incluso cuando ella accede *voluntariamente* al matrimonio está limitada por su mismo contexto. Así, la consigna del matrimonio se impone, no solo por la presión del representante de la Iglesia, sino de la familia, del juez y la criada también:

—¿Y tú no quieras? —preguntó ansiosamente la vieja criada—. No seas tonta, solo tú te lo mereces. Fuiste una hija para ellos y te has matado cuidándolo. Si no te casas, los sobrinos de México no te van a dar nada. ¡No seas tonta!

—Es una delicadeza de su parte...

—Y luego te quedas viuda y rica y tan virgen como ahora —rió nerviosamente una prima jovencilla y pizpireta.

—La fortuna es considerable, y yo, como tío lejano tuyo, te aconsejaría que...

—Pensándolo bien, el no aceptar sería una falta de caridad y humildad. (Arredondo, 1990, p. 63)

La vorágine de recomendaciones por parte de sus familiares para aceptar el matrimonio *in articulo mortis* la envuelven en una devaluación de sí misma que requiere de soporte, pues su dependencia la arroja a un mundo de prejuicios morales, de esquemas preestablecidos y de culpas tácitas. [Butler \(2021\)](#) explica que los marcos ideológicos de opresión sobrepasan la misma voluntad del ser: "instituciones, discursos, contextos, incluyendo la tecnología y los procesos vitales, manejado por un terreno de objetos orgánicos e inorgánicos que excede lo humano. En este sentido, 'yo' no soy nada ni puedo estar en ningún lugar sin todo lo no-humano" (p. 18).

El cuento prosigue al narrar cómo, sorpresivamente, se presenta la mejoría de la enfermedad del tío Apolonio y el surgimiento de su lujuria:

Me arrodillé y metí la cabeza y casi todo el torso debajo de la cama, pero tenía que alargar lo más posible el brazo para alcanzarlo. Primero me pareció que había sido mi propio movimiento, o quizás el roce de la ropa, pero ya con el libro cogido y cuando me reacomodaba para salir, me quedé inmóvil, anonadada por aquello que había presentido, esperado: el desencadenamiento, el grito, el trueno. Una rabia nunca sentida me estremeció cuando pude creer que era verdad aquello que estaba sucediendo, y que aprovechándose de mi asombro su mano temblona se hacía más segura y más pesada y se recreaba, se aventuraba ya sin freno palpando y recorriendo mis caderas; una mano descarnada que se pegaba a mi carne y la estrujaba con deleite, una mano muerta que buscaba impaciente el hueco entre mis piernas, una mano sola, sin cuerpo. ([Arredondo, 1990](#), p. 69)

El tío Apolonio se aprovecha de su estatus de poder para romper con las mismas estructuras que le dan fuerza, pero que puede manipular a su favor. Es decir, prevalece la lujuria a pesar de considerarse pecado. Advertimos que los hombres pueden transgredir la ley, mientras las mujeres

deben acatarla y ajustarse a las circunstancias. De nuevo, el patriarcado heredado prevalece sobre las mismas normas establecidas: "—¡Qué!, ¿no eres mi mujer ante Dios y ante los hombres? Ven, tengo frío, caliéntame la cama. Pero quítate el vestido, lo vas a arrugar" ([Arredondo, 1990](#), p. 70).

Como vemos, el cuento también plantea la prohibición del incesto, referido en las escrituras bíblicas, en tanto Luisa considera a su tío Apolonio como un padre, es decir: "había vivido en su casa como una hija durante mucho tiempo" ([Arredondo, 1990](#), p. 57). El tabú es considerado repudiable tanto en *Génesis* como en *Levítico*, no obstante, el moribundo se apoya en otros referentes bíblicos –como lo sacro del matrimonio– para abusar sexualmente de su sobrina.

En las paradojas que enfrenta Luisa, la subjetividad y las condiciones de vida pueden ser contradictorias y crear una identidad escindida. La protagonista repasa una y otra vez el error, el desliz que la llevó al repudio de sí misma: "Creí que Dios no podría permitir aquello, que lo impediría de alguna manera, Él, personalmente" ([Arredondo, 1990](#), p. 70). Por ello, acude al cura para denunciar el pecado, pero este la conmina a obedecer a Apolonio para evitar que se muera:

—Lo que lo hace vivir es la lujuria, el más horrible pecado. Eso no es la vida, padre, es la muerte, ¡déjelo morir!

—Moriría en la desesperación. No puede ser.

—¿Y yo?

—Comprendo, pero si no vas será un asesinato. Procura no dar ocasión, encomiéndate a la Virgen, y piensa en tus deberes... ([Arredondo, 1990](#), p. 71)

El chantaje es evidente, no obstante, se utiliza el mismo discurso que ella sostiene y que la condena. [Butler \(2021\)](#) explica que, aunque estamos constituidos en patrones de conducta, puede haber rupturas que también nos constituyen y nos rompen. ¿Cómo romper con aquello que te rompe?:

(...) en tales situaciones, el “yo” padecerá respuestas conflictivas: como consecuencia de su ruptura con aquellas relaciones conformadoras, no sobrevivirá. La ambigüedad da cuenta de que el ‘yo’ no se puede separar con facilidad de aquellas relaciones que hicieron al ‘yo’ posible, pero también de la reiteración de aquellas relaciones y la posibilidad de ruptura que se integra como parte de su historia, como apertura a un futuro vivible. (Butler, 2021, p. 21)

Luisa, en este sentido, está sometida a una relación que la destruye: su exterior se torna *interior* y permea en su conciencia en forma de pecado y corrupción. Según Butler, no se trata de negar el entorno o las relaciones que tenemos, sino que debemos afirmar el modo en que ya somos y actuamos para poder afirmarnos a nosotros mismos, pero la autoafirmación supone la afirmación del mundo, sin el cual el yo mismo no podría ser, y eso significa afirmar aquello que nunca pude elegir, es decir, lo que me sucede al margen de mi voluntad, que precipita mis sentidos y mi conocimiento del mundo (Butler, 2021, pp. 23-24).

La identidad del yo se desgarra derivando hacia una no-aceptación de sí (“yo no pude volver a la que fui”). ¿Cómo se reconoce Luisa como sujeto? Si es *el otro* quien brinda presencia a partir del no-ser, ¿se puede diferenciar en la dependencia?, ¿puede existir el yo sin el tú, aunque el yo sea una derivación del tú? En la protagonista prevalece el constructo religioso que la traiciona, pero ahora desde la culpa y la perversión, es decir, contrario al discurso inicial de pureza y virginidad, el desenlace de su historia vuelve a aludir a la mirada de los hombres que, en su presente, es de deseo y vicio. Ella es solo cuerpo erótico, contrario a la mujer verdadera: madre-esposa-hija. Los otros le dan presencia, pero para avergonzarse, pues les despierta el mal. En todo caso, Luisa es la culpable del deseo pecaminoso de otros al ser contemplada como objeto sexual: “Ahora la vileza y la malicia brillan en los ojos de los hombres que me miran y yo me siento ocasión de pecado para todos, peor que la más abyecta de las prostitutas” (Arredondo, 1990, p. 71).

Conclusiones

A modo de cierre, advertimos que, al detenernos en el análisis literario y la aplicación teórica *feminista*, nos podemos preguntar ¿cómo lograr, desde una perspectiva didáctica, que los alumnos concienticen la injusticia?, ¿se pueden identificar con Luisa, el personaje principal?, ¿de qué manera la metodología de análisis del texto y la elaboración del ensayo contribuyen a la aculturación que promueve el respeto a las diferencias de género? Es cierto que es imposible separar el contexto educativo del contexto social y existencial (familia, religión, ciencia, lengua) en que se encuentran los estudiantes y los profesores, así como no se puede extraer la dimensión política de los conceptos y prácticas que desempeñamos día tras día. La *ideología* en la que estamos inmersos conlleva patrones que se reproducen, de manera intencionada o no, cargados de jerarquías legitimadas y sobreentendidas que, muchas veces, avalan y promueven los abusos de poder. Así, una de las formas de resquebrajar esta estructura es por medio de la reflexión promovida en el aula:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. (Subirats, citado en Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2013, p. 9)

Romper con las normas consabidas de los comportamientos y expectativas de las mujeres y los hombres implicará la transformación en las conductas y concepciones discriminatorias. Sin embargo, ¿cómo transmitir, desde la literatura y el lenguaje este propósito? El cuento “La sunamita” es un ejemplo de análisis de los roles de género,

los prejuicios y estereotipos que conforman el *deber ser* convencional, que posiciona a las mujeres como dependientes y en un estrato inferior. Esta marginalización se revela desde la *forma de habla*, pues en la misma sintaxis se percibe el predominio masculino, por lo que existe un reto para el docente de reconocer las cargas de sentido en las expresiones y actitudes. La deconstrucción de paradigmas abre nuevas posibilidades de *ser*, dando cabida a la alternancia. Es necesario que la escuela sea un medio para fomentar el diálogo y que sirva para no reproducir el sistema social y las posiciones existentes de dominio.

Siguiendo a [Butler \(2021\)](#), las construcciones sociales y culturales que preceden a las mujeres inciden en sus actos y convicciones, por ello, habría que cuestionar, en todo momento, las relaciones con los otros, cuáles son las decisiones que podemos elegir (aunque parcialmente) y reflexionar en cómo ser sujeto.

Reconocimientos

Este artículo no está financiado por ninguna institución ni es parte de un proyecto de investigación. Fue realizado en el marco de la materia Arte, Vida y Sociedad que imparto en el Departamento de Reflexión Interdisciplinario en la Universidad Iberoamericana (UIA); y como parte de los contenidos de la materia Literatura Hispanoamericana

del Siglo XX, en el área de Lengua y Literatura Hispánicas, que imparto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Referencias

- Arredondo, I. (1990). *Inés Arredondo para jóvenes*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Gobierno del Estado de Sinaloa; Socicultur-DDF; Universidad Autónoma de Sinaloa; Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2021). *Los sentidos del sujeto*. (Trad. Paula Kuffer). Herder.
- Castillo Sánchez, M. y Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 13(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014>.
- Hamui Sutton, S. (2020). *Interpretaciones literarias como apertura hacia el universo del otro. Un acercamiento crítico a algunos cuentos de Jacobs, Poe, Quiroga, Rulfo, García Márquez y Cortázar*. (2.^a ed.). Universidad Iberoamericana.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2021). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.



Autor invitado

AUTOR INVITADO
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

**¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?
Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria¹**

**Why and What for Should We Teach Literature Today?
Another Time, Other Cultures, Another Literary Education**

Carlos Lomas² 

“[...] después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la Literatura nos había mantenido a una distancia respetuosa de los libros”.

Daniel Pennac (*Como una novela*, 1992/1993, p. 87).

Resumen

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura en las aulas? ¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI, y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de internet? No es nada fácil responder a estos interrogantes en una época como la actual en la que el libro convive con otros canales de comunicación que transmiten de una manera accesible y seductora los lenguajes y los mensajes. Por otra parte, y aunque es obvio que existe un cierto consenso escolar y social en torno a los objetivos de la educación literaria, también lo es que desde hace décadas asistimos a una diversidad casi infinita de enfoques didácticos, de modos de seleccionar los contenidos literarios y de organizar las tareas de aprendizaje en las aulas de la enseñanza literaria. En este ensayo se alude a asuntos como la evolución de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo, el debate teórico sobre la identidad del texto literario, el sentido y significado de la educación literaria en el contexto de las actuales sociedades en red, los derechos del lector (y de la lectora) y el deseo de leer; asimismo, al final se enuncian algunas orientaciones didácticas para el quehacer docente en las aulas de literatura.

Palabras clave: literatura, educación literaria, fomento de la lectura, canon literario/canon escolar, literatura digital, talleres de escritura.

Abstract

Why and what for should we teach literature in the classroom today? What to do with literature in school? How to educate regarding the appreciation and enjoyment of literary reading and writing at the beginning of the 21st century and in the context of an education and a society subjected to the fascination of other fictions and stories that flood the TV's electronic window and the deluge of information from the Internet? It is not easy to answer these questions in times like these, when books coexist with other channels of communication that transmit languages and messages in an accessible and seductive way. On the other hand, and although it is obvious that there is a certain scholastic and social consensus around the objectives of literary education, it is also

1 Estas líneas constituyen una actualización de las ideas y de los argumentos expresados en el capítulo 5 de mi libro *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación* (Lomas, 2017).

2 Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón (España). Correo electrónico: lomascarlos@gmail.com

Cómo citar: Lomas. C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 251-269. <https://doi.org/10.14483/22486798.20291>

Artículo recibido: 14 de diciembre de 2022; aprobado: 07 de febrero de 2023

obvious that, for decades, we have witnessed an almost infinite diversity of didactic approaches, of ways to select literary contents and organize learning tasks in literary education classrooms. This essay addresses issues such as the evolution of the teaching of literature over time, the theoretical debate on the identity of literary texts, the meaning and significance of literary education in the context of today's networked societies, the rights of the reader (both men and women), and the desire to read. Moreover, it provides some didactic guidelines for the teaching of literature in the classroom.

Keywords: literature, literary education, promoting reading, literary canon/school canon, digital literature, writing workshops

Jorge Luis Borges escribió hace ya algunos años que “el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación” (Borges, 1980, p. 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria, por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular en las aulas el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias, en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en internet una inmediata satisfacción a sus afanes de ensoñación, a sus fantasías y a sus deseos de conversar con esos textos e hipertextos que les hablan de mundos propios y ajenos.

La enseñanza literaria: el jardín de senderos que se bifurcan

Existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos de lectura y de destrezas de análisis e interpretación de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y

autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura y, en consecuencia, sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura y a la escritura literarias y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la Enseñanza Media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria que se traducen en formas distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones no solo son diferentes sino también, y a menudo, excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura nacional hasta su organización temática en torno a tópicos¹ y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado, e intenta, contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios.

¹ “La literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente” (Mata y Villarrubia, 2011, p. 56).

Esas divergencias en torno a los objetivos de la educación literaria no son un efecto de la subjetividad íntima de cada docente, sino del modo en que se han entendido a lo largo del tiempo los fines, los contenidos y los métodos de la enseñanza de la literatura y de la influencia que las ideologías educativas y literarias han tenido en ese devenir histórico. Si analizamos la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, 2017) distinguiremos al menos cuatro etapas en esa evolución histórica (véase **tabla 1**).

1. Desde finales de la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, la educación literaria de las hijas e hijos de los grupos sociales acomodados y de las minorías ilustradas se orientaba la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de

notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico del discurso oral y escrito, y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de esos grupos sociales. En este contexto, la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa a las élites sociales y religiosas en el uso adecuado del texto, mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

2. El conocimiento de la historia de la literatura de cada nación ha sido el objetivo esencial de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad, y el romanticismo y el nacionalismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano del imaginario colectivo de los pueblos y de las ideologías

Tabla 1
Evolución de la enseñanza de la literatura

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media a siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo.	Retórica.	Texto clásico.	Comentario, imitación de modelos y glossa.	Retórica.
Siglos XIX a XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional.	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura.	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales.	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y literatura de fragmentos.	Romanticismo. Positivismo.
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto.	Método de análisis	Textos poéticos y narrativos de literatura nacional.	Comentario de textos.	Poética formalista. Estructuralismo. Estilística.
Siglo XX (desde los años ochenta) a siglo XXI	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia literaria. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de literatura consagrada, textos de literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas. Hipertextos de la literatura digital y narrativa transmedia.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Sociología de la literatura. Estética de la recepción. Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva.

emergentes de las naciones. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta a la creación de una conciencia nacional (y nacionalista) y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país.

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos manuales de enseñanza literaria en la educación secundaria y media de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado en España (aunque no solo en España) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún hoy a menudo², como el estudio académico de los hitos canónicos de la historia literaria y se orienta al aprendizaje de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura nacional hasta la actualidad, a la lectura de algunos fragmentos sueltos seleccionados con arreglo al canon literario establecido por la tradición académica y cultural y a ejercicios de comentario lingüístico de los textos literarios de acuerdo con una u otra metodología de análisis.

3. A partir de la década de los años sesenta del siglo pasado, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras canónicas de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El

formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre escritores, obras y características de los movimientos literarios por el acceso del lector escolar a fragmentos debidamente seleccionados con arreglo al canon literario y por la búsqueda e identificación de lo *específicamente literario* en los textos a través de ejercicios de comentario y glosa. El *análisis científico* de los textos literarios se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras analizadas y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1960/1984). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria y media en la idea de que solo mediante el análisis filológico y estilístico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario filológico de los textos literarios acabó conviviendo con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados en las aulas. Por ello, el comentario de textos ha constituido a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4. Desde finales de los años 1980 y hasta hoy, la educación literaria no se concibe ya tan solo como la enseñanza de las obras, autores y autoras consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de las complejas metodologías del análisis y del comentario de textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de comunicación mediante el cual las personas intentan

2 Pese a que, en España, a partir de los años 1990, los currículos obligatorios de la enseñanza del lenguaje y de la literatura se adscribieron a un enfoque comunicativo y sociocultural de la educación lingüística y literaria, no ha sido hasta el currículo de 2022 cuando se ha abandonado el eje histórico como criterio de selección y de ordenación de los contenidos literarios en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). Durante los últimos treinta años, en la mayoría de los libros de texto (y en consecuencia en no pocas prácticas educativas), el estudio de la literatura medieval, renacentista y barroca española condicionó la selección de los contenidos literarios en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria mientras en el cuarto y último curso de la escolaridad obligatoria esos contenidos se organizaron desde la literatura romántica y realista del siglo XIX hasta nuestros días.

dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores y escritores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992/1993) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

Por otra parte, el auge digital de las últimas décadas ha traído consigo innegables e ineludibles vínculos estéticos e infecciones enunciativas entre el texto literario y los hipertextos de las culturas de la sociedad en red, en especial en los relatos de las series de plataformas como Netflix, HBO y Amazon Prime, y de formas híbridas de ficción como las narrativas *transmedia* y la denominada *literatura digital*. Ante este hecho, conviene evitar, siguiendo el consejo de Umberto Eco (1965/1988), esa tentación apocalíptica de la que nos advierte entonces el semiólogo italiano a propósito de los mensajes de los *media* y que exhibe una cierta nostalgia de la *alta cultura* de la literatura canónica frente a la presunta banalidad de los relatos de la cultura digital. Una actitud apocalíptica, en fin, que refleja no solo un obvio conservadurismo cultural y tecnológico, sino también cierto grado de cinismo, ya que a menudo quienes proclaman el fin de la literatura a manos de las ficciones digitales consumen en la intimidad series y películas en la pantalla del televisor o de la computadora en semejante o en mayor medida en que leen libros de literatura.

De ahí que en este sentido sean especialmente oportunas estas palabras de Massimo Fusillo (2012):

no creo que la literatura esté en peligro, tal y como repiten incansablemente tantos y tantos

intelectuales apocalípticos, que defienden hasta la extenuación la tradición humanística frente a los presuntos ataques de los *media*, tanto viejos como nuevos, desde la televisión a internet. Ante un imaginario cada vez más polimórfico no tiene sentido obstinarse en defender la superioridad del libro (que considerado en sí mismo es un mero instrumento comunicativo, no superior al vídeo o a la película) o en preservar la pureza de la escritura. Desde siempre la literatura ha explorado los límites de lo virtual, y mucho antes de que se convirtiera en tecnología dominante: hay mucho que dar y mucho que recibir, por tanto, de la contaminación con otros nuevos lenguajes; tiene todas las condiciones necesarias para aceptar el desafío de lo contemporáneo y convertirse en una valiosísima experiencia que permita leer el mundo a través de múltiples perspectivas, identificándose con las pasiones y los lenguajes de personajes a menudo muy lejanos de nuestro universo cotidiano. (pp. 7-8)

En cualquier caso, esta casi infinita diversidad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas no solo se explica por la evolución de la enseñanza de la literatura y de los estudios literarios en los últimos dos siglos, sino también y sobre todo por la voluntad de un profesorado de literatura que intenta acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de la computadora, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*³).

3 Conviene aclarar que lo que leemos en los *e-books*, o libros electrónicos, no es *literatura digital* sino *literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital, pero el canal no modifica sustancialmente su contenido ni sus itinerarios lectores. Por el contrario, la *literatura digital* nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermédia* y enlaza contenidos no

Con ironía, con humor y con un cierto tono entre nostálgico y apocalíptico, el editor [Hernan Casciari \(2015\)](#) alude en un video difundido en YouTube a los efectos del auge digital, de la telefonía móvil y de la conectividad continua (wifi) en los argumentos literarios. En su opinión, “todas las intrigas, los secretos y los destiempos de la literatura fracasarían en la era de la telefonía móvil y del wifi”.

Casciari le cuenta a su hija de cuatro años el cuento de “Hansel y Gretel”:

Y en el momento en el que los hermanitos se pierden en el bosque y empieza a anochecer, en ese culmen de la trama que yo le contaba con la voz muy seria para que se asustara un poco, mi hija en vez de asustarse me dijo: ‘Que lo llamen al papá por el celular’. Y yo pensé entonces, recién entonces, que mi hija no sabe que hubo una vida antes de la telefonía inalámbrica. Y descubrí también qué espantosa resultaría la literatura (la clásica) si el teléfono móvil hubiera existido siempre. [...] Con un teléfono en las manos, por ejemplo, Penélope ya no espera con incertidumbre a que el guerrero Ulises regrese del combate. Con un móvil en la canasta, Caperucita alerta a la abuela a tiempo y la llegada del leñador no es necesaria nunca. Con un telefonito, el coronel sí tiene que le escriba, por lo menos algún mensaje de texto, aunque sea *spam*. Un enorme porcentaje de las historias escritas tuvieron como principal fuente de conflicto la distancia, el desencuentro y la incomunicación. Existen

solo lingüísticos también imágenes, videos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o la lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como los libros juveniles de la serie *Elige tu propia aventura*; el poemario animado de poesía combinatoria *Cent mille miliards de poèmes*, de [Raymond Queneau \(1961\)](#); el cortazariano *Rayuela*, antecedente literario por antonomasia de la narrativa hipertextual, o el capítulo ‘*Bandersnatch*’, de la serie *Black Mirror* (Netflix), en la que el lector/pectador elige el destino del protagonista de manera interactiva. En otros casos se emplea el término de *hiperficción colaborativa*, ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tienen la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.

los cuentos clásicos gracias a la ausencia de telefonía móvil [...]. Nuestras tramas, las escritas, las vividas, incluso las imaginadas, están perdiendo el brillo porque nos estamos convirtiendo en héroes perezosos. (05 min. 44 seg.)

Sin caer en el ingenioso juego de la ironía apocalíptica de Casciari (al fin y al cabo Casciari es un editor digital que utiliza habitualmente YouTube y otras redes sociales como forma preferente de comunicación), valgan sus palabras como ejemplo de las hondas transformaciones culturales y comunicativas que vivimos desde hace apenas unos años en las sociedades en red en que habitamos y de sus efectos en los modos de narrar y en las tramas argumentales de los relatos que disfrutamos.

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?

Más allá de las modas, de los modos y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en red en que vivimos: *¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?* Y en la respuesta a ese interrogante no basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso eficaz de unas u otras técnicas del comentario de textos, o el conocimiento de las épocas, obras, autoras y autores sagrados de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también y sobre todo en el fomento de una conciencia escolar y cultural en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Al fin y al cabo, cuando leemos literatura nos invade el deseo de alteridad, de ser otros al margen de lo que ya somos. La literatura nos muestra lo que podríamos ser si fuéramos otros en otros tiempos, en otros espacios, en otras formas de vida. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y

afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el derecho a la alteridad y el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción en fin de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas... (Lomas, 2008). Como escribe Juan Domingo Argüelles (2009), "leer es, generalmente, un acto de soledad que solo nos reivindica como especie si conseguimos que esa soledad se vuelva comunión con los otros y con el mundo que está más allá de las páginas de los libros".

En otras palabras,

lo literario como una de las pocas formas –si no la única– de preservar la vida de otros, de darles hospitalidad, de remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, para quitarnos de una buena vez la vida convencional y advertir cuánto la alteridad, cuánto lo desconocido, cuánto las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra torpe vida individual. (Sklar, 2017, p. 109)

Es entonces cuando la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes en fin del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos⁴. En esos textos, sus autores y autoras

han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvado la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos. (Petit, 2001, p. 115)

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta del siglo pasado –a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica– todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil y juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente, comienza a pensarse en que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de fomento de la lectura en la esperanza de que quizás de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años 1980 la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso*

4 "La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las

necesidades del otro [...]. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes" (Nussbaum, 1997, p 123).

que orientan la lectura del significado y de que el lector o la lectora cooperan con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

¿Qué es la literatura?

¿Qué es la literatura? ¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como tal, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se deriva otro especialmente relevante en los contextos escolares de la educación literaria: ¿Es posible enseñar el aprecio de la literatura y fomentar el hábito de la lectura de textos literarios y la escritura de intención literaria?

¿Qué es la literatura? Sobre la especificidad del texto literario hay una infinidad de divergencias en los territorios de la teoría literaria. Sobre lo inefable o no de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones discrepantes entre estudiosos, escritores y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no solo diferencias estéticas, sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades, a las características de la producción y de la recepción

literarias y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad subjetiva y sociocultural de las personas. Esas diferencias teóricas son, en fin, absolutamente legítimas en los contextos académicos de la teoría literaria,

si por teoría entendemos ya no la construcción de aparatos de fórmulas que pretendan explicarlo todo según reglas universales, sino la reflexión sobre la complejidad de la literatura, sobre su uso social y, no en último lugar, sobre su valor. La teoría, en este sentido, puede convertirse en el espacio de la argumentación, un ejercicio mental irrenunciable e inseparable de la crítica y de la enseñanza. ([Di Girolamo, 2001, p. 6](#))

En ese espacio de la argumentación de la teoría literaria contemporánea, el estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de énfasis y de enfoques, en ocasiones antagónicos, mientras el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un texto verbal el estatuto específico de texto literario es innegable, sea ese desacuerdo originado por disensiones epistemológicas, por disidencias ideológicas o por intereses académicos.

Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe a la perfección esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que quienes estudian la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar a un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua ([Jakobson, 1960/1984](#)), una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario ya que “la violación sistemática de la norma de la lengua estándar es lo que permite la utilización poética del lenguaje” ([Mukarovsky](#),

1932/1977, pp. 314-315), hasta quienes ponen el acento (como las teorías literarias de orientación marxista y la sociología de la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de las condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas. En palabras de Bourdieu (1995),

el análisis científico de las condiciones sociales de la producción y de la recepción de la obra de arte, lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria [...]. El análisis científico, cuando es capaz de sacar a la luz lo que hace que la obra de arte se vuelva *necesaria*, es decir, la formula informadora, el principio generador, la razón de ser, proporciona a la experiencia artística, y al goce que la acompaña, su mejor justificación, su más rico alimento. (pp. 13 y 14).

Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* del lenguaje, mientras al otro lado la sociología de la literatura analiza el modo en que la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los últimos acercamientos teóricos a la literatura (como algunas indagaciones semióticas y pragmáticas al texto literario o la *estética de la recepción*) ponen de relieve el *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo este tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de quienes leen y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o de *acto de habla* regido por leyes

semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en el intercambio conversacional.

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es ese desacuerdo de las teorías de la literatura en torno a los elementos y a los factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de *literarios*. Quizá haya que estar de acuerdo con Van Dijk (1983/1988, p. 119) cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que “algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) *llamen y decidan usar* como literatura”. O, como señala Di Girolamo (2001, p. 24), en que “las nociiones de *literario*, poético, etc., no emanan de cualidades intrínsecas del objeto, sino que pueden ser definidas únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto”.

Sea como fuere, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro de las sociedades humanas y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (2015),

la literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos. (p. 65)

Y quizás por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de quienes enseñan literatura no sea sino la de ser los *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983/1988), es decir, la de estimular el estudio y el consumo gozoso de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las instituciones escolares.

Los derechos del lector (y de la lectora)

Entender la literatura como un modo específico del decir cuya identidad no solo se deriva de unas u otras características lingüísticas y textuales, sino también de su uso como práctica social de lectura compartida por una comunidad letrada en contextos concretos de comunicación, implica indagar sobre lo que ocurre entre el texto y el lector y sobre las mediaciones subjetivas y culturales que intervienen en la experiencia literaria. El lector (y la lectora) escolar se convierten entonces en el sujeto de la educación literaria, antes que las obras, autoras y autores sagrados de cada literatura o las técnicas filológicas del comentario literario de fragmentos de la literatura canónica debidamente seleccionados. A ese énfasis en el alumno o en la alumna como sujetos de la educación literaria contribuyen las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología cognitiva, que enfatiza el papel del estudiante en la construcción del conocimiento, y los estudios literarios que se ocupan de analizar la actividad del lector en su afán de comprender las obras literarias.

Los estudios cognitivos ([Wallon et al., 1976](#); [Bruner, 1991](#); [Vygotski, 2003](#)) constituyen el inicio de un enfoque constructivista que concibe el aprendizaje –en este caso, el aprendizaje de la lectura y de la escritura literarias– como una acción mediante la cual el alumno o la alumna ya no son una *tabula rasa*, sino sujetos que construyen y reconstruyen activamente los saberes. En ese proceso es esencial tener en cuenta sus conocimientos previos –su “*encyclopedia*” [Eco \(1965/1988\)](#)–, su “*textoteca interna*” ([Devetach, 2008](#)) y el bagaje de experiencias, de hábitos y de actitudes en torno a la literatura que traen consigo, con el objetivo de ayudarles a reconstruir esos saberes y a ampliar sus horizontes lectores. En ese contexto, es esencial

fomentar desde la escuela –y desde la educación literaria– la interacción social cotidiana, promoviendo el trabajo colaborativo y brindando espacios de discusión colectiva en los que los niños puedan

reflexionar sobre el lenguaje como instrumento que media entre el pensamiento y en la acción humana. ([Fittipaldi, 2013, p. 25](#))

Por otra parte, en los estudios literarios y en la investigación en didáctica de la literatura en las últimas décadas, cobra una especial relevancia el análisis del papel que desempeña el lector en las prácticas subjetivas y sociales de la lectura literaria. Hasta hace poco tiempo, como vimos en la sección “La enseñanza literaria: el jardín de senderos que se bifurcan”, el énfasis en la educación literaria no se situaba en el lector sino en los modelos textuales del buen hablar y del buen escribir (hasta el siglo XVIII, de acuerdo con la tradición retórica), en el autor o autora consagrados por la historia nacional de cada literatura como reflejo del patrimonio cultural del pueblo (durante los siglos XIX y XX, de acuerdo con el espíritu romántico y nacionalista) y en el estudio científico del texto (durante la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con la influencia formalista y estructuralista en la teoría literaria). A partir de los años 1970, de la mano de la estética de la recepción y de la *reader response* (o teoría de las respuestas lectoras), asistimos a un cambio de paradigma en los estudios literarios al otorgarse a partir de entonces una relevancia especial a la actividad del sujeto lector en los procesos de lectura. Como señala [Rouxel \(1996, p. 44\)](#),

el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector corresponde a una ruptura epistemológica profunda. Significa el paso de una concepción de la literatura como cosa a la literatura como actividad: la del escritor y la de los lectores sin los cuales el texto no tiene existencia. (p. 44)

Desde la estética de la recepción, [Jauss \(1987\)](#) plantea la necesidad de indagar en torno a la fusión de horizontes que se produce entre los elementos del efecto (el *horizonte del texto*) y de la recepción (el *horizonte de expectativas* de los lectores), ya que la construcción del sentido solo es posible mediante esa fusión:

El lector empieza a entender la obra en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas que acompañan al texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario. Pero el comportamiento respecto al texto es siempre a la vez receptivo y activo. El lector solo puede convertir en habla un texto –es decir, convertir en significado actual el significado potencial de la obra– en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, por las específicas de cada estrato social y también por las biográficas. (Jauss, 1987, p. 77)

Por su parte, Iser (1987) entiende la comprensión lectora como un *proceso productivo* (p. 101) y la lectura como una *relación dialógica* (p. 111) y dinámica entre el texto y el lector, cuya actividad es la que posibilita la construcción del sentido textual. Iser estudia los *espacios vacíos* del texto como elementos del plano de lo *no dicho* pero que el lector debe identificar y hacer explícitos durante el acto de lectura. Es a través de los espacios vacíos como el lector interviene activamente en la construcción de los sentidos textuales mediante el ejercicio de la imaginación y la creación de vínculos entre sus experiencias y las ofrecidas por el texto con el fin de producir una interpretación de lo leído. El concepto de *espacios vacíos* se relaciona de manera directa con el de *lector implícito*, pues ambos aluden a estructuras inscritas en el texto e ideadas por cada autor en el proceso de producción textual. El lector implícito no se refiere a una persona concreta sino a la imagen del lector inferida por el escritor, quien –durante el proceso de escritura– construye en el texto las características y funciones que ha de cumplir su lector.

Aidan Chambers (1990) retoma estas nociones para utilizarlas en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia. Con el fin de comprender cómo esta literatura contribuye a formar a los

lectores, Chambers indaga en las estrategias que utilizan los escritores para acercarse al *lector niño* y mostrarle la realidad construida en el texto (p. 16). El análisis de los libros y de cómo estos van configurando su destinatario permite a Chambers estudiar “esos espacios para la interpretación que el autor deja a su lector para que los complete” (p. 14).

En una dirección semejante se sitúan las reflexiones en torno al *lector modelo* realizadas por Umberto Eco desde los estudios de orientación semiótica. En *Lector in fabula* (1987), Eco desarrolla una teoría de la lectura que, partiendo de los estudios sobre la recepción, revela cómo esos *espacios vacíos* o elementos *no dichos* del texto no son una construcción arbitraria o aleatoria por parte del lector, sino que forman parte de una estrategia del escritor. Quien escribe, al establecer un territorio compartido de juego con el lector y al inferir las competencias de distinto tipo (entre las que se encuentran saberes de tipo léxico, genérico, estilístico, enciclopédico, etc.) que como lector posee, construye en el interior del texto su particular *lector modelo*.

Estos y otros estudios sobre las mediaciones entre texto y lector, como los realizados por Rosenblatt (1978), Chartier y Hébrard (1994), Colomer, (1998) o Meek (2001),

nos conducen a entender la lectura como una práctica simbólica que implica intercambios constantes que llevan al sujeto a reestructurar sus conocimientos y a desarrollar sus potencialidades. Pero esto también sucede con el texto, pues este constituye un sistema abierto que adquiere significaciones diversas de acuerdo con las múltiples situaciones de lectura y con los distintos sujetos que leen. (Fittipaldi, 2013, p. 32)

En este sentido la lectura es una *experiencia*, acontecimiento en el que un texto específico y un lector particular se encuentran en una situación determinada. En este proceso de transacción el texto y el lector se interpenetran y de allí surge el sentido de la lectura. Las implicaciones didácticas de este

enfoque han dado lugar a múltiples y enriquecedoras experiencias en el ámbito de la educación literaria y de la mediación lectora (véase en este sentido la penúltima sección de este artículo).

El deseo de leer

El deseo de leer es una mezcolanza de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizás también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Como señala [Laura Devetach \(2008, p. 18\)](#),

el camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza. (p. 18)

En ese deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala [Juan Mata \(2004\)](#), aunque la escuela no es omnipotente,

nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer. (p. 17)

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas

las alumnas y todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizás a la experiencia de la creación de textos de intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Como señala [Graciela Montes \(2006\)](#), es tarea de la escuela

crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. [...] La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y sus espacios de larga tradición. Pero, si quiere dar lugar a la experiencia de la lectura personal –la que vale la pena– y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, deberá reservarle un lugar –en el espacio y en el tiempo– cómodo, holgado y específico. Una ocasión precisa, las condiciones necesarias y un ánimo deliberado. De modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y ese tiempo elegidos será justo eso: leer. (p. 18)

Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas “a la minoría, siempre” en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos deondo contenido democrático y social: “A la inmensa mayoría”.

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la

condición humana. En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen a través de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos... Como escribe [Laura Devetach \(2008, p. 20\)](#),

cuando el deseo de leer nos toca el hombro, quizás sucede porque tenemos instalados deseos previos en relación con las palabras de otros, ordenadas en un texto. Tal vez cuando recurrimos a los textos buscamos algo desconocido, algo que se nos plantea como un puente hacia cosas ocultas, y eso nos puede resultar temible, pero a la vez estimulante para la curiosidad, para satisfacer apetencias que se van generando en los movimientos del ánimo. (p. 20)

En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje, sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector y la lectora escolares se asoman al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memorias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios, sino también a su *educación ética* en la medida en que en esos textos

(al igual que en cualquier otro texto) encontramos tanto artificios lingüísticos como estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

En esta voluntad la tarea del profesorado, como señalan George Steiner y Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, “consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo” ([Steiner y Ladjali, 2005, p. 31](#)). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias, a “aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad” ([Petit, 2015, p. 57](#)), a atreverse a subvertir el orden establecido y a asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender en fin las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, “lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decírnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales” ([Zaid, 1996](#)).

¿Qué hacer?

Enunciaré a continuación, como anuncié al comienzo de estas líneas, algunas orientaciones didácticas en la esperanza de que contribuyan a la formación de lectores y lectoras competentes y al desarrollo de la competencia literaria del alumnado:

- Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una

“comunidad de lectores y escritores” (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal, sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas, en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios... Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien leen literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible en la comunidad letrada de las aulas.

- No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996, p. 25), “hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce”.
- Es esencial seleccionar y secuenciar los textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura “solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social” (Jauss, 1967/1976, p. 201).

• Conviene fomentar en las aulas las actitudes que favorecen el placer, la emoción y el disfrute de los textos literarios⁵. En este sentido, la competencia literaria sería un efecto del *legado de satisfacciones* (Britton, 1977) que causan la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben habitualmente. Ese legado no tendría que ver solo con el aprendizaje académico de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también y, sobre todo, con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias en torno a la lectura de los textos literarios⁶. Como señalaba el escritor Torrente Ballester (1987), están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con esta se justifica. (p. 50) Frente a un acercamiento al texto literario como pretexto para el estudio académico de sus tejidos lingüísticos, en la escolaridad obligatoria hay que favorecer el encuentro gozoso del lector escolar con la literatura. En otras palabras, hay que fomentar la oportunidad de que se produzca ese encuentro, que es el que tenemos los lectores cuando leemos sin que nadie se interponga. Como señala Juan Domingo Argüelles (2009),

no debemos imponer jamás a nadie, y menos a un niño, y mucho menos a un adolescente, un libro que suponemos que “le tiene que gustar” porque es “indiscutiblemente bueno”. Cuando somos niños, un libro que no es para nosotros nos puede asfixiar. Solo los libros que nos interesan por algún

⁵ “¿No les parece que ya casi nadie lee porque sí, para tener la vivencia de la inutilidad, la virtud de la pereza, el elogio de lo que no tiene provecho como mercancía y por eso vale la pena; y que todo se ha vuelto concepto, información, al punto, fotocopiar la fotocopia, subrayar el subrayado, olvidarse de la lengua materna, del ritmo, de la poética del lenguaje, y no ser sus serviles obedientes?” (Sklar, 2017, p. 119).

⁶ “Necesitamos un *más allá* de nuestra historia y nuestra geografía para que el lado deseante y apasionado de nuestro ser se encuentre. Necesidad de un más allá que nada tiene de místico” (Petit, 2015, p. 116).

motivo nos entregan oxígeno y nos hacen la vida más respirable.

Claro que el maestro y la maestra tienen un papel ineludible a fin de insuflar oxígeno en sus estudiantes, a hacerles la vida más respirable gracias al placer de la lectura literaria y a evitar el extravío del lector escolar por los itinerarios de sentido del texto literario, pero ha de evitar ser un forense o un taxidermista. Como escribe Yolanda Reyes (2016), “necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales sino porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras” (p. 21).

Sin ese diálogo entre el texto literario y el deseo de emociones y de sentidos del lector escolar, la literatura será una más de las áridas asignaturas que el alumnado ha de estudiar si desea salvar con éxito los obstáculos académicos que conducen a la obtención de los certificados escolares, pero no necesariamente al amor a los libros. De hecho, a menudo el odio o la indiferencia hacia la literatura refleja el rechazo a las prácticas escolares de que fue objeto en las aulas lo literario. De igual manera, abundan los amantes de la lectura literaria y de los libros que adquirieron ese amor por la literatura al margen de, o pese a, las clases que recibieron durante su estancia escolar.

- Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y de los mundos enunciados en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones lingüísticas y retóricas utilizadas en cada texto, con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la

ficción literaria y en consecuencia el acceso de adolescentes y jóvenes al significado de la obra literaria.

Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto del texto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

- La educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos⁷. Por ejemplo, como señala [Roland Barthes \(1963\)](#), el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos del género lírico, “operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma” (p. 243).

Al subrayar la *función poética* de algunos textos publicitarios, Barthes no hizo otra

⁷ “Una vez anulada la diferencia jerárquica entre alta y baja cultura, la dimensión estética se ha extendido a todos los aspectos y rincones del mundo contemporáneo: política, vida cotidiana, publicidad, objetos, videojuegos, *computer graphics*, etc. Por supuesto, con frecuencia se trata de una belleza velada y estandarizada, producida directamente por exigencias comerciales, pero es un fenómeno en absoluto fácil de analizar y valorar: según de qué punto de vista se trate puede interpretarse como progreso, como pesadilla o como perversa banalización” ([Fusillo, 2012, p. 17](#)).

cosa que seguir las observaciones de Roman Jakobson, quien afirmó en su día que “cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una simplificación tremendamente engañoso” (Jakobson, 1960/1984, p. 358). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos e hipertextos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética y un cierto efecto estético. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción, de la publicidad y de los relatos televisivos y cinematográficos⁸ utilizan a través de estrategias intertextuales y multimodales los estereotipos enunciativos de lo poético y de lo narrativo (Lomas, 1996, 2016) en su afán de estimular el disfrute estético y lúdico y de conseguir un cierto prestigio cultural y artístico.

- El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983/1988). Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial...) hasta la denominada *literatura de adolescentes* y otras formas de expresión de las culturas juveniles (grafitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia...). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de

selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras, el entorno comunicativo y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica, pero no necesariamente al diálogo con el lector escolar y al amor a los libros y a la literatura. De ahí el sentido de la invitación de autores como Gustavo Bombini a tener en cuenta esas *otras literaturas* (y esas otras culturas) y a favorecer en las aulas “ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas” (Bombini, 1996, p. 13).

- No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial. En otras palabras,

la literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas por las ideologías de una época puede contribuir a que los alumnos entiendan mejor el hecho literario [...]. De igual modo, percibirse de los elementos comerciales, artísticos o académicos del mundo del libro puede ayudarles a entender los mecanismos de difusión de los *best-seller*, la función de los premios literarios, la fijación de los cánones literarios o el papel de internet en la creación y difusión de la literatura. (Mata y Villarrubia, 2011, p. 58)

- Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios con las tareas de la escritura libre de intención literaria (Freinet, 1970). Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre y al azar o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora

⁸ “Hoy en día, muchos de los libros que eligen los niños fueron objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas”, aunque “el imaginario no funciona completamente del mismo modo a partir de las imágenes filmadas o de las palabras leídas” (Petit, 2015, pp. 72, 73).

de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. El *taller literario* (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala [Di Girolamo \(2001\)](#),

la competencia literaria [...] comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo. (p. 125)

Los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria de las personas y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo⁹ y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

Inaugurar la realidad

Estas líneas sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector¹⁰, a la

fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre, a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta [Luis García Montero \(1993\)](#) su último y definitivo argumento:

Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad. (p. 144)

Referencias

- Argüelles, J. D. (18 de enero de 2009). La autobiografía lectora de Michèle Petit. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2009/01/18/sem-arguelles.html>.
- Barthes, R. (1963/1990). Le message publicitaire. En *La aventura semiológica* (pp. 239-243). Paidós.
- Benítez Reyes, F. (1996). *Paraísos y mundos*. Hiperión.
- Bombini, G. (1996). Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 7-14.
- Borges, J. L. (1980). El libro. En *Borges oral* (pp. 51-58). Bruguera.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Britton, J. N. (1977). Response to literature. En M. Meek, A. Waelow y G. Barton (eds.), *The cool web*:

⁹ "Aprender a escribir significa cultivar la mirada poética, discernir entre el arte y la simple enunciación, saber, y también querer, mirar el mundo como nadie lo ha mirado. La práctica de la escritura preludia la comprensión de la literatura, empuja a leer con ojos de escritor" ([Mata, 2004, p. 96](#)).

¹⁰ En opinión de [Juan Mata \(2004\)](#), "leer es una suerte de rebelión contra la tiranía de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado. Una de las más subversivas conquistas culturales de la humanidad es la de la lectura por puro deleite, sin ánimo de recompensa moral o lucro personal [...]. El tiempo de la lectura es un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo del deber" (pp. 23-24). De igual opinión es [Carlos Sklar \(2017\)](#):

"Para quien lee poemas, el lenguaje es una rareza que interpela al mundo cotidiano en su hartazgo de informaciones, opiniones y otras blasfemias: le impone una detención inesperada, atrae su mirada hacia lo recóndito, dirige su atención hacia lo pequeño, lo mínimo, lo que parece insignificante, lo que en verdad hace humano a lo humano y no sus estridencias y barullos" (p. 116).

- The pattern of children's reading* (pp. 106-111). Macmillan.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Cairney, T. y Langbien, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42(8), 560-567.
- Casciari, H. (16 de noviembre de 2015). *El móvil de Hansel y Gretel* [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/eDAj_nW5YBY
- Chambers, A. (1990). The reader in the book. En P. Hunt (ed.), *Children's literature. The development of criticism* (pp. 91-114). Routledge.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Di Girolamo, C. (2001). *Teoría crítica de la literatura*. Crítica.
- Eagleton, T. (1983/1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1965/1988). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/131306#page=1>.
- Freinet, C. (1970). *El texto libre*. Laia.
- Fusillo, M. (2012). *Estética de la literatura*. Antonio Machado Libros.
- García Montero, L. (1993). *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En J. A. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 215-243). Arco Libros.
- Jakobson, R. (1960/1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Seix Barral.
- Jauss, H. R. (1967/1976). La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En *La literatura como provocación* (pp. 137-193). Península.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. A. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Arco Libros.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol. 2). Paidós.
- Lomas, C. (coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Graó.
- Lomas, C. (2016). Relatos de ayer y de hoy: del cuento tradicional al microrrelato publicitario. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 74, 26-34.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana. (3^a edición actualizada, en versión impresa y digital, en Graó, 2023)
- Mata, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Graó.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Meek, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? Un encuentro con la crítica y los libros para niños. *Parapara Clave. Banco del Libro*, (2), 15-30.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mukarovsky, J. (1932/1977). Lenguaje estándar y lenguaje poético. En *Escritos de estética y semiótica del arte* (pp. 308-318). Gustavo Gili.

- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Pennac, D. (1992/1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Petit, M. (2001). *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Queneau, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. La Luna Libros.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text and the poem: The transaccional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Graó.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Torrente Ballester, G. (1987). *Cotufas en el golfo*. Destino.
- Van Dijk, T. A. (1983/1988). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H., Piaget, J. y Osterrieth, P. A. (1976). *Los estados en la psicología del niño*. Nueva Visión.
- Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. Anagrama.



GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico:* presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su(s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión:* corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del (de los) autor(es) sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura del artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción.
2. Tesis y argumentos.
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta.
4. Conclusiones.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias. La estructura de artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas: los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo cincuenta (50) referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos:* documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica

o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso:* documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción.
2. Fundamentación de la experiencia.
3. Descripción de la experiencia.
4. Sistematización y análisis de la experiencia.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: la revista *Enunciación* incluye en su proyecto editorial reseñas que presentan, analíticamente o críticamente, los contenidos de libros publicados o de eventos académicos. Los elementos a tener en cuenta para su postulación, son los siguientes:

Incluir el título del libro o nombre del evento. La referencia bibliográfica completa debe incluir número de páginas y se ubica en un pie de página. Se debe revisar la claridad y organización del contenido en función del propósito central de la reseña, que, en líneas generales, busca presentar la estructura del documento destacando sus elementos clave y pertinencia para un campo de conocimiento, o un tipo de destinatarios específicos.

La extensión no debe superar las mil quinientas (1500) palabras incluyendo las referencias bibliográficas y ficha de catalogación. Las reseñas publicadas deben circunscribirse a las problemáticas y campos de trabajo de *Enunciación*, es decir, en las áreas de pedagogía del lenguaje; literatura y otros lenguajes; lenguaje, sociedad y escuela; pedagogías de la lengua; lenguaje y conflicto; y lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se debe ajustar en general criterios de síntesis para la presentación de los juicios valorativos y de pertinencia sobre la obra reseñada. Al finalizar la reseña de un libro, se debe incluir la ficha de catalogación.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el Formato de autorización y garantía de primera publicación.
- La extensión de los artículos debe ser de mínimo 6000 palabras y un máximo de 8000 para artículos de investigación, reflexión y revisión; de mínimo 3000 y máximo 4000 palabras para artículos cortos y reportes de caso; y no mayor a 1500 palabras para las reseñas (para todos los casos incluyendo referencias, figuras y tablas).
- El documento debe venir escrito en *Times New Roman* 12 puntos con interlineado de 1.5 y márgenes de 3 cm.
- Así mismo se debe identificar el tipo de artículo (Revisión, Reflexión, Investigación, Corto, Reporte de caso educativo en el campo del lenguaje o Reseña) y la línea temática a la que aplica (ver [numeral 2](#)).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo. Se presenta en español, inglés y portugués y no debe exceder las 12 palabras.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del(los) autor(es), grado académico más alto obtenido, correo electrónico de contacto y ORCID).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y portugués. Se debe señalar claramente el

problema de investigación, la metodología empleada y los resultados.

- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español, inglés y portugués; y se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <https://apps.biblio.iteso.mx/CatIA/Tesauto/default.htm>
- Las figuras y tablas deben presentarse en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, séptima edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Se sugiere utilizar herramientas como: *citas* y *bibliografía* de Microsoft Word (para APA séptima edición o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software *Turnitin Originality*. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, el cual decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.

- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

De otra parte si el documento cumple con los aspectos indicados en la presente guía y es aprobado por el Comité Editorial, se enviará a evaluación por pares académicos bajo la modalidad doble ciego. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial informará al (a los) autor(es) el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in Enunciación you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document is published or not.

The articles accepted by Enunciación correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references. The structure of a research article is as follows:
 1. Introduction.
 2. Theoretical or conceptual framework.
 3. Methodology.
 4. Results and analysis.
 5. Conclusions.

6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: the extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that correspond to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

6. Bibliographic references.

Note: the extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic

review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: the extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:
 1. Introduction.
 2. Experience foundation.
 3. Experience description.
 4. Experience systematization and analysis.
 5. Conclusions.
 6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
 7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: The *Enunciación* journal includes in its editorial project reviews that present, analytically or critically, the contents of published books or academic events. The elements to be considered for submission to *Enunciación* are the following: Include the title of the book or name of the event. The complete bibliographic reference should include the number of pages and be placed in a

footnote. The clarity and organization of the content should be reviewed according to the central purpose of the review, which, in general terms, seeks to present the structure of the document highlighting its key elements and relevance to a field of knowledge, or a specific type of audience. The length of the review should not exceed 4 pages or a maximum of 1,500 words including bibliographical references and cataloging card. Published reviews should be limited to the problems and fields of work of the journal *Enunciación*, i.e., in the area of language pedagogy; literature and other languages; language, society and school; language pedagogies; language and conflict; and language, audiovisual media and technology. In general, synthesis criteria should be used for the presentation of evaluative and pertinence judgments about the reviewed work. At the end of the book review, the cataloging form must be included.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.
- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".

- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish and English; *Enunciación* recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <https://apps.biblio.iteso.mx/CatIA/Tesauro/default.htm>
- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, seventh Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes.

That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA seventh edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software [Turnitin Originality](#). The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent

for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.

enunciación

Volumen 28 Edición especial, 2023

ISSN: 0122-6339

ISSN-e 2248-6798

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*
Johanna Hernández Ordoñez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Artículo de investigación

Posicionamiento de mediadoras escolares de lectura. La Biblocleta como dispositivo didáctico de mediación
Angela Carolina Torres Cárdenas, Adriana Chacón Chacón, Luisa Fernanda Combariza Salamanca, Universidad Pedagógica Nacional
Artículo de investigación

La función pedagógica de la metáfora.
Un estudio de caso de la educación no formal
Maria Deldén, Nercy Gutiérrez Cardoso, Liam Girmarland-Universidad de Dalarna, Suecia; Universidad Surcolombiana y Asociación de Jóvenes en Cambio (AJOVEC), Colombia
Artículo de investigación

Literatura infantil y mediación lectora
Daniel Mauricio Rodríguez León, Mariana Valencia Leguizamón, Lina María Raga Prieto, Universidad del Quindío.
Artículo de reflexión

Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos. Expectativa y realidad
Damiana Leyva-Loria, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Artículo de reflexión

Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil
Concepción Torres Bories- Universidad de Sevilla, España.
Artículo de reflexión

El Lenguaje de la Pedagogía. Otro Acercamiento a la Literatura
Luis Alfonso Ramírez Peña, Universidad de San Buenaventura en Cali, Colombia.
Artículo de reflexión

La literatura en la enseñanza de la historia: un caso a referenciar
Luis Alberto Carmona Sánchez, Universidad Nacional de Colombia
Reporte de caso educativo en el campo de la literatura

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La literatura como instrumento de aprendizaje del inglés como lengua extranjera
Beatriz Chaves Yuste, Universidad Complutense de Madrid, España
Artículo de investigación

Prácticas de literacidad en clase de Poesía Colombiana: enseñanza literaria en contexto
Laura Liliana Zárate Aranda y Emilce Moreno Mosquera, Universidad de la Plata Argentina y Universidad Pedagógica Nacional.
Artículo de investigación

Un laboratorio de complicidad creativa
Paula Labeur, Universidad de Buenos Aires Argentina.
Artículo de reflexión

La biografía lectora como experiencia de natalidad
Wilson Pérez Uribe, Universidad de Antioquia, Colombia.
Artículo de reflexión

La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer
Xavier Minguez-López, Universidad de Valencia, España.
Artículo de reflexión

La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad
Paula Martínez Cano, Universidad de Antioquia, Colombia.
Artículo de reflexión

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN ESPACIOS NO FORMALES (MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA)

Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa
Adriana Rocío Pérez Rincón, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Artículo de investigación

EL CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO DE LA LITERATURA Y SU INSERCIÓN EN LOS CURRÍCULOS

Censuras heredadas: “La Sunamita” de Arredondo
Silvia Hamui Sutton, Universidad Nacional Autónoma de México.
Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria
Carlos Lomas, Instituto de Educación Secundaria N° 1 de Gijón, España



Indexada en
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,
Publindex - categoría C,
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.
ESCI, EBSCO, Sherpa Romeo,
Google Scholar, Erih Plus, MIAR.

ISSN 0122-6339



9 770122 633004