



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

---

# En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura

Myriam Cecilia Castillo Perilla





# formación maestro y literatura

**En torno a la formación literaria  
del maestro de lengua y literatura**

Myriam Cecilia Castillo Perilla

Castillo Perilla, Myriam Cecilia.

En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura. Myriam Cecilia Castillo Perilla. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

192 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-628-7651-39-5

ISBN ePub: 978-628-7651-40-1

ISBN PDF: 978-628-7651-53-1

1. Formación Profesional de Maestros – Lengua y Literatura. 2. Literatura – Enseñanza. 3. Comprensión de Lectura-Enseñanza. 4. Lenguaje y Lenguas – Estudio y Enseñanza. 5. Teoría Literaria. 6. Sociolingüística – Investigaciones. 7. Arte de Escribir. 1. Tít.

418.4 21.ed.

En torno a la formación literaria  
del maestro de lengua y literatura  
Autora: Myriam Cecilia Castillo Perilla

 Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-39-5

ISBN digital: 978-628-7651-53-1

ePub: 978-628-7651-40-1

Primera edición, 2024

Adolfo León Atehortúa Cruz  
RECTOR (E)

Magda Patricia Bogotá Barrera  
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Jairo Alejandro Fernández  
VICERRECTOR ACADÉMICO

Yaneth Romero Coca  
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Gina Paola Zambrano Ramírez  
SECRETARIA GENERAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial  
Universidad Pedagógica Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera  
COORDINACIÓN

María Alejandra Uribe C.  
EDICIÓN

Tomás Collazos Garay  
ASISTENCIA EDITORIAL

Martha Janneth Méndez  
CORRECCIÓN DE ESTILO

Mauricio Esteban Suárez Barrera  
DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez Barrera  
DISEÑO DE CUBIERTA

Estudio 45-8 S.A.S.  
Impreso y hecho en  
Bogotá, Colombia

Fecha de evaluación: 24-08-2023/01-09-2023

Fecha de aprobación: 12-04-2023

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.





# Agradecimientos

**E**ste proyecto ha sido posible gracias a la aprobación de un año sabático en el que pude dedicar mi tiempo y mis esfuerzos a recoger lecturas, ideas, experiencias y convicciones que han dado lugar al libro que el lector tiene en sus manos. Por lo tanto, mi primer agradecimiento es para la Universidad Pedagógica Nacional, que me concedió esta posibilidad.

También quiero expresar mi gratitud a las personas que han creído en mí tanto en lo personal como en lo profesional, porque con su voz me han ayudado a continuar en el camino y a superar las dificultades; entre ellos se encuentran mi familia y mis amigos. Gracias, porque a su lado he encontrado el aprecio que hace falta para continuar.

Imposible no nombrar a todos aquellos que en algún momento de la vida han sido mis estudiantes. Ellos han sido los motores de una vida profesional; porque este contacto con tantas vidas e instituciones me ha brindado la posibilidad de crecer como persona y como docente. Ya son muchos los que me han acompañado en estos años. Gracias a ellos hoy han surgido estas páginas.

También agradezco a mis maestros, que sin lugar a duda han aportado en la configuración de estas páginas, pero sobre todo han hecho de mí un mejor ser humano. En esta misma dirección, expreso mi gratitud a mis colegas porque a través de la interacción y la sana discusión académica me han llevado a crecer en la dimensión profesional, bien sea porque me han llevado a cambiar de perspectivas o porque me han reafirmado en mis convicciones.

Por último, mi gratitud a todos aquellos que —sin saberlo o siendo conscientes de ello— me llevaron a los libros, pues debo confesar que la literatura se ha convertido en mi más leal compañía.



11	<b>Introducción</b>
15	<b>Consideraciones acerca de la relación entre literatura y educación</b>
22	Educación y lectura
31	Educación y lectura literaria
55	<b>La formación literaria del maestro de lengua y literatura</b>
59	Algunas reflexiones preliminares sobre la naturaleza del hecho literario
61	La formación disciplinar

# Tabla de contenido

125	<b>Pedagogía y didáctica de la literatura</b>
132	Bases para una pedagogía y didáctica de la literatura
136	Papel de los estudios literarios en la educación literaria
142	Didáctica de la literatura: experiencia y competencia literarias
144	El papel del profesor
150	Enseñanza de la literatura -promoción de la lectura
152	Sugerencias para la formación de lectores literarios
167	<b>Conclusiones</b>
177	<b>Referencias</b>

# Introducción

**E**l papel de la literatura en la escuela ha sido un tema de amplia reflexión, que ha llevado a reconocer una gran diversidad de factores que tienen que ver con su importancia en la formación integral de todo individuo, así como con numerosas discusiones acerca de su tratamiento en el aula. De estas aproximaciones han surgido variadas perspectivas y trabajos en relación con su abordaje en la escuela, su enseñanza, su aprendizaje, su relación con la enseñanza de la lengua y su necesaria vinculación con la formación de lectores.

La propuesta que aquí se presenta tiene como propósito recoger elementos esenciales de la discusión teórica, crítica y académica en torno a lo que hoy se ha dado en llamar *la educación literaria*, con el fin de reflexionar sobre la relación entre la literatura y la educación y sobre la formación literaria del docente de lengua y literatura y así aportar algunos elementos a la discusión. De esta forma, la propuesta se orienta hacia la indagación sobre dicha relación y ofrece una reflexión en torno a la formación literaria de los docentes de lengua y literatura y su incidencia en el ejercicio profesional.

Asimismo, el trabajo que se presenta es producto de la experiencia docente de la autora en la formación de docentes de lengua y literatura, específicamente de su experiencia como docente de literatura en varias instituciones, así como de su trayectoria investigativa alrededor de la didáctica de la lectura, llevada a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se recoge la experiencia de varios años dedicados al oficio de lector literario y de docente de literatura y, a partir de una reflexión que nace del ejercicio profesional mismo, se proponen algunas discusiones que abran un camino a nuevas experiencias.

El libro recoge y presenta elementos teóricos, críticos y didácticos alrededor de los aspectos señalados. El texto está conformado por tres capítulos que trabajan temáticas relacionadas con la educación literaria, la formación literaria del maestro de lengua y literatura y la didáctica de la literatura.

El primer capítulo, “Consideraciones acerca de la relación entre literatura y educación”, ofrece el marco general necesario para tratar el asunto que aquí nos interesa, entre otros aspectos, presenta algunas reflexiones en torno a la educación, la relación que se establece entre la educación y la lectura, el papel de la literatura en la formación integral del individuo, la formación del lector literario, la experiencia literaria y una aproximación al texto literario. Además, se pregunta por los objetivos de la educación literaria.

El segundo capítulo se titula “La formación literaria del maestro de lengua y literatura” y se constituye en el tema central del libro. En este apartado se tratan aspectos referidos a la formación disciplinar y específicamente se trabajan aspectos tales como la teoría, la crítica y la historia de la literatura; estos, en su conjunto, plantean la aparición de los estudios literarios, su papel en la formación del docente y, en definitiva, sus aportes en la formación literaria de un lector. Asimismo, se lleva a cabo una aproximación a la literatura infantil y juvenil como campo de fundamental inclusión en los currículos de formación del docente de lengua y literatura. Por último, se ofrece un apartado dedicado a la investigación y su papel e importancia en la formación del maestro.

En el capítulo tercero, “Pedagogía y didáctica de la literatura”, se examinan las bases para la pedagogía y la didáctica de la literatura y se incluyen aspectos que complementan la indagación y que en su conjunto versan sobre el papel de los estudios literarios, la relación que se establece entre la didáctica, la experiencia y la competencia literaria, el papel del profesor, la promoción de la lectura, una aproximación a la enseñanza de la literatura y a los procesos de lectura y, por último, unas sugerencias para la formación de lectores literarios en cada uno de los niveles de la educación: inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

El libro pretende constituirse en un aporte a la formación como lectores y como docentes; para ello se propone aportar elementos teóricos, críticos y didácticos y aspira a convertirse en un apoyo a los espacios académicos de los programas curriculares del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional referidos al componente literario, así como a los espacios propios de la pedagogía y didáctica de la literatura.

Además se pretende que la propuesta se convierta en un aporte para los estudios que se llevan a cabo en la línea de investigación sobre la pedagogía de la literatura y su relación con la formación docente, así como su relación con los trabajos acerca de los estudios del lenguaje, en general, y en las aproximaciones a la lectura y la formación de lectores.

Se espera que la reflexión acerca de los aspectos mencionados aporte elementos sobre el objeto mismo de la indagación (la formación literaria) y ofrezca algunas invitaciones para la formulación de propuestas didácticas. En esta dirección, se procura ofrecer elementos a la formación disciplinar de los maestros en formación y ampliar el horizonte de los maestros en ejercicio.

De esta manera, se espera brindar elementos tanto a los estudiantes de nuestra unidad académica como a los de otros contextos y a maestros interesados en la formación de lectores o en la formación de docentes de literatura. En consecuencia, esta obra pretende ser un punto de partida para la reflexión de los docentes de lengua y literatura en torno a la lectura literaria, la formación literaria del docente y la didáctica de la literatura. Asimismo, es una invitación a analizar las sugerencias que se presentan y se espera que constituya un aporte a los progresos de la escuela en cuanto a la enseñanza de la lectura literaria y en la educación superior como un punto de partida de la reflexión sobre la formación del docente. En este sentido, estas páginas se ofrecen como una invitación para pensar en esa entrañable y rica relación que hay entre la literatura y la vida.

Las reflexiones de esta obra no pretenden cerrar la discusión sobre los aspectos que trata, tampoco tienen el propósito de ser un estudio exhaustivo o de convertirse en la última palabra, pues todo esto,

además de ser pretencioso e ingenuo, iría en contra del devenir mismo de los avances y perspectivas del mundo académico. Espero, humildemente, haber señalado aspectos fundamentales de la discusión en torno a la formación literaria y despertar interés por los contenidos que aquí se trabajan.

Lo que encierran estas páginas por supuesto se alimenta de múltiples lecturas, por lo tanto, es claro que las ideas que aquí se expresan pertenecen a variadas voces que ofrecen luces sobre la lectura literaria y la formación del lector literario.







**P**ara efectos de tratar el tema de la formación literaria del maestro de lengua y literatura se hace necesario ubicarnos en un campo más amplio, a saber, la relación entre literatura y educación; esto en consideración al hecho de que uno de los aspectos centrales de este trabajo gira alrededor de la educación literaria como elemento central de la formación integral de todo individuo.

En primer lugar se presentan algunas reflexiones en torno a la educación y luego se aborda dicha relación. La educación, como proceso complejo que es, tiene como objetivo último y fundamental la formación humana y esa formación implica plantearse dos polos: por una parte, lo personal; y por otro, lo colectivo, esto es, lo individual y lo social. Por lo tanto, la educación conlleva trabajar en función de esas individualidades, pero también en la inclusión de ellas en el ámbito social. En el primer caso se pretende estimular el desarrollo individual en todas las dimensiones y en el segundo llevarlo a ser partícipe de los logros, avances, normas, sistemas axiológicos y prácticas del grupo social.

Para llevar a cabo este recorrido es preciso volver sobre el sentido y la configuración que implica asumir una conceptualización de educación. Para ello, se toma como punto de partida la definición propuesta por Louis Not (1998), según la cual es aquel proceso que conduce a la transformación de un individuo, con miras al cumplimiento de determinados propósitos, y como resultado de propiciar las situaciones adecuadas. Asumir esta definición implica, a su vez, reconocer que el proceso educativo está configurado por unos fines que se pueden denominar comunes a la educación y que, desde nuestra perspectiva, no le son ajenos a la educación literaria.

En este sentido se encuentran dos grandes fines: socialización e individuación. En relación con el primero se apunta al proceso de adaptación e inserción que el individuo lleva a cabo en relación con su grupo y sus instituciones, y de manera general con su cultura. Para reforzar esta idea vamos a acudir a las palabras de Bruner, cuando afirma que la educación “es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a los miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (1997, p. 62).

Frente a la individuación, siguiendo a Hubert, es necesario señalar que lleva a

[...] ayudar al ser a reconocerse, a encontrarse, a recomponerse indefinidamente a sí mismo a través de los diferentes procesos de maduración biológica, de socialización y de profesionalización, de civilización; en otros términos a descubrir el centro de perspectiva sobre la existencia, su centro personal, no sólo porque este centro es la síntesis de todos los centros sino también porque expresa su esfuerzo de voluntad propia para absorberlos y dominarlos. (Citado por Not, 1998, p. 418)

Si se consideran estos dos fines como comunes, generales y necesarios a todo proceso educativo se llega a la necesaria confluencia de un equilibrio entre las exigencias sociales y culturales y los procesos de individuación necesarios para la constitución del sujeto. El sujeto se halla inmerso en circunstancias de todo orden (culturales, políticas, sociales, económicas e históricas) y estas circunstancias son parte de la vida del sujeto y por tanto de la vida escolar. Es en esa permanente interacción que el sujeto construye su idea del mundo, de sí mismo y de sus congéneres.

Las relaciones entre el individuo y el mundo, entre el individuo y los otros son parte esencial de la construcción del sujeto y forman parte de su proceso de crecimiento y transformación. Asumir estas consideraciones implica abordar dos elementos fundamentales a la hora de enfrentar la educación: la identificación personal y la interacción social, ya que “la enseñanza —y la educación— nunca pueden ser exitosas en ausencia de estos dos factores fundamentales” (Smith, 1999, p. 195).

Desde esta perspectiva, es claro que trabajar en pos de la construcción y edificación de esa identidad implica reconocerse y encontrar lugar en la cultura, por ello “cualquier sistema de educación, cualquier teoría de la pedagogía, cualquier ‘gran política nacional’ que empequeñezca el papel de la escuela de nutrir el auto-estima de sus alumnos fracasa en una de sus funciones primarias” (Bruner, 1997, p. 57). Parte del papel de la escuela consiste en cooperar para la generación y el desarrollo de esa identidad. Así pues, cuando se habla de la identidad nos referimos a la formación de la personalidad en cuanto se propone desarrollar y potenciar las capacidades y aptitudes individuales.

La identidad es el verdadero factor que permite a un individuo situarse en el mundo, situarse frente a otros, situarse frente a sí, y reconocerse como parte del engranaje cultural. Parece que todos hemos dado por supuesta la existencia de esa identificación personal y hemos, asimismo, dejado de lado la formación de seres autónomos, capaces de afrontar su mundo, de afrontar la relación con el otro y de afrontarse a sí mismos. (Castillo, 2002, p. 12)<sup>1</sup>

En lo atinente al segundo factor, la interacción social, se hace necesario anotar que es allí, en la interacción con los otros, donde los sujetos construyen su cosmovisión, elaboran sus propias interpretaciones del mundo y de la cultura y se ponen en relación con la colectividad. En cuanto a la socialización se refiere, la educación permite al individuo entrar en el mundo de la cultura en todas sus facetas. En relación con este aspecto cabe señalar que la especie humana vive en permanente proceso de adaptación, apropiación y transformación del contexto cultural en el que desarrolla su vida, por ende, la educación es un proceso permanente que ofrece los soportes necesarios para inscribirse y transformarse.

Por eso es necesario no perder de vista la idea de que la educación construye y transforma tanto a la persona como al grupo social. Esto es, en la base de la individualidad y del ser social está la idea de lo humano puesto que esta humanidad es el principio tanto del proceso de individualización como del de socialización:

Somos humanos porque somos seres sociales; llegamos a ser individuos gracias a esa condición. Las redes en las que nos nutrimos, nos expresamos y entre las que repartimos nuestras capacidades sociales son cada vez más complejas y nos vinculan a los demás gracias a que establecemos lazos con ellos de muy diferente naturaleza y amplitud. Somos lo que somos y cada uno lo es de una manera, por las formas de estar y de sentirse con y entre nosotros. A partir de ese hecho esencial se ejerce la libertad y la autonomía personales respecto de los demás. (Gimeno Sacristán, 2002, p. 19)

En consecuencia, se debe entender que existe una estrecha relación y anclaje entre la constitución de nuestra individualidad y subjetividad y nuestro ser social. El andamiaje que se construye entre ellos permite tanto la experiencia personal como la experiencia social y

---

[1] Los planteamientos iniciales de esta perspectiva que aquí se plantea y desarrolla aparecieron trabajados en Castillo (2002).

lleva a la participación en los entornos culturales. Las implicaciones educativas en las diversas individualidades en los distintos vínculos sociales propician la formación del ciudadano libre y autónomo, así como el reconocimiento de las identidades culturales.

Al tenor de lo presentado hasta aquí se puede afirmar que la educación conduce a que las experiencias externas permitan y aporten al desarrollo de la personalidad —esto es, la heteroeducación o la heteroestructuración—; también es imprescindible reconocer la participación activa del individuo en el proceso educativo —autoestructuración— que hace posible su autonomía e independencia para que se asuma como eje de su propia formación (Not, 1998). La educación debe llevar a la transformación del individuo en todas las dimensiones, le debe procurar crecimiento tanto en el conocer como en su ser mismo.

En relación con los fines, tanto teóricos como prácticos, de la educación cognoscitiva es importante señalar que nos llevan a la reflexión, a la comprensión y al reconocimiento de que “hay que desarrollar también la necesidad de conocer haciendo que la educación cognoscitiva suscite la curiosidad, la facultad de asombrarse, el deseo de explorar, de inventar, etcétera” (Not, 1998, p. 423), y desde nuestra perspectiva la literatura resulta ser un campo fértil para lograr estos fines.

La construcción de la identidad pasa por la construcción de la idea del yo en relación con el otro, por la idea de la alteridad, en la que se deben contemplar tanto el plano axiológico como el praxeológico y el epistémico. En relación con el primero, en la medida en que se construyen sistemas de valores; con el segundo, por cuanto remite a la acción de acercamiento o de alejamiento del otro; y con el epistémico debido a que se refiere al proceso de conocer o de ignorar al otro. No hay que olvidar que quizás unos de los aspectos más relevantes en esta configuración es el reconocimiento de la alteridad y que este también debe ser uno de los propósitos esenciales de la educación del ser humano.

Es imposible apartar la vida escolar de las circunstancias culturales, sociales, económicas y políticas que rodean la vida escolar, pues la

escuela no solo da vida a quienes somos cada uno de nosotros, sino que es “la cultura [la que] da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes” (Bruner, 1997, p. 12).

Con base en lo expuesto, podemos afirmar que la educación constituye un elemento fundamental para la constitución y formación del individuo tanto en su esfera personal como en la social; por ende, aporta a la estructuración de la personalidad (la individualidad) y a la inscripción e inserción del sujeto en la realidad social. Educar para la autonomía y para la ciudadanía implica, entonces, educar para la libertad, para el respeto por la diferencia, para el actuar ético y para la tolerancia.

La educación debe enfrentar los distintos cambios sociales y culturales y sortear las distintas perspectivas que se presentan en el camino en torno a la cultura, la política, la sociedad, la economía y los individuos. Los nuevos contextos ponen al sistema educativo frente al reconocimiento de la diversidad, los cambios de las sociedades y la aparición de la cultura global, las economías productivas en medio de mercados globalizados, las culturas de la información, el respeto por la individualidad, el reconocimiento de las diversidades culturales, los referentes éticos y culturales que se desprenden del reconocimiento de las diversas identidades y de la diferencia. Todos estos aspectos constituyen grandes retos para la educación escolarizada, sin embargo, frente a tantos cometidos y tan duros retos no se debe olvidar el fin más loable: la formación de humanidad.

## **Educación y lectura**

En las condiciones actuales de las sociedades es claro que el estado del proceso de alfabetización alcanzado por un individuo define su papel y lugar en la cultura. Por ello, el papel de los sujetos en la vida social y cultural depende de la participación de los individuos en esa “cultura letrada”.

Hablar de cultura letrada obliga necesariamente a hablar de alfabetización. En consecuencia, es necesario reconocer que esta lleva a los individuos a participar de todo un abanico de oportunidades. El desempeño en la vida diaria y en la vida profesional está cimentado en el nivel de alfabetización alcanzado. Este además de definir los roles sociales ofrece opciones para mejorar los niveles de “lectura” de la realidad que nos circunda y de la que hacemos parte. Por ello, se puede afirmar que

[...] la alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. (Cassany, 1997, p. 193)

La base que sustenta la vida escolar es precisamente el aprendizaje de la lectura y por ello plantear una pertenencia al mundo escolar supone y exige el conocimiento de los procesos lectoescritores. El soporte de todo aprendizaje está en la lectura puesto que esta es la esencia de la vida estudiantil y la actividad más general del ámbito académico. Es claro que el ensamblaje sobre el que se construye la vida escolar está basado en la lectura pues constituye el aprendizaje más importante que proporciona la educación.

Uno de los retos a los que se enfrenta todo individuo es el de convertirse en un lector crítico de su realidad, y al ingresar a la cultura letrada —esto es, a la vida escolarizada—, este reto se materializa al enfrentarse a los procesos de lectura y escritura. Si bien la vida escolar gira alrededor de estos dos procesos, es ya bien sabido que no hemos podido cumplir a cabalidad con el objetivo de formar lectores; no es algo ajeno ni desconocido para el mundo académico el que en variados contextos se acepte cierto fracaso en torno a la formación de lectores en la escuela.

En este orden de ideas debemos tener en mente que ningún individuo puede hoy sustraerse de esa “sociedad letrada” y, por ende, de

la “cultura escrita”. En consecuencia, se debe hacer conciencia de que la lectura es un aprendizaje que permite a todos los integrantes de un grupo social participar de innumerables posibilidades cognitivas y de desarrollo intelectual. La lectura es la puerta que permite contemplar y participar de un horizonte infinito de conocimiento.

En esta dirección, y siguiendo a Cassany, se puede afirmar sin lugar a duda que la lectura es un aprendizaje trascendental para la escolarización, para el crecimiento intelectual y para la participación en la cultura y en la vida misma.

De esta suerte, la lectura se torna en fuente inagotable de conocimientos cada vez más elaborados, así como de las más altas experiencias estéticas; según esto, leer no solo es útil al hombre para sobrevivir en un entorno dominado por el código escrito [...]. (Santiago *et al.*, 2005, p. 9)<sup>2</sup>

Por el contrario, además le ofrece la capacidad de leer su entorno, de entrar en relación con su mundo y con los demás.

Se hace imperativo partir de una noción macro que conciba la lectura en términos muy amplios y que permita efectivamente entender por qué se plantea que la lectura de la realidad que circunda al individuo se enriquece en la medida en que el sujeto participa de esa cultura letrada que hemos mencionado. Esto lleva a un entendimiento de la lectura como un proceso de interrogación permanente de la realidad que incluye todo tipo de experiencias y actividades humanas. La lectura de la realidad involucra la interacción con una gran gama de signos verbales y no verbales que forman parte de nuestra cotidianidad y de nuestro diario vivir. En consecuencia, se puede afirmar que la acción humana se entiende como un proceso permanente de producción e interrogación de sentido en diferentes dimensiones: la experiencia personal, la interacción social y la vida cultural.

En este orden de ideas, entendemos la lectura como un proceso complejo que implica el conocimiento de la lengua, la cultura y la

---

[2] A propósito de la lectura se puede consultar Santiago *et al.* (2005). En este texto se ofrecen desarrollos con un mayor grado de profundidad alrededor de los aspectos conceptuales, las fases del proceso lector y los tipos de lectura.

realidad. En relación con el primer aspecto se puede afirmar que reclama una competencia lingüística que incluye aspectos sintácticos y semánticos. Asimismo, y en coherencia con los contenidos trabajados hasta aquí, exige unos conocimientos de la cultura que remiten a ideologías y roles. Insistimos, por lo tanto, en la idea de que el conocimiento de la realidad exige una experiencia personal que relacione al sujeto con su entorno físico y social (Pérez Grajales, 1995).

Recogiendo algunos de los elementos hasta aquí planteados se puede señalar que la lectura se configura, entonces, como un poderoso instrumento para la formación de la personalidad,<sup>3</sup> para la formación de un criterio crítico, para el desarrollo de la capacidad de análisis, como un potente estímulo para la creación y un despertar de la imaginación. Es innegable que la lectura es un aprendizaje básico y trascendental para la formación de cualquier persona puesto que le posibilita actuar en su entorno social y cultural y porque la enriquece en sus dimensiones cognoscitiva, ética y estética.

En coherencia con estos planteamientos se puede afirmar que la lectura es un aprendizaje básico y necesario para la formación de los individuos, un aprendizaje fundamental para la construcción de una visión de mundo y una competencia indispensable para la vida. Esta competencia lectora aporta a la formación en todas las dimensiones (axiológica, sensible, cognoscitiva) y permite la formación del pensamiento crítico.

Para los propósitos que aquí se plantean suponemos que la lectura

[...] incorpora actividades cognitivas más complejas que llevan al sujeto a la apropiación del contenido y a la utilización del significante y del signifi-

---

[3] A este respecto Michèle Petit (2018) señala la importancia de la lectura en la constitución de la identidad —aspecto relevante para los propósitos que aquí se persiguen—, planteando que “la lectura puede contribuir, de ese modo, a la elaboración de una identidad que no se basa en el mero antagonismo entre ‘ellos’ y ‘nosotros’, mi etnia contra la tuya, mi clan, mi pueblo mi ‘territorio’ contra el tuyo. Puede ayudar a elaborar una identidad en la que uno no está reducido solamente a sus lazos de pertenencia, aun cuando esté orgulloso de ellos. A la elaboración de una identidad plural, más flexible, más lábil, abierta al juego y al cambio” (p. 57).

cado del texto escrito para incrementar su conocimiento, para ir más allá de lo dado o simplemente para disfrutar con él. (Mayor *et al.*, 1993, p. 207)

En esta medida la lectura se concibe como un proceso de interrogación, participación y actualización permanente por parte de un receptor activo que entiende el proceso lector como un proceso de cooperación textual. La lectura es un proceso complejo en el que

[...] intervienen numerosas variables —genéticas y ambientales— además de las estrictamente lingüísticas y que incluyen variables orgánicas —neurológicas y sensoriales— y cognitivas —procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas, etc. Esta complejidad pluridimensional de la lectura aparece también en los diferentes modelos que se han propuesto: de procesamiento de información, de análisis por síntesis, de mediación fonológica, ascendentes —de abajo a arriba— o descendentes —de arriba abajo—, interactivos, etc. [...], los modelos actuales de carácter interactivo ponen el énfasis, más que en los procesos secuenciales, en los procesos en paralelo que permiten una continua interacción entre los diferentes niveles y procesos; así, por ejemplo, la información de entrada interactúa con la información contenida en la memoria a través de un procesamiento activo en el que, a su vez, se incluyen mutuamente los procesos que tienen lugar a nivel perceptual (extracción de rasgos, codificación perceptual), a nivel de descodificación (análisis de grafemas, traducción fonética, programación articulatoria) y a nivel lexical (acceso al léxico). (Mayor *et al.*, 1993, p. 208)

La complejidad del proceso lector también se revela en el hecho de que la lectura comprende dos importantes momentos: la comprensión y la interpretación. Esto no solo implica que el lector esté en condiciones de reconstruir el significado del texto, sino que además debe estar en capacidad de poner en funcionamiento y diálogo sus conocimientos previos, su horizonte de expectativas con los que el texto le presenta, con el propósito de elaborar una valoración crítica de lo que lee. Por lo tanto, la interpretación conlleva una toma de posición por parte del lector frente al texto y esta posición crítica está determinada por distintos factores, tales como los conocimientos previos del lector, los conocimientos que aporta el texto, la experiencia vital, la experiencia lectora, los distintos factores sociales y culturales y, por supuesto, el grado de comprensión del lector.

Si la interpretación implica una explicación personal sobre un texto, entonces, es necesario reconocer la variación en los modos de comprensión que le subyacen y en esta misma dirección es necesario explicitar que en la medida en que el sujeto lector está inmerso en un contexto y en unas circunstancias particulares, su interpretación estará mediada y permeada por aquellos factores. En este sentido, las interpretaciones posibles, previstas por los límites de la interpretación que establecen los textos mismos, estarán articuladas a las experiencias vitales y lecturas del individuo, así como a sus saberes previos y a los aspectos contextuales y culturales que llevan a concepciones sobre la realidad.

Por lo tanto, se debe tener claro que detrás de todo acto de escritura y de lectura hay una comprensión del mundo que marca las concepciones que llevan a la interpretación de la realidad y, en este caso, del texto de lectura. Entendida así la lectura, esta

[...] se constituye en uno de los medios con los que cuenta el individuo para perfeccionar sus conocimientos, dado que esta lleva a que aquel enriquezca, refine o reestructure sus esquemas. En este orden de ideas, la retención no solo debe estar asociada con el almacenamiento memorístico de la información que suministra el texto, sino con el hecho cognitivo que llamamos aprendizaje, esto es, con un cambio cognitivo en el individuo. (Santiago *et al.*, 2005, p. 28)

Al tenor de lo planteado se puede, entonces, afirmar que la lectura, al constituir un proceso de comunicación, se concibe como un proceso de interrelación en el que se comparten conocimientos, experiencias, visiones de mundo, entre un autor y un lector a través de un texto.

Abordar el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura conduce necesariamente a la revisión de varios elementos que inciden en la formación de lectores. Este apartado pretende, entre otros aspectos, reflexionar sobre la noción misma de lector, el proceso de leer y las diversas estrategias que se hacen fundamentales y necesarias para emprender la lectura de un texto.

En este orden de ideas, la escuela debe trabajar en pos de la formación de un lector activo, colaborador del texto y participante efectivo del proceso lector, y llevarlo a entender y afrontar la lectura “como una

actividad espontánea y libre del lector, no como una obligación escolar o social a la que hay que someterse” (Mayor *et al.*, 1993, p. 209). Esto implica cambiar su noción sobre la lectura y sobre el papel del lector mismo, para poder enfrentar así la lectura desde una nueva perspectiva.

Por ende, la escuela debe buscar la formación de un lector activo y autónomo que sea capaz de confrontar y relacionar sus saberes con los nuevos que le aportan los textos, así como plantear hipótesis que ponga en funcionamiento durante el proceso de lectura. Reexaminar la idea que se está formando en la escuela de lo que significa ser un lector y de lo que es el proceso lector debe permitir que los estudiantes se perciban como lectores y enfrenten el proceso de otra manera, pues tal como lo planteaba Pedro Salinas (2002): “la solución del gran drama de la lectura está [...] en la enseñanza de la lectura. En la formación del lector” (p. 220).<sup>4</sup>

Parte del cambio tiene que ver con la manera como se afronta el papel de lector y el proceso mismo, lo que implica ver la lectura como un proceso estratégico en el que el lector tenga su propio propósito de lectura, prepare y siga un plan de lectura que debe ir ajustándose a ese propósito así como al tipo de texto, a las exigencias de la tarea y por supuesto al logro de sus objetivos (López, 1997).

Para lograr estos alcances es necesario que el lector asuma el control y la supervisión del proceso, y es allí donde las habilidades metacognitivas<sup>5</sup> entran en juego. Para ello, la escuela —y por ende el docente— debe fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan al lector mejorar sus procesos de lectura e indagar sobre sus propias necesidades para alcanzar los resultados esperados.

---

[4] En relación con los aspectos tratados por Salinas acerca de la lectura, véase “Defensa de la lectura”, uno de los cinco textos que hacen parte de *El defensor* (2002).

[5] Al respecto se puede consultar Santiago *et al.* (2014), texto en el que se ofrecen desarrollos con un mayor grado de profundidad alrededor de los aspectos referidos a la relación entre lectura y metacognición, y sobre las estrategias y el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura.

Hablar de estrategias metacognitivas<sup>6</sup> nos obliga a volver sobre el concepto de *metacognición* y aclarar que el término se refiere al grado de conciencia que tiene un individuo sobre la cognición misma.

Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas esas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. Para hacer referencia específica a cada uno de estos aspectos se habla de metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, etc., y todo el conjunto de estas “metas” es la metacognición. (Burón, 1966, p. 11)

Cabe señalar que, siguiendo a Burón, lo metacognitivo integra aspectos tales como el planteamiento de objetivos, la selección de estrategias para el logro de los objetivos, la verificación de la adecuación y pertinencia de las estrategias y la evaluación en relación con la consecución de los objetivos.

Para efectos de esta obra es necesario mencionar la metalectura, dado el propósito de elaborar una aproximación al proceso lector y así afrontar más adelante la formación del lector literario. La metalectura se refiere al “conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué implica leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.” (Burón, 1996, p. 12).

Por otra parte, la metacomprensión desempeña un papel clave en la dirección que hemos planteado puesto que se refiere al nivel de conciencia que tiene el lector sobre la comprensión de los contenidos presentados en el texto y sobre los procesos que intervienen en la acción misma de la comprensión.

De acuerdo con lo expuesto, la metalectura y la metacomprensión se constituyen en conocimientos importantes para el lector en la medida en que le permiten determinar qué necesita para adelantar la actividad de apropiación del escrito, qué sucede mientras lee, qué factores favorecen o impiden la asimilación del texto. (Santiago *et al.*, p. 41)

---

[6] Se entiende por *estrategia metacognitiva* aquella acción ejecutada con plena conciencia y con un propósito previamente establecido y, tal como se ha planteado, como parte de un proceso estratégico en el que se asuma la posibilidad de supervisar y evaluar el grado de apropiación del texto.

Ahora bien, cuando se habla de estrategias se alude a un plan de actividades que el lector propone con unas finalidades concretas en función de sus objetivos de lectura. Este plan está constituido por tres grandes momentos: antes, durante y después, que a su vez llevan a procedimientos adecuados para enfrentar la tarea lectora: planeación, ejecución, seguimiento y evaluación. Por tanto, las estrategias están ligadas a los momentos y a las acciones por ejecutar, de tal suerte que se deben establecer estrategias articuladas a la *planificación*, en este caso de la labor lectora, tales como la definición del propósito, la determinación de los conocimientos previos necesarios para abordar la lectura y la definición de las estrategias adecuadas para enfrentar el texto. En relación con la etapa de *ejecución*, el lector tendrá que implementar las estrategias planteadas y, como parte del seguimiento, revisar su funcionamiento y llevar a cabo las adecuaciones y transformaciones necesarias para enfrentar las problemáticas presentadas, esto es, hacer un *seguimiento* del proceso. Por último, se llevará a cabo la *evaluación* y se determinará el grado de comprensión y la eficacia de las estrategias empleadas.

Para lograr la comprensión e interpretación será necesario llevar a cabo una serie de operaciones con la finalidad de organizar, focalizar, integrar y verificar los contenidos textuales para integrarlos en sus estructuras cognitivas (Morles, 1986). Lo anterior equivale a poner en marcha estrategias que permitan organizar y reorganizar la información, centrarse en algunos contenidos, plantear las diferentes relaciones y conexiones con otros textos e integrar las partes y contenidos del texto en una unidad coherente. Finalmente, vendrá la comprobación de la comprensión e interpretación de los contenidos ofrecidos por el texto.

Las ideas que se han esbozado en los apartados anteriores sobre el proceso lector pretenden demostrar que la lectura apunta a los procesos de comprensión e interpretación y que estos aspectos son de suma importancia en la llamada lectura de estudio y, por ende, en la vida escolar. Este aspecto resulta medular para el propósito de este libro puesto que, como sabemos, buena parte del llamado fracaso escolar surge de las dificultades relacionadas con los procesos de lectura y escritura.

El desempeño escolar marca el presente y el futuro de la escuela, así como el desempeño de los individuos en la sociedad y la cultura; por ello, resulta imperativo facilitar y garantizar el éxito de una tarea tan importante como es enseñar a leer. En este orden de ideas, es indispensable formar lectores capaces de interrogar el mundo que les rodea y reiterar la necesidad de formar lectores que

[...] vayan conociendo su mundo, que vayan siendo capaces de enjuiciar esa realidad que les ha tocado vivir, de hacer una crítica personal y positiva de ese mundo, que sería, sin duda, el primer paso para mejorarlo. En suma, hacer lectores críticos y ciudadanos del mundo. (Gómez Navarro, 2005, p. 172)

Es sobre la base de la lectura que, en parte, se cierne el futuro del sujeto y es sobre este mismo planteamiento que la escuela debe repensar el acercamiento del estudiante a la lectura crítica. Cuando se logre que los estudiantes reconozcan que la lectura es una de las bases sobre las que se construye el mundo escolarizado y que esta es necesaria para su desempeño en una sociedad cada vez más compleja, entonces, se realizará un proceso de concientización acerca de su papel como lector y como sujeto dispuesto a asomarse a las ventanas de su cultura, de otras culturas, a las múltiples perspectivas y diferencias que las constituyen.

### **Educación y lectura literaria**

Es claro que parte de lo que se ha dado en llamar el *fracaso escolar* se origina en los problemas que presentan los estudiantes con el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de competencias y habilidades. No es diferente el horizonte que se plantea alrededor de la lectura literaria y, por ende, de la formación del lector literario; en este campo cada vez advertimos más insistencia en un panorama opaco y desolador que sigue reclamando la atención de los académicos e investigadores para la realización de trabajos de indagación y reflexión en torno al propósito de formar lectores críticos y competentes y que, además, se ofrezcan elementos para acercar a los lectores al disfrute y la comprensión del texto literario.

Para efectos de enfrentar tal panorama se parte del presupuesto de que

[...] la literatura [...] es un agente formador por excelencia. Ayuda a formar lectores críticos sin que el acto de leer deje de ser un instrumento de emoción, diversión, placer [...]. De este modo la literatura por encerrar en sus textos valores tanto literarios como estéticos o sociales, o por proporcionar a los jóvenes lectores una pluralidad de lecturas, ayudando en su formación puede ser un buen recurso pedagógico siempre y cuando se tenga en cuenta su principal función: el placer. (Sousa, 2010, párr. 8)

Lo anterior, por cuanto leer es una experiencia única que nos permite conocer, imaginar, reflexionar y experimentar. Leer es como viajar por diversos lugares, recorrer diversos senderos, es descubrir bosques llenos de secretos y es la posibilidad de reconocernos en lo que leemos; leer es la posibilidad de repensarnos y de repensar la realidad y el mundo que nos rodea. La lectura forma parte de la experiencia vital de los seres humanos, pues ella nos configura y nos realiza en varias dimensiones.

La lectura literaria permite encontrarse con una profunda reflexión sobre la condición humana. Cada libro es una revelación conmovedora de la existencia en la que entran en juego aspectos tales como la dignidad humana, la esperanza, el amor, la ética y la solidaridad.

La experiencia como lectores nos ha llevado a desarrollar afectos y aprecio por los autores y sus producciones en la medida en que su escritura, su emoción o su lucidez pasan a constituir parte de la experiencia vital y de la experiencia lectora. Por esta razón, es necesario señalar que la literatura ofrece un presente cargado de futuro que no se puede negar a los jóvenes y que como docentes de literatura debemos empeñarnos en compartir con ellos. Descifrar el texto literario significa descifrar sus posibilidades cognoscitivas, imaginativas y expresivas. En esta dirección, a la luz de una teoría del lenguaje literario —y en función de nuestros propósitos— es necesario precisar que la literatura está cargada de expresividad, y de manera fundamental se observa que la lírica “es expresión en el

sentido de ser revelación del hablante en el acto lingüístico” (Pozuelo Yvancos, 2003, p. 221).<sup>7</sup>

La literatura procura otras vías para explorar, la literatura forma y cambia la imagen que tenemos del mundo y de los seres humanos. La lectura literaria es un sistema vital que nos permite repetirnos, continuarnos, descubrirnos, transformarnos y, desde luego, nos aporta en la constitución de ser mejores seres humanos.

El vínculo fraterno que la literatura establece entre los seres humanos, obligándonos a dialogar y haciéndonos conscientes de un fondo común, de formar parte de un mismo linaje espiritual, trasciende las barreras del tiempo. La literatura nos retrotrae al pasado y nos hermana con quienes, en épocas idas, fraguaron, gozaron y soñaron con esos textos que nos legaron y que, ahora, nos hacen gozar y soñar también a nosotros. Ese sentimiento de pertenencia a la colectividad humana del tiempo y del espacio es el más alto logro de la cultura y nada contribuye tanto a renovarlo en cada generación como la literatura. (Vargas Llosa, 2015, p. 14)

Y si a esto le sumamos el planteamiento de Pedro Salinas: “Aunque un poema sea principalmente una vivencia espiritual de la vida misma del poeta, si se lee como es debido, supone un revivir de esa experiencia en el alma del lector”<sup>8</sup> (2007, p. 1432), entonces, descubrimos que la mayor fuerza y poder de la literatura y de la poesía radica en lo que ella misma defiende y procura. La literatura, entonces, es anticuerpo y defensa de la vida espiritual. Además, la poesía es alimento y vehículo de comunicación espiritual. La palabra del poeta tiene el poder espiritual de despertar la sensibilidad, encantar, preocupar, ilusionar, desencantar, estremecer y apasionar.

La literatura hoy, como ayer y como siempre, nos convoca ante las experiencias vitales. La lectura literaria hoy como ayer nos salva del desamor, la poesía hoy y siempre eleva nuestro espíritu y nos da alas para volar. La experiencia vital nos alegra, en ocasiones nos duele,

---

[7] Este planteamiento tiene sentido cuando se reflexiona sobre la situación comunicativa de la lírica, señalando su carácter expresivo y al tenor de los trabajos de Martínez Bonati retomados por Pozuelo.

[8] Estas reflexiones aparecen en el apartado 9, “Sobre su poesía”, bajo el título *Prólogo a una traducción de sus poemas*.

otras veces nos golpea, en ocasiones nos cambia, en otras nos reafirma, pero siempre enseña; y la literatura igual nos alegra o nos desgarrar, nos toca, nos interpela, nos mueve y nos conmueve, pero siempre nos hace vivir. Vivir la experiencia del otro y la experiencia nuestra, la experiencia del individuo, la experiencia del colectivo, la experiencia del poeta, la experiencia del lector, en definitiva, la experiencia de los seres humanos. Esto es, la lectura literaria comunica las realidades vitales del mundo.

En consecuencia, no queda más que aceptar que la experiencia personal es la suma de lo vivido y lo leído y que construimos nuestra visión de la realidad y de la vida alimentada no solo por los hechos, sino también por la imaginación y la expresión de todos aquellos a quienes hemos leído. Como lectores y como docentes debemos tener la firme convicción de que hay que insistir en la necesaria presencia de la literatura en la formación integral del ser humano y en la importante tarea que conlleva su aparición en la educación.

La literatura acompaña al ser humano en todos los momentos de su vida: alegra la niñez, sorprende y enamora en la juventud, asombra y emociona en la madurez y nos vuelve al pasado con nostalgia en la edad dorada de la vejez. La literatura es siempre amiga leal y solidaria y nos habla cuando ya no creemos en las palabras de los otros y nos persuade de creer de nuevo en los demás. La literatura es siempre amiga, pues ella es respuesta al interrogante, es compañía en la soledad, es voz en el silencio, es silencio y sentido.

La literatura es vida y está presente en el día a día y casi que al ritmo del verso de Machado podemos decir que cuando transitamos por la vida y por las páginas de la obra literaria hemos andado muchos caminos, hemos abierto muchas veredas, hemos navegado en cien mares y atracado en cien riberas,<sup>9</sup> pues “gracias a la literatura, la vida

---

[9] Algunos de los aspectos trabajados en este apartado sobre educación y literatura fueron sugeridos inicialmente en la charla *La poesía hoy: un diálogo embrujado* presentada en el marco del Festival de Poesía de Bogotá en las jornadas universitarias Ciudad de Bogotá en la Universidad Pedagógica Nacional. El título de la charla alude al texto de William Ospina *Un diálogo embrujado*.

se entiende y se vive mejor, y entender y vivir la vida mejor significa vivirla y compartirla con los otros” (Vargas Llosa, 2015, p. 14).

El papel de la literatura, hoy y siempre, es llevarnos a comprender lo que nos rodea y a comprendernos a nosotros mismos. La lectura literaria está para enseñarnos que el arte encarna, produce y comunica valores esenciales que nos hacen más humanos y por ende mejores seres. La literatura debe darnos la posibilidad de engrandecer la existencia humana y propiciar un mejor presente y un mejor futuro. En fin, la literatura debe constituir un sistema vital y un ejercicio de la actividad espiritual.

La literatura [...] es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte. (Vargas Llosa, 2015, p. 12)

Es importante y necesario insistir en que la literatura, como el fenómeno cultural, social e histórico que es, producto del ejercicio de la creación humana, nos enfrenta a todos los vértices y aristas de esa humanidad que le subyace y alimenta a su vez la experiencia humana de quien escribe y de quien lee:

Cada lectura, si es lectura cabal, se nos presenta como acto único; el lector verdadero se entra en ella, paradójicamente, llevando en sí todos los beneficios derivados de sus experiencias lectoras anteriores, pero sin que en modo alguno le obstene para sentirse como si estuviera estrenándose virginalmente en el leer. (Salinas, 2002, p. 172)

### *La formación del lector literario*

De acuerdo con Mario Vargas Llosa, la literatura, además de ser

[...] uno de los más enriquecedores placeres del espíritu, [es] una actividad irremplazable para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática, de individuos libres, y que, por lo mismo, debería inculcarse en las familias desde la infancia y formar parte de todos los programas de educación como una disciplina básica. (2015, p. 11)

La cita de Vargas Llosa nos ubica ante tres elementos fundamentales para nuestra reflexión: por una parte, nos remite a la importancia de la lectura literaria para la formación del ciudadano; por otra, nos lleva a la relación con la infancia y el estímulo que la familia debe brindar, y, por último, plantea la necesaria vinculación de la literatura en la educación.

Los tres aspectos resultan valiosos para introducir el tema de la formación del lector literario o lo que hoy se ha llamado la educación literaria. El primero porque nos enfrenta a uno de los aspectos abordados en los apartados iniciales sobre la relación que el sujeto establece como ser con su entorno social y cultural, aspecto central en la educación, en general, y en la educación literaria, en particular, puesto que la formación estética centra su interés en el desarrollo de la dignidad y en la formación de individuos críticos y libres.

El segundo porque nos pone frente al inicio de su educación literaria en su entorno más próximo: la familia. Esto porque los primeros encuentros con la literatura se dan en este entorno y es allí donde se fraguan los primeros afectos entre el sujeto y el libro. Cabe destacar a propósito de este aspecto lo señalado por Cerrillo (2005) acerca de estos primeros contactos con el texto literario: “el hábito de lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia” (p. 137). Es de anotar que no podemos perder de vista que el proceso de aprendizaje se da en distintos entornos y contextos tales como la familia, la ciudad, los grupos a los que se pertenece puesto que participamos de diversas relaciones y formas de aprendizaje que enriquecen nuestra experiencia.

El tercero, aludiendo a la necesaria e importante presencia de la literatura en la educación, nos lleva a establecer relaciones entre la experiencia personal de vida, el proceso de escolarización y la experiencia literaria. La comunicación literaria procura una educación y desempeña un papel fundamental en la educación, en su sentido más general y amplio, así como en la educación escolarizada.

Por cuanto se ha venido planteando la relación que se establece entre educación y literatura se hace relevante destacar el papel

educativo de la lectura literaria en la formación del individuo. En consecuencia, en estas páginas se parte de que “el papel educativo de la literatura debe apuntar a la formación de los diferentes matices de la sensibilidad, de la imaginación y del intelecto; esto supone no descuidar el trabajo con tres tipos de valores: cognitivos, éticos y estéticos” (Cárdenas, 2004, p. 58).

En este orden de ideas, y en articulación con lo planteado en los párrafos iniciales sobre la educación cognoscitiva —entendida como aquella capaz de suscitar la curiosidad, el asombro, la exploración o la invención—, es necesario señalar que la literatura es un valioso territorio para explorar todas estas posibilidades, por cuanto se constituye en un espacio propicio para el diálogo de saberes, de voces, de dinámicas, de discursos, de tiempos, de contextos y de horizontes.

El texto literario, al decir de Calvino (1995), reúne en su complejidad variadas y ricas posibilidades cognoscitivas, expresivas e imaginativas y parte del propósito de la educación literaria consiste en trabajar todas estas dimensiones pues establece y brinda complejas epistemologías que se presentan “como red de conexiones entre los hechos, entre las personas, entre las cosas del mundo” (p. 121).

Si bien uno de los fundamentales propósitos de la lectura literaria es el del disfrute y este se convierte en punto de partida, no podemos olvidar que la literatura también es una forma de aprender y aprehender el mundo:

Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias [...] de que está hecha la condición humana. (Vargas Llosa, 2015, p. 13)

Si bien se plantean muchos debates, se albergan variadas dudas sobre lo que implica la educación literaria y se asumen diferentes posturas frente a ella, no hay discusión a la hora de aceptar que la literatura es un elemento indispensable en la formación humanística e integral de todo individuo. La importancia de la formación literaria

y el papel de la literatura en la educación no se ponen en duda; otra cosa son los debates y las diversas ópticas sobre la manera en que deben abordarse su enseñanza, formación o educación.

La literatura, como bien cultural de la humanidad, constituye un derecho más al que tenemos acceso a través de la lectura y desde esta perspectiva engloba una rica variedad de aspectos, tal como lo señala Petit:

[...] el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía —sin la cual no hay pensamiento— a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana. (2018, pp. 23-24)

### *Tensiones y debates: enseñanza de la literatura y educación literaria*

Las tensiones y debates sobre la manera de abordar la literatura en la escuela han estado marcadas por la variación en las propuestas y en los objetivos globales perseguidos por la educación escolarizada. Las tensiones se han visto reflejadas en la evolución y transformación que ha tenido la aproximación a la literatura en la escuela, y en las preocupaciones y los objetivos que subyacen a cada modelo.

La evolución de la enseñanza literaria ha marcado el camino que va desde lo que hasta hace un tiempo se conocía como la enseñanza de la literatura y nos lleva hasta la llamada educación literaria. En este camino se encuentran diversos momentos que se pueden sintetizar de la siguiente manera: en el primero, la literatura era vista como la enseñanza de la expresión discursiva y que propugnaba como fines prácticos el dominio del discurso oral y escrito; en el segundo, la enseñanza de la literatura se centraba en la historiografía literaria y asumía como objetivos la posesión del patrimonio histórico y el estudio de la lengua literaria como modelo; el tercer momento centra su atención en el texto mismo y en los modelos teóricos que lo explican,

y el cuarto momento se enfoca en la formación de la competencia literaria y se plantea como objetivo central trabajar en el desarrollo de la capacidad de interpretación de los lectores (Colomer, 2010a).

Desde la perspectiva de Vásquez Rodríguez (2006), en consonancia con lo planteado, parece que hay tres tendencias que han marcado el estudio de la literatura en la escuela: el enfoque cronológico,<sup>10</sup> el análisis formal del texto literario y las aproximaciones desde la perspectiva que privilegia el papel del lector.

La finalidad de esta breve e incompleta síntesis no es desarrollar cada uno de los momentos ni describirlos en detalle, sino mostrar las tensiones generadas entre las denominaciones de enseñanza de la literatura y de educación literaria, y las concepciones que les subyacen, para así poder luego centrarnos en los objetivos de la formación del lector literario.

Los cambios de concepción que marcan los momentos señalados han permitido evidenciar las insuficiencias de los modelos y de algunas prácticas de enseñanza que se encuentran en su base. En este sentido, las revisiones han llevado a que en ocasiones se afecten las denominaciones y se prefiera hablar de educación literaria antes que de enseñanza de la literatura. Frente a estos planteamientos, Núñez Delgado (2012) señala:

Se propone, en efecto, la sustitución del sintagma *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* para poner de manifiesto que la literatura es algo mucho más rico y más complejo que lo que se suele mostrar en la escuela, y que tiene que ver con multitud de aspectos personales y socioculturales que también han de ser considerados por esta. Los códigos que operan en los textos no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, con la estructura formal del texto en términos del género y otras convenciones literarias, con las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales o a realidades y

---

[10] Las limitaciones del enfoque historicista son señaladas por Mendoza (2004) en *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto literaria* y se pueden resumir así: memorización de datos, realización de síntesis argumentales, desconocimiento de saberes previos, ausencia de estrategias de lectura, desconocimiento de las interpretaciones, aportes y valoraciones de los estudiantes, entre otros.

aspectos del mundo externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc. Esta es la concepción que subyace a la denominación de educación literaria [...]. (p. 45)

Así pues, y atendiendo al marco señalado, se plantea que la sustitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* no solo obedece a un cambio de perspectiva que nos ubica en el polo del aprendizaje, sino que tiene implicaciones en el objetivo global que persigue la educación literaria:

[...] la educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la educación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal [...], que supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios [...]. Es decir, que poseyeran las capacidades que permitan a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector. (Colomer, 2010b)

Cabe señalar que en este libro el uso de la expresión *educación literaria* no implica que se está asumiendo la postura de que el docente no tenga nada que enseñar o de que la lectura literaria es obra exclusiva del activismo del estudiante, ni que basta el activismo libre de una supuesta creación literaria sin finalidades ni propósitos definidos, o que los saberes del docente no ejercen ninguna influencia o se dejan de lado en la formación del lector. Por el contrario, es importante y necesario recalcar que en estas páginas se defiende la idea de que la formación del docente es un bastión fundamental para el trabajo con los estudiantes y de que los procesos de aula insertos en la educación literaria escolarizada se basan en la experiencia literaria, la competencia literaria y el dominio conceptual y teórico del docente.

En este sentido, se puede afirmar que de manera global la educación literaria, siguiendo a Mendoza (2004), consiste en dos grandes aspectos: 1) proporcionar al estudiante los conocimientos que necesita para la constitución de su competencia literaria y 2) formarlo como un lector activo del texto literario dotándolo de los elementos necesarios para descubrir las peculiaridades del discurso literario y de la interacción con el texto y las claves que el propio texto aporta para

su recepción. Por ello, aquí se insiste en que la formación del docente debe posibilitar el trabajo en esta dirección.

En este orden de ideas, se reitera que el uso de la expresión *educación literaria* gira en torno a una concepción rica y compleja que integra multitud de aspectos tanto de índole personal e individual como de orden sociocultural. Además, se enfatiza en la idea de que la educación literaria es educación en y para la lectura literaria.

### *La experiencia literaria*

Para analizar este aspecto vamos inicialmente a volver sobre la relación entre educación y experiencia. Para ello, acudimos al planteamiento de Gimeno Sacristán (2002), en el que se evidencia la relevancia de esta relación: “la educación dentro de la escolarización es una oportunidad privilegiada para descodificar la experiencia como no habrá ocasión de tener” (p. 41). Esto dado que la educación escolarizada ofrece experiencias distintas y por ello se puede afirmar que conduce a aprendizajes diferentes a los que procura la vida cotidiana. De igual manera, permite aproximarse desde nuevas perspectivas a las experiencias ya conocidas, lo que lleva a ampliar el marco de las experiencias propias de cada sujeto y a elaborar nuevas lecturas sobre el mundo, sobre los otros y sobre sí mismo.

La educación —como lo hemos venido planteando— implica el desarrollo de la individualidad y de la interacción social. Para ello, debe reconocer y trabajar sobre la experiencia personal y social, por ende, ofrece elementos para la constitución y el proceso de maduración de la personalidad y del ser social. Esto supone reconocer la experiencia del sujeto y del entorno social. La experiencia directa con el mundo es el primer proceso de aprendizaje de todos los sujetos inmersos en una cultura puesto que

[...] la experiencia es la enseñanza o el aprendizaje que se adquiere con el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo, aunque pueda ser ayudado o provocado por otros. Es la forma misma de relacionarse con el mundo: se actúa sobre él y se reciben sus efectos. (Gimeno Sacristán, 2002, p. 36)

La acumulación de toda una gama de aspectos de orden tanto intelectual como afectivo es lo que constituye la experiencia y por

lo mismo es la muestra de nuestros aprendizajes en relación con el mundo, con las cosas, con los seres, con las ideas y con las emociones. La apropiación del mundo se da en estas vivencias. La educación tiene la capacidad, la fuerza y la energía para aproximar a los sujetos a otras vivencias. Entonces, el papel de la educación escolarizada “consiste, ante todo, en hacer disponible para el sujeto el mundo no abarcado por la experiencia que él, dejado con sus propios medios, no podría obtener. Nutrirse de mundos prestados hace de la educación una actividad muy económica” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 41), dado que recurre a las experiencias —de orden cognitivo, emocional y pragmático— de otros para enriquecer la suya y vive las vidas de otros para configurar la propia.

En ese propósito de colaborar en la formación de la personalidad entran en juego las relaciones personales, las actividades de la vida cotidiana, la vida comunitaria y la educación escolarizada. En ese escenario, la literatura

[...] es la que posee el mayor potencial para esa clase de asimilación de ideas y actitudes, porque capacita al joven para que viva a través de ella y reflexione sobre aquello que en términos abstractos no tendría para él ningún significado. La literatura le hace conocer íntimamente [...] muchas personalidades. En forma vicaria comparte sus luchas, sus desconciertos y sus logros. (Rosenblatt, 2002, p. 205)

La literatura lleva al lector a reflexionar sobre sus propias preocupaciones y necesidades a través de las preocupaciones y necesidades de otros, y es en ese acto de encuentro que “las experiencias literarias serán, una poderosa fuerza” (Rosenblatt, 2002, p. 296) para la formación y el desarrollo de los sujetos. La lectura, como un acto personal que es, permite un acto de reflexión único sobre el ser, así brinda la oportunidad de aportar a la construcción de ese mundo subjetivo y personal.

La literatura constituye uno de los más potentes ejemplos de acercar al individuo a otras experiencias para revivirlas y ponerlas en diálogo con las propias. La literatura es una forma de vivir experiencias vicarias de otros llevando así a que a través de la lectura literaria se dé un enriquecimiento de los procesos de subjetivación cultural que posibiliten “nutrirse de esos mundos prestados” (Gimeno, 2002, p. 41).

En la lectura literaria se encuentran experiencias que muestran lo que otros han pensado, vivido y sentido, y todas esas experiencias entran a alimentar la experiencia del lector. En palabras de Daniel Goldin, como parte de la presentación del “Liminar” al libro de Rosenblatt:<sup>11</sup>

[...] leer literatura es una experiencia —una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por lo tanto, de enfrentar dilemas vitales—, y la formación del lector literario en el interior de la escuela es abrir un espacio para que vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada. (Rosenblatt, 2002, p. 10)

Desde esta perspectiva se puede afirmar que la literatura asumida como experiencia facilita una mejor comprensión de las relaciones humanas, de los distintos contextos sociales y culturales y, por ende, se constituye en un camino que lleva a la formación de la personalidad, del sujeto social y del ciudadano. En esta dirección, entonces, se entiende que la lectura literaria colabora en ese camino que nos permite construirnos en la subjetividad —pero también en la vida social—, y por ello es un elemento indispensable en la formación de nuestra sensibilidad tanto estética como social.

La literatura no comienza a existir cuando nace por obra de un individuo; solo existe de veras cuando es adoptada por los otros y pasa a formar parte de la vida social, cuando se torna, gracias a la lectura, experiencia compartida. (Vargas Llosa, 2015, p. 15)

En consecuencia, la lectura literaria debe estar dirigida no solo a la adquisición de conocimiento declarativo sino a percibir, interpretar, sentir y valorar ese mundo que se nos ofrece en el texto literario. Por ello, la experiencia literaria es un medio de exploración personal en el que se ponen en juego aspectos sensitivos, afectivos, imaginativos y cognoscitivos. Es indiscutible que la literatura lleva a que el lector participe de las vidas de otros, reconozca otros contextos culturales y se mueva en otras coordenadas espacio-temporales, pero además tiene

---

[11] En esta cita del “Liminar” del libro de Rosenblatt, Daniel Goldin recoge algunos planteamientos de la autora sobre la lectura como una experiencia y acontecimiento único e irrepetible en el que se destaca el lugar de la literatura en la educación.

efectos en la conducta del sujeto, en la sensibilidad, en la personalidad y en la comprensión que tiene de su vida, la de los otros y del mundo en general.

Puesto que la lectura del texto se ve como un ejercicio para el pensamiento y, a la vez, como una experiencia emocional, se entiende que el papel del lector es fundamental ya que ese proceso transaccional de construcción de sentido conduce a la contribución permanente del texto y del lector para así vivir la obra como tal (Rosenblatt, 2002), por cuanto

[...] la obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y estos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos. De este proceso complejo emerge una experiencia imaginativa más o menos organizada. (Rosenblatt, 2002, p. 51)

La lectura es un proceso en el que, en el ir y venir por las páginas del texto, van apareciendo diversos aspectos —sensaciones, sentimientos, emociones, imágenes e ideas— que afectan al lector y que proporcionan experiencias del vivir y del conocer, porque en la “transacción” entre el texto y el lector surgen algunos de los aspectos ya mencionados y entran en relación desde elementos referenciales de la realidad hasta elementos de corte estético.

La experiencia literaria, en cuanto experiencia estética, entraña necesariamente el goce de vivir y actualizar tales experiencias. Por tanto, la práctica de lectura literaria implica una participación activa y gozosa de la obra y lleva a respuestas tanto cognitivas como emocionales. No sobra añadir que a toda vivencia literaria le subyace la experiencia humana y que de ella se alimenta la sensibilidad literaria.

Si bien es común aceptar que todo lector se asoma a los textos con unos saberes previos, también es importante señalar que se llega cargado de experiencias que marcan sus procesos de comprensión e interpretación, y esto es lo que aporta en esa lectura transaccional. En esta dirección se puede señalar que los intereses, necesidades, expectativas, sensaciones y emociones forman parte de los aportes que el lector realiza en el acto de leer, dado que “el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su

sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre líneas y los entremezcla con los del autor” (Petit, 2018, p. 28).

A su vez, el texto le aporta nuevas perspectivas, nuevas formas, nuevas relaciones y se espera que en ese proceso se enriquezcan sus experiencias cognoscitivas, sus marcos de referencia, su sensibilidad y aparezca una perspectiva crítica que se exprese en sus juicios de valor de manera consistente. Para llegar allí ha tenido que interpretar la experiencia que el texto le ha ofrecido y ha alimentado su propia experiencia literaria. Esto desde la propuesta de Rosenblatt, para quien “el sentido no está en el texto solo ni solo en la mente del lector; sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos” (2002, p. 13).

Lo anterior lleva a entender la influencia que ejercen los factores individuales y sociales, la importancia de la postura del lector frente al texto y supone una manera de entender y concebir la relación entre un texto y un lector. Desde esta perspectiva, el lector participa de las miradas de otros, reconoce las diferencias y se construye a partir de ellas, ahonda en la existencia humana, se asoma a variados universos, reflexiona sobre ellos y emprende un proceso de comprensión y discernimiento de sí mismo, pues “las ilusiones fraguadas con la palabra exigen una activa participación del lector, un esfuerzo de imaginación y, a veces, [...] complicadas operaciones de memoria, asociación y creación” (Vargas Llosa, 2015, p. 66).

Si el gran potencial de la educación, como hemos dicho, consiste en aproximar al sujeto a un horizonte ilimitado y rico de experiencias, se puede señalar la literatura como un campo fértil para vivir y experimentar esa serie de experiencias que habitan en los textos literarios, y que llevan a oportunidades inmensas para la constitución de la identidad personal y de la interacción social. Las experiencias literarias se convierten en una posibilidad para el desarrollo de sujetos críticos, emocionalmente inteligentes, capaces de producir razonamientos y de canalizar emociones. La formación del criterio y de la personalidad no es ajena al universo literario y puede constituir un rico escenario para una sensibilidad social más consciente y para la constitución de una ética de vida. Por ello, se insiste en que “las experiencias literarias

serán, entonces, una poderosa fuerza para el desarrollo de individuos con mente crítica, emocionalmente liberados, que posean la energía y la voluntad de crear una forma de vida más feliz para ellos y para los demás” (Rosenblatt, 2002, p. 296).

Si el propósito de la educación es hacer seres respetuosos, éticos, críticos, responsables y felices, entonces, la literatura puede aportar valiosos elementos para alcanzarlo, si tenemos en cuenta que “el criterio para juzgar el éxito de cualquier proceso educativo tiene que ser el efecto que causa en la vida del estudiante; su valor depende de la asimilación en el núcleo mismo de la personalidad” (Rosenblatt, 2002, p. 206).

### *La educación literaria: aproximaciones al texto literario*

Si, como se ha planteado, la literatura permite una rica aproximación a la vida cultural, social e individual y si, como se ha sostenido, la experimentación literaria es un acumulado de experiencias intelectuales y afectivas que cooperan en la construcción de la experiencia integral del sujeto, entonces, la literatura constituye un aprendizaje significativo que tiene lugar en la relación que se establece entre el texto y el lector.

En consonancia con lo anterior y siguiendo a Cervera (citado por Núñez, 2012), se puede plantear que la riqueza del texto literario radica en la gran gama de aspectos que encierra. Por esta razón, es importante señalar que la literatura recoge y permite varias aproximaciones: lingüística, imaginaria, lúdica, expresiva y cultural, entre otras.

Si bien se ha aludido a ellas de manera general, a lo largo de estas páginas, es necesario hacer algunas precisiones sobre cada una de ellas. En relación con la *aproximación lingüística* se señalan aspectos tales como el descubrimiento del funcionamiento de la lengua en la obra literaria y en la comprensión de los contenidos que se alojan en el texto, debido a que es importante señalar que la lengua forma parte de esa experiencia literaria a la que hemos aludido y no debe ser vista como un simple vehículo de comunicación. Al decir de Terry Eagleton:

[...] cuando definimos una obra como “literaria”, nos referimos a que lo que se dice debe interpretarse en función de cómo se dice. Es el tipo de escritura en la que el contenido y el lenguaje utilizado para expresarlo forman una unidad inseparable. El lenguaje forma parte de la realidad o la experiencia en lugar de ser un simple vehículo para transmitirlo. (2019, p. 15)

Para el caso de la *aproximación imaginaria*, esta se orienta al aspecto creativo y al universo fantástico que reside en el texto literario. Esto es, a esa representación que el texto nos ofrece como parte de la invención y de esas imágenes que le presenta al lector para que las reinvente. Siguiendo a Mario Vargas Llosa, la literatura existe “para enriquecer imaginariamente la vida, la de todos, aquella vida que no puede ser desmembrada, desarticulada, reducida a esquemas o fórmulas sin desaparecer” (2015, p. 14).

Frente al aspecto lúdico, podemos decir que se refiere a esa condición particular del pacto ofrecido por cada texto para entrar a jugar con sus claves. Si, como dice Huizinga, el *Homo ludens* (el hombre que juega) expresa una función esencial de la dimensión humana (1995), y si el juego es un fenómeno cultural que rompe las reglas de la cotidianidad, que está vinculado con el ocio, con la libertad y es un escape de la vida corriente, pues “el juego no es la vida ‘corriente’ o la vida ‘propriadamente dicha’. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (Huizinga, 1995, p. 7), entonces, guarda una estrecha relación con la literatura puesto que esta ofrece la ocasión de escapar de la vida real.

Jugar nos [ayuda] a entender la vida y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos “digan de otra manera” ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa, sino por las consecuencias que trae habitarlo, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar al otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas. (Montes, 2017, pp. 28-29)

Cada juego tiene sus propias reglas, unos jugadores que aceptan las reglas impuestas por este, una cancelación temporal y un misterio; a su vez, cada texto literario procura sus propias claves y reglas, unos lectores que las aceptan en unos límites que impone cada texto, un

pacto de lectura y un misterio. Pues “para que el juego sea juego y la obra, obra, hay un punto en el que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario” (Montes, 2017, p. 42). De ahí viene la tan estrecha relación entre lúdica y literatura.

La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites. (Vargas Llosa, 2015, p. 22)<sup>12</sup>

La *aproximación expresiva* reside en los modelos expresivos compartidos en esa especial situación de comunicación que se establece en el circuito que se forma entre un autor, un texto y un lector. Aquí también hay una nueva experiencia que llega al individuo a través de la lectura literaria y que como fuente de vivencia amplía y procura nuevos sentidos para la elaboración estética al tiempo que amplía las referencias para entender la realidad.

Por último, la *aproximación cultural* conduce al lector a participar del bagaje cultural recogido en el texto literario, así como a su obligada relación con la realidad. Esto lleva a plantear que la literatura procura aspectos del acervo cultural ofreciendo elementos para entender el mundo, su funcionamiento, el papel del individuo en él; en definitiva, nos procura ese conjunto de partes que constituyen la memoria cultural.

En suma, la educación literaria debe proveer al sujeto lector los elementos necesarios para el desarrollo de sus hábitos lectores y de las diversas aproximaciones que se han mencionado; a tal fin, debe asistirlo, acompañarlo y orientarlo en relación con la comprensión e interpretación de las posibilidades del texto literario.

---

[12] En esta misma dirección se encuentra el planteamiento de Petit (2018), pues desde su perspectiva “la lectura, y más precisamente la lectura literaria, nos introduce en un tiempo propio, a cubierto de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades” (p. 51).

### *Los objetivos de la formación literaria*

A partir de lo desarrollado hasta aquí se pueden recoger algunos aspectos para plantear ciertos objetivos de la formación literaria. A este respecto —siguiendo a Colomer (2010b)—, se pueden señalar como objetivos globales: la experimentación de la relación entre experiencia literaria y experiencia personal, el conocimiento de aspectos claves de los géneros, la construcción de valoraciones expresadas a través de juicios críticos argumentados y el conocimiento de aspectos literarios.

En este marco se entiende que el desarrollo de la competencia literaria implica un proceso de larga duración y reúne una amplia gama de aspectos cognitivos, estéticos, éticos, lingüísticos y, por supuesto, culturales que intervienen en el universo literario. En este sentido, la complejidad del texto literario exige una reflexión y un acercamiento de iguales dimensiones en los que se recojan las aproximaciones ya mencionadas.

Las múltiples perspectivas —cultural, científica, didáctica— que requiere y permite el abordaje riguroso, el sistemático y comprometido de la educación literaria en la escuela constituye, a todas luces, una tarea compleja, pero también un reto innegablemente enriquecedor si se contempla como el camino para acercar a los niños y a los jóvenes las miles de puertas al mundo que abre la lectura. (Núñez, 2012, p. 62)

En relación con los objetivos de la educación literaria, y por ende la formación del lector literario, se pueden señalar la familiarización con el funcionamiento de la comunicación literaria, la vivencia de la experiencia literaria, la formación en la lectura crítica y valorativa y el fomento del gusto por la literatura. Todo ello supone trabajar en el desarrollo de la competencia literaria y en la generación de propuestas que la favorezcan (Colomer, 2010a).

En relación con el primer aspecto, se puede plantear que es tarea de primer orden acercar al lector en ciernes a vivir y conocer el funcionamiento de la comunicación literaria; aproximarse a cada uno de los elementos que participan y entender su papel en este circuito, lo que supone propiciar la vivencia de la comunicación literaria con los textos mismos. A su vez, comprender que el circuito de comunicación

literaria solo se completa a partir de la intervención del lector y su papel de receptor, esto es, el desciframiento de los contenidos del texto, el surgimiento del sentido a partir de sus saberes previos, de sus experiencias vitales y de sus experiencias lectoras.

Lo anterior implica partir de la consideración de la comunicación como un “proceso de interrelación subjetiva en el que los individuos intercambian, comparten, de forma activa, mensajes que se expresan por medio de los distintos sistemas s3gnicos que la facultad del lenguaje permite crear para tal fin” (Castro *et al.*, 1999, p. 16). Pero adem1s implica reconocer que la literatura constituye un complejo sistema de comunicaci3n, que rompe con los principios del funcionamiento habitual del proceso de comunicaci3n y que exige la participaci3n activa del lector. Al tenor de los planteamientos desarrollados se propone entender que llevando as3 al proceso transaccional de construcci3n de sentido la lectura se asume de la siguiente manera:

[...] la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares. La relaci3n entre el lector y los signos sobre la p1gina avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribuci3n del otro. (Rosenblatt, 2002, p. 53)

La aproximaci3n y familiarizaci3n con el funcionamiento de la comunicaci3n literaria supone experimentar la lectura literaria en relaci3n con la experiencia personal, esto es, sus procesos de conceptualizaci3n, sus sensaciones, sus emociones, sus experiencias vitales, lo que lleva a que se nutran mutuamente. Esto en raz3n a que cuando el estudiante “sienta la validez de su propia experiencia dejar1 de pensar en la literatura como algo que solo unos pocos esp3ritus dotados pueden gozar y entender en una forma original” (Rosenblatt, 2002, p. 92). Esto permitir1 enriquecer sus experiencias tanto personales como lectoras y facilitar1 un proceso de crecimiento en todo sentido.

Este proceso de crecimiento posibilitar1 al lector construirse como un lector cr3tico capaz de desarrollar una capacidad cuestionadora y razonada de su realidad y de s3 mismo. Este crecimiento se expresar1 en su capacidad para producir juicios de valor argumentados y razo-

nables y en la elaboración de interpretaciones de mayor complejidad, sin perder de vista que

la formación para el análisis y la valoración de las producciones literarias se desarrolla a partir de la habilidad inicial de la recepción y de la construcción de significados; la actividad didáctica se centrará en orientar la interacción texto-lector, y en la activación de saberes para el reconocimiento y para la valoración estética del discurso. Estas actividades corresponden a la observación y al análisis del discurso literario, a la integración de los conocimientos específicos, producto de aprendizaje, que permiten la observación sistematizada de organización y de la funcionalidad de los componentes que confieren valor poético a una producción. (Mendoza, 2004, p. 63)

A partir de los aspectos señalados no solo se formará el criterio y se vivirá la experiencia literaria, sino que además se lleva al lector a asumir la lectura como un proceso de goce y disfrute. En este proceso intervienen aspectos de orden literario que permiten disfrutar la obra en su totalidad, pues

el conocimiento de los problemas de la habilidad artística, el reconocimiento de las metas del autor y de las dificultades técnicas que se le presentan para alcanzarlas, tiende con frecuencia a aumentar el goce. El placer surge al descubrir la clase de estructura que el artista está creando, al ver que las cosas siguen una pauta. La conciencia de la función de diversos caracteres, episodios o imágenes ilumina lo que “quiere decir” la obra en su conjunto. (Rosenblatt, 2002, p. 74)

Lo anterior exige el establecimiento de vínculos cognoscitivos, estéticos y emocionales entre el lector, su vida y el texto.

La literatura desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos [como lectores] en otro escenario: la relación con lo estético, con ese proceso que empieza y se funda en la emoción, pero que aspira a tocar las fronteras de la experiencia estética. (Vásquez Rodríguez, 2006, p. 48)

Para favorecer el desarrollo de la competencia literaria es necesario, entonces, llevar al lector a vivir y experimentar la comunicación literaria, trabajar en las capacidades de comprensión e interpretación, incitarlo a vivir su papel de lector implicado con capacidad para proponer sus propias respuestas al texto y procurar que la experiencia literaria sea enriquecida con actividades tanto de recepción como de expresión (Colomer, 2010a).

En relación con el conocimiento de aspectos claves de los géneros, Vásquez Rodríguez señala que “cada género, cada obra literaria, clama por un tipo especial de acercamiento o abordaje” (2006, p. 50). Es en este sentido que se hace necesario ofrecer a los estudiantes elementos que les ayuden a diferenciar la perspectiva de lectura según el tipo de género y comprender cómo funciona este tipo particular de comunicación literaria, así como las cualidades propias de cada género. La premisa fundamental de dicho propósito nos lleva, entonces, a plantear la importancia del acercamiento a textos correspondientes a los distintos géneros. Esto supone a su vez una particular vivencia de la experiencia literaria.

En relación con el desarrollo de la competencia literaria se hace necesario que el lector entre en el mundo de la comunicación literaria y viva de manera directa el efecto de la recepción en su papel de lector atendiendo a las particularidades que cada texto literario propone, dado que si bien la literatura nos incita a la labor interpretativa, esta se lleva a cabo dentro de los límites que el mismo texto propone. Umberto Eco (2002) en relación con este aspecto nos advierte que

las obras literarias nos invitan a la libertad de la interpretación porque nos proponen un discurso con muchos niveles de lectura y nos ponen ante las ambigüedades del lenguaje y de la vida. Pero, para poder jugar a ese juego por el cual cada generación lee las obras literarias de manera distinta, hay que estar movidos por un profundo respeto hacia lo que, en otras obras, he denominado la intención del texto. (p. 13)

Para los propósitos de este libro es necesario e indispensable reflexionar sobre los objetivos de la formación literaria, pues ello permite reconocer la riqueza y la complejidad de la literatura y de la educación literaria. Si partimos del presupuesto de que la formación del lector es un punto clave, también debemos reconocer que detrás de cada lector hay un mundo particular y que ello implica una lectura individual producto de una personalidad y una perspectiva de vida. Además, se debe reconocer que en ese acto de lectura también hay unos contextos que rodean al autor, al lector y a la lectura misma.

Esto, a su vez, nos lleva a aceptar y reconocer que las sensibilidades, las personalidades y los contextos son cambiantes y que, por

lo mismo, los modos de apreciar, comprender y valorar los textos literarios también lo son.

Si bien se trata de formar lectores [...] es indispensable no echar en olvido el papel educativo en función de la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación del estudiante, cuyos conocimientos, comportamientos y formas de expresión deben ser sólidamente contruidos, a partir del desarrollo de sus capacidades para el análisis, la interpretación y la valoración; para el juego, la creatividad, la crítica y el pensamiento complejo, para el diálogo y para la tolerancia; en general, para la comprensión de la condición humana y para el desempeño en una sociedad y cultura cambiantes. (Cárdenas, 2004, pp. 249-250)

Ahora bien, tal como se ha planteado, el centro de la educación literaria es la formación lectora y la experimentación de la experiencia literaria como procesos de carácter individual cuya esencia radica en la construcción de sentido, la interpretación y la valoración personal. Aquí es importante señalar lo planteado por Petit (2018) respecto de la relación entre lectura y sentido, por cuanto “la lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esta actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (p. 32).

Para lograr estos propósitos es necesario señalar algunos objetivos básicos de dicha formación que nos ponen frente al estudiante: propiciar el desarrollo de la competencia literaria, colaborar en la formación del estudiante como lector activo, llevar al lector a hacer parte del proceso de construcción de sentido e involucrarlo en el proceso de recepción como dinámica de cooperación y transacción entre el texto y el lector; y potenciar su papel de lector hasta convertirlo en un lector habitual (Mendoza Fillola, 2005).

En esta dirección, en consonancia con los planteamientos presentados, cabe señalar que en el intento de recoger algunos de los aspectos tratados y articular algunos de sus elementos

el proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. (Cerrillo, 2005, p. 147)









**E**n el capítulo anterior se expusieron los elementos esenciales que dan piso a los contenidos que se trabajarán en este nuevo apartado. Se han recogido varios aspectos de la relación literatura-educación, así como elementos asociados con la lectura y algunos de los desarrollos teóricos que se han formulado para dar cuenta del ejercicio de la lectura literaria y de la formación del lector literario. Al respecto, se señaló la importancia de la experiencia literaria, asimismo, se aclaró la perspectiva que orienta el trabajo de la educación literaria y sus objetivos. Así, se han formulado los aspectos fundamentales que ahora permiten abordar la formación literaria de los maestros.

El objetivo de formar lectores literarios es un imperativo que la formación de docentes de lengua y literatura debe tener como parte de su horizonte de expectativas. En esta dirección, la formación disciplinar de los docentes de lengua y literatura no debe perder de vista que el objetivo fundamental de su quehacer en la escuela se dirige a la formación de lectores y escritores y que todo esfuerzo debe dirigirse hacia este propósito.

En consecuencia, en la formación del docente debe plantearse como aspecto medular hacer de él un lector competente y crítico, y un lector literario puesto que es indispensable que el maestro de lengua y literatura se perciba como lector y escritor. Esta identificación como sujetos que leen y escriben les permitirá convertirse, a su vez, en multiplicadores de esa identificación (Smith, 1999).

Este planteamiento se hace extensivo al campo literario en la medida en que el docente debe identificarse y reconocerse como un lector literario para que pueda invitar a otros a disfrutar de lo ofrecido por el universo estético literario. Esto implica formar a los docentes en lectura y escritura, y para ello es fundamental que vivan la experiencia de ser lectores y escritores; además, se necesita que estén en capacidad de reflexionar sobre estos procesos. Desde esta perspectiva, la formación literaria del docente debe proveer los elementos necesarios para “conocer las redes semánticas de esa especial forma de creación de sentido que es la obra literaria” (Castillo, 2005, p. 67).

Ahora bien, en consonancia con lo propuesto en este documento se deben encarar los aspectos de formación disciplinar en el área de Literatura, cuestionar y aclarar su papel en la formación y su proyección

en su futuro quehacer docente. Esto es, repensar el papel que cumplen la teoría, la crítica y la historia literaria en su formación, y su función en la configuración de la didáctica de la literatura y, en últimas, en la educación literaria. Esto implica, entonces, revisar el papel de los estudios literarios en la formación del maestro, pero también en la conformación de los modelos didácticos.

En este sentido, el trabajo se articula plenamente con los propósitos que se vislumbran alrededor de los componentes disciplinares de los estudios literarios y de las metas que se persiguen en relación con la formación del maestro de lengua y literatura. Este trabajo pretende aportar al enriquecimiento de los procesos de formación docente al abordar un aspecto central como es el de su formación literaria, por ello se propone reflexionar sobre su importancia e incidencia en la educación superior así como revisar la contribución de esta formación a la identidad profesional del docente.

Asimismo, intenta responder a la necesidad de repensar —en los programas de formación de maestros— la constitución de su identidad como docentes, esto es, como intelectuales, como lectores y escritores y pretende llevarlos a la toma de conciencia sobre su oficio y su papel en la formación de lectores literarios. Esto implica formar al maestro como un lector crítico que, además de llevar a cabo interpretaciones sobre los textos que lee, está en capacidad de expresar juicios valorativos. De igual forma, como futuro formador es importante brindarle elementos para estimular y animar a la lectura a través de sus propuestas pedagógicas.

### **Algunas reflexiones preliminares sobre la naturaleza del hecho literario**

El docente debe tener una amplia percepción de la naturaleza compleja del hecho literario. Esto implica acercarse a las diversas aproximaciones señaladas y perfiladas en el primer capítulo, esto es, las aproximaciones lingüística, imaginaria, lúdica, expresiva y cultural. En este sentido, es importante reconocer su complejidad y tratar de no sesgarla desde enfoques limitados que desconozcan las diversas dimensiones que constituyen el hecho literario.

Abordar las dimensiones que están insertas en la literatura lleva necesariamente a la reflexión sobre la riqueza de la literatura y sobre las diversas posibilidades que deben abordarse en la formación del maestro como lector literario en primera medida; pero también como lector crítico, como conocedor de los modelos de análisis, de los diferentes momentos y contextos y, en últimas, como un lector y analista del discurso literario, de sus particularidades y de su importancia en la configuración del goce estético que subyace a toda experiencia literaria.

Desde la perspectiva de una concepción amplia de la literatura y apoyados en la propuesta de Cárdenas (2004) se pueden señalar cuatro elementos esenciales que se resumen así: poesía, arte, lenguaje y visión de mundo. Esto implica superar ciertas concepciones y reconocer su incidencia en el estudio de los textos literarios. Frente al primer aspecto, la poesía es vista en relación con la sensibilidad, la imaginación y el intelecto. Según Cárdenas (2004), las impresiones que surgen de cada uno de los aspectos señalados se reúnen en un “ejercicio creativo y lúdico de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto, [que] confiere a la literatura una manera de sentir, imaginar y conocer el mundo, con el fin de darle forma estética” (p. 18).

A su vez, es necesario señalar que la noción de arte ha variado en relación con las transformaciones históricas y contextuales y con las diversas concepciones que se han elaborado a lo largo de la historia. Frente a este aspecto vale la pena destacar, en palabras del profesor Cárdenas, su papel en la configuración del ser humano:

Aunque es difícil eludir la ambigüedad que le es connatural, debido a la variación de las visiones de mundo y de la historia, el arte es una construcción espiritual destinada a exaltar las potencias que caracterizan y le permiten al hombre avanzar en el camino de la dignidad y la identidad. (2004, p. 20)

En relación con el tercer aspecto, el lenguaje, es necesario señalar la importancia que adquiere el discurso literario en el marco de la creación de mundos a partir del lenguaje. Representación e interpretación adquieren protagonismo en este sentido puesto que conllevan la creación de la obra misma y de su producción de sentido.

Por último, frente a las nociones de representación y construcción, surgen aspectos tales como imaginarios, ideologías y valores, todos ellos insertos en visiones de mundo que se expresan en la obra literaria. Cabe señalar que los elementos sugeridos en esta introducción se trabajarán a lo largo del capítulo y se intentará profundizar en las dimensiones y aproximaciones señaladas.

Al tenor de este análisis, se presentan los aspectos referidos a la formación disciplinar que un futuro maestro reflexivo, crítico y creativo debe estar en disposición de recibir, pues un hecho como el literario exige la formación de docentes que se conciban como lectores, escritores e intelectuales con amplios horizontes, que a su vez tengan como propósito formar sujetos cuya identidad y desarrollo como individuos críticos y autónomos se fundamenten en su formación como lectores literarios.

### **La formación disciplinar**

En términos generales, la formación disciplinar del maestro de lengua y literatura se alimenta de los estudios del lenguaje y de los estudios literarios. En este contexto, se definen los saberes que nutren la formación lingüística y literaria del docente; en este sentido, la lingüística y la literatura se convierten en elementos imprescindibles para su futuro profesional y para fundamentar la actividad pedagógica y didáctica en torno a la lengua y la literatura. En consecuencia, las teorías sobre el lenguaje y las teorías literarias se constituyen en dos soportes fundamentales en la formación del maestro, como se plantea en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998):

Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, socio-lingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. (MEN, 1998, p. 86)

No hay que perder de vista que es sobre la base del dominio conceptual y teórico de estas dos dimensiones que el docente ha de plantear las estrategias pedagógicas más adecuadas para su puesta en escena en el aula.

La formación del maestro debe tener como horizonte el futuro ejercicio profesional, en el que se dé cumplimiento a objetivos tan esenciales como la formación de lectores, escritores, hablantes y oyentes. En esa misma dirección se plantean los propósitos de la educación literaria de formar lectores literarios con capacidad para elaborar interpretaciones y juicios críticos sobre los textos literarios. Según lo planteado en el capítulo anterior es relevante procurar, como elemento central, la experiencia literaria y la vivencia de la comunicación literaria.

En coherencia con los propósitos planteados para este capítulo se trabajarán los aspectos relacionados específicamente con la formación literaria —sin desconocer la importancia de los otros elementos que entran en juego en la formación integral del maestro— y el papel que desempeñan en su conjunto con el fin de realizar una revisión crítica de su abordaje y señalar los elementos esenciales que dan soporte a cada uno de estos saberes. En este orden de ideas, en la formación del futuro docente “se requiere que la literatura se acompañe de la teoría, la historia, la crítica y la investigación, como vía hacia la comprensión de la mirada provocadora y compleja” (Cárdenas, 2004, p. 11).

Al tenor de estos planteamientos iniciales se presentan a continuación las reflexiones correspondientes a cada uno de estos aspectos. Dado que en el texto literario se dan cita la historia, la cultura y los contextos ideológicos y sociales, se intentará abordar lo referente a las diversas disciplinas que entran en juego en la formación del docente, la función que cumplen y el proceso de transposición didáctica que implican estos saberes a la hora de enfrentar su papel en el aula. En lo atinente a la formación literaria, entonces, se hace necesario mencionar la importancia de la teoría, la crítica y la historia literaria. Además, se incluye una reflexión sobre la literatura infantil y juvenil y una somera reflexión sobre la importancia de la didáctica de la literatura por cuanto allí se proyectará la relevancia de la apropiación de los saberes disciplinares como base para la elaboración de propuestas pedagógicas y para llevar a cabo su correspondiente transposición didáctica.

### *La teoría literaria*

Partimos de la idea de que la teoría literaria provee los elementos y herramientas que alimentan y enriquecen el proceso de análisis. En esta dirección, el maestro en formación debe tener en consideración que la teoría aporta elementos indispensables para enriquecer el trabajo interpretativo puesto que “a partir de sus reflexiones se fomentan determinados tipos de explicaciones que sacan a flote los sentidos tácitos del texto” (Castillo, 2005, p. 67). En este sentido, se puede señalar que

[...] la teoría al informar acerca de la naturaleza del arte literario en sus principios, géneros y maneras de abordarla, debe inducir a relacionar la creación de un autor con la de otros, a identificar influencias, fuentes, proceso poético, juegos intertextuales, repetición y renovación de tópicos que, en su momento, interesan a la literatura. (Cárdenas, 2004, p. 38)

Al respecto, las categorías y conceptos provenientes de la teoría literaria permiten ver de manera concreta cómo funcionan los elementos que constituyen la situación comunicativa y ofrecen luces acerca de la producción de un objeto estético como lo es el texto literario. No obstante, es necesario aclarar que

[...] los estudios literarios deberán ponerse al servicio del entorno imaginario del sentido y de su particular *papel* analéctico, distante de conceptos, categorías, sistemas, demostraciones, explicaciones y diferencias y, por supuesto, de las condiciones de realidad, verdad y objetividad, sin llegar a desconocerlas, lo que sería craso error. (Cárdenas, 2004, p. 39)

Si bien los pactos de lectura que se llevan a cabo entre un texto y un lector son singulares, puesto que se revelan en una experiencia literaria única y personal, es necesario señalar que la teoría ofrece elementos generales a la creación que se descubrirán renovados en cada una de sus producciones y que permitirán una aproximación interpretativa. Sin embargo, es claro que los elementos y herramientas de la teoría no se deben aplicar como camisa de fuerza a los textos literarios, pues son ellos los que dictan desde su singularidad los criterios mismos de su interpretación.

El maestro en formación y el maestro en ejercicio deben estar en capacidad de saber que las finalidades didácticas y metodológicas están ancladas a los propósitos de formación que se persiguen y que trabajar las categorías y conceptos de la teoría desligados de la lectura interpretativa se queda en un ejercicio de saber declarativo que nada aporta a la formación del lector literario. Asimismo, debe ser consciente de que estas categorías y conceptos adquieren validez una vez son vistos en el accionar de la comunicación literaria y son parte de la experiencia del lector en esa cómplice relación que propicia el acto de leer.

Cabe señalar que las orientaciones de la didáctica de la literatura han estado asociadas a los cambios de las corrientes teóricas y que por ello mismo es importante revisar la pertinencia y el papel de los alcances de los trabajos de los estudios literarios para cada uno de los niveles de formación. Es indiscutible que para la formación superior de los docentes es fundamental este estudio y que debe ir acompañado de una reflexión crítica sobre su papel en la educación literaria en la infancia y la adolescencia, con el fin de no convertir estos conceptos y categorías en contenidos de aprendizaje desarticulados y descontextualizados en la educación básica y media. La propuesta de formación para el análisis que el docente elabora debe estar sustentada en una experiencia de lectura que logre articulación e integración y que surja del texto literario mismo. Al respecto, Mendoza (2004) señala:

La formación para el análisis y la valoración de las producciones literarias se desarrolla a partir de la habilidad inicial de recepción y de la construcción de significados; la actividad didáctica se centrará en orientar la interacción texto-lector, y en la activación de saberes para el reconocimiento y para la valoración estética del discurso. Estas actividades corresponden a la observación y al análisis del discurso literario, a la integración de los conocimientos específicos, producto de aprendizaje, que permiten la observación sistematizada de la organización y de la funcionalidad de los componentes que confieren valor poético a una producción. (p. 63)

En suma, la teoría de la literatura ofrece un *corpus* que tiene como propósito principal el establecimiento de los fundamentos teóricos del hecho literario y que pretenden explicar los aspectos generales y particulares de los géneros de los textos que constituyen el universo literario. Por ello, se puede afirmar que

la teoría de la literatura [...] se halla constituida por aquellos estudios que se ocupan de la definición de la literatura y el análisis de sus características específicas dentro de la comunicación humana.

La teoría integra en su estudio los conceptos, categorías y criterios comunes a toda obra literaria y, en su vertiente más pragmática, busca facilitar los procesos que permiten profundizar en los textos literarios y culturales, así como dominar las estrategias orientadas a su interpretación. La reflexión teórica se adentra también en el estudio de los géneros literarios, que son las categorías generales en que se clasifican las obras literarias en razón de sus características comunes. (Olaziregi y Otaegi, 2011, p. 103)

En consecuencia, cabe señalar que la teoría se ha originado y desarrollado con el interés de explicar los textos literarios y que para ello ha construido su ensamblaje y su metalenguaje. La teoría de la literatura debe estar puesta al servicio del proceso de interpretación y análisis de las obras y en ningún caso debe suplantar al texto literario mismo, pues perdería su razón de ser.

Por otra parte, es importante mencionar que las fronteras que se establecen entre las disciplinas que constituyen los estudios literarios no están marcadas por las distancias, sino por las intersecciones que se establecen entre los elementos que constituyen cada uno de los componentes. En este sentido, se debe entender que si bien cada una de estas disciplinas tiene su objeto, sus propósitos y sus *corpus* en algún momento se encuentran, y llevar a cabo este diálogo disciplinar constituye parte del ejercicio que el docente debe llevar a cabo para afrontar el hecho literario. Frente a este planteamiento, traemos a colación las reflexiones de Olaziregi y Otaegi.

Además de su estrecha relación con la crítica literaria, la teoría contribuye al esclarecimiento de diversos aspectos de la historia literaria, al ocuparse de estudiar con detenimiento las diversas poéticas sustentadas por autores y estudiosos de los diferentes periodos, y trabaja, asimismo, en estrecha colaboración con la literatura comparada, que supera los límites de las historias nacionales. Por ello, cabe resumir que la teoría literaria aspira a ser el eje vertebrador de los estudios literarios dotando de bases generales y comunes al estudio de las obras concretas, dentro de las producciones culturales nacionales e internacionales. (2011, p. 104)

## Fundamentos y características del hecho literario

En los apartados que vienen a continuación se presentan los ejes centrales de los estudios de la teoría literaria, a saber: los fundamentos y características del hecho literario, en los que se abordan aspectos tales como la comunicación literaria, una aproximación a la teoría de los géneros y las perspectivas teóricas, dando cuenta de los modelos de análisis. En este último se presentan los aportes más relevantes de cada uno de los momentos de la historia de la teoría de la literatura.

### La comunicación literaria

Una de las finalidades de la teoría de la literatura en la formación del docente es la de ofrecer un piso conceptual para afrontar la comunicación literaria y asumir este aspecto como uno de los fundamentos necesarios para aprehender algunos elementos y características que enriquecen la concepción de la literatura y se aproximan a sus propiedades. Indagar acerca de la naturaleza de la comunicación literaria obliga en cierta medida a preguntarse por la naturaleza de la literatura y de los textos literarios. Con esta aproximación se encuentra que la literatura es un tipo de comunicación particular en la que se rebasan los usos de la comunicación ordinaria, puesto que no es solo un proceso de transmisión informativa y establece una interacción de variado orden, como se señaló en el apartado sobre la experiencia literaria:

Esto significa que la comunicación en el arte, mucho más en la literatura, no es un proceso de transmisión informativa pura entre autor y lector. Mientras el autor toma distancia de las pretensiones demostrativas, explicativas e informativas y procura la plasticidad del mundo creado al atravesar el filtro sensible e imaginario, la persona que disfruta la obra de arte no se reduce a ser un espectador pasivo, un receptor a secas; su placer estético no se limita a permanecer a distancia de la obra leída, ya que esta nunca se encuentra acabada y, en cuanto obediente a la despragmatización que la caracteriza, requiere contextos y lectores que la pongan en escena con el fin de explorar creativamente el sentido. (Cárdenas, 2004, p. 31)

### Los elementos de la comunicación literaria

Como ya se ha mencionado, la comunicación literaria es un tipo particular de comunicación en el que intervienen distintos factores:

- El autor: creador del texto y, por lo tanto, emisor del mensaje literario. Según Escandell (1996), este emisor no conoce a los receptores reales y potenciales de su creación, y su intención comunicativa no es producto de una necesidad comunicativa práctica.
- El lector: en el caso de la comunicación literaria se habla de lectores plurales y potenciales que tampoco responden a necesidades prácticas y que, además, en la mayoría de los casos no conocen al emisor del mensaje. Cabe señalar que la participación del lector se da en varias vías —cognoscitiva, imaginativa, expresiva y emotiva— y pone en juego los saberes y experiencias previas que le permiten participar del pacto de lectura y poner en escena sus capacidades en la comprensión del universo literario que se le presenta.
- El contexto: el contexto de la comunicación literaria, “a diferencia de lo que ocurre en la comunicación cotidiana, no es compartido ni único. Autor y lector están ubicados en situaciones, épocas y culturas distintas; lo cierto es que todo texto literario crea su propio contexto y propicia el encuentro con el lector” (Castillo, 2003, p. 42).
- El mensaje: desde la perspectiva de Martínez Bonati (1987), la obra literaria se constituye en mensaje por cuanto la produce un individuo con el propósito de hacer parte del campo de acción de otro individuo, también por tratarse de una configuración significativa producida por un sujeto para ser comprendida por otro. Sin embargo, señala que

nuestra sensibilidad idiomática nos indica que en el sentido cotidiano y fuerte de la palabra mensaje hay determinaciones esenciales que no corresponden a la experiencia de la literatura. Por eso, no es usual llamar mensajes a las obras literarias, sino solo decir que algunas de ellas contienen mensajes. (p. 66)<sup>1</sup>

---

[1] A este respecto, véase Martínez Bonati (1987).

Hay que anotar que este mensaje le llega al lector como un mensaje aparentemente acabado, pero en realidad se completa en la medida en que la experiencia vital y lectora del receptor entra en juego con los contenidos que el texto ofrece.

En esta misma dirección, es necesario señalar que, dadas las características particulares de la comunicación literaria, se concibe como un proceso abierto en el que surgen plurales lecturas que propician variadas interpretaciones y valoraciones. En este sentido, la recepción del texto literario conlleva particulares experiencias lectoras, tal como lo señala Senabre:

Desde cualquier punto de vista que se adopte, un mensaje solo se completa —es decir, solo existe como tal— cuando cierra el circuito comunicativo y alcanza a un receptor. Sin recepción no hay comunicación. Este extremo del canal donde se sitúa el lector no es, además, un componente cualquiera del acto comunicativo, sino el lugar donde se produce el desciframiento del texto, la instancia que proporciona un sentido a la obra, una interpretación que varía según lectores y épocas y que puede no coincidir con el sentido que figuraba en el propósito del emisor. De hecho, la historia literaria se funda casi enteramente en el nivel de la recepción, porque integra las interpretaciones y valoraciones de cada obra que han ido sumándose merced a las lecturas de una serie de receptores cualificados. Las divergencias en el desciframiento del mensaje por parte de lectores diversos o, dicho de otro modo, las discrepancias interpretativas se deben precisamente a que lo decisivo no es el texto, sino el lector. Un mismo texto provoca lecturas diferentes en diversos lectores. Incluso el mismo lector puede, pasado un tiempo, descifrar de otro modo la obra que leyó antaño, porque, en realidad, no es el mismo lector, sino otro con más experiencias, acaso con mayor caudal de lecturas y con una visión diferente del mundo, y todos estos factores se proyectan sobre el acto de leer y lo mediatizan. (1994, pp. 157-158)

Si se recogen algunos de los aspectos tratados a este respecto, tenemos que volver sobre la idea de que la literatura propicia un intercambio de saberes, sentimientos, emociones y experiencias y que la relación comunicativa que se establece entre un autor y un lector —a través del texto literario— se presenta como un proceso complejo que se realiza bajo criterios particulares. Inicialmente, es necesario mencionar que el emisor (en este caso el autor) y el receptor (el lector) no comparten el contexto temporal y espacial, no se hallan

copresentes y las múltiples respuestas de los lectores están marcadas por la naturaleza estética de esta comunicación.

De esta forma, y siguiendo a Segre (1985), uno de los aspectos que caracterizan la comunicación literaria es que se trata de un proceso que se realiza en dos planos, a saber: uno en el que se establece una relación entre el emisor y el mensaje, esto es, entre el autor y el texto literario; y otro en el que se establece relación entre el mensaje y el destinatario. En el primer plano se desconoce el destinatario final en términos reales y en el segundo se ignora el contexto preciso de la emisión del mensaje.

El autor es el polo de creación del texto literario a través del cual propone un universo cognoscitivo e imaginativo que llega al lector para que este, a su vez, elabore asociaciones y descubra las diversas potencialidades que sus páginas encierran.

En este rico ensamblaje de los elementos que constituyen el proceso de comunicación no se puede perder de vista que el autor como creador del texto y el lector como intérprete trabajan en un proceso de producción de sentido que lleva a procesos de recreación e imaginación de mundos posibles. Por lo tanto, la literatura propicia un proceso de comunicación que rompe con los procesos habituales y plantea un marco rico de interpretación.

#### Una aproximación a la teoría de los géneros literarios

Así como la teoría reflexiona sobre el proceso de comunicación literaria, también procura elementos para desentrañar y evidenciar los aspectos generales que subyacen a cada uno de los géneros que componen el universo literario. Aunque hoy las fronteras y los límites entre los géneros se han ido diluyendo y han tomado contornos diferentes, es preciso y fundamental que el maestro en formación tenga un acercamiento a una teoría de los géneros en la que se aborden aspectos centrales para estudiar cada uno de ellos y se construyan las herramientas necesarias para abordar el proceso y la interpretación de los distintos géneros.

A través de la reflexión acerca de la naturaleza de la literatura y de los rasgos genéricos, la teoría contribuye a desarrollar los instrumentos de análisis crítico de los procedimientos y recursos que activan los diversos modos narrativos, líricos, dramáticos y didáctico-ensayísticos. Por tanto, su estudio redundará tanto en la competencia crítica, como en la creativa de los estudiantes de la materia. (Olaziregi y Otaegi, 2011, pp. 103-104)

En general, se plantea y acepta que la primera gran teoría de los géneros literarios se halla en la *Poética* de Aristóteles, pero también que es un aspecto que sigue interesando a los teóricos y que cada vez surgen nuevos aspectos que se deben contemplar en lo que a su definición y caracterización se refiere.

El género es, por tanto, un cauce *formal consolidado, actúa como horizonte de expectativas para los lectores, pero también como modelo y referencia para los escritores*, que se acomodan a sus perfiles y exigencias o buscan sorprender o “significar” mediante la transgresión de sus normas, como destaca Tzvetan Todorov (Ducrot y Todorov, 1972). En todo caso, hoy día se tiende a entender los géneros como un referente institucional que las diferentes instancias del sistema literario integran en su funcionamiento, pero no como norma o prescripción que debe o pueda limitar la libertad creadora de los escritores. (Olaziregi y Otaegi, 2011, p. 110)

En esta misma dirección Garrido (1988) señala algunos aspectos de interés que vale la pena mencionar: estructura, época, comparación. Respecto de estos, afirma que el género es estructura de la obra, la época plantea cómo esa estructura se puede convertir en vehículo de comparación con las otras obras de su época y de otras. Asimismo, señala que “la peculiaridad estilística de un producto resaltará sin duda más, puesto en relación con todos los que comparten esa estructura común que se llama género” (p. 25).

Desde el punto de vista histórico, se debe señalar que ya en la *Poética* de Aristóteles se distinguieron dos géneros literarios: la épica y la dramática. Esta *Poética* y esta clasificación atienden a un esquema dogmático y prescriptivo en el que la poesía épica y la dramática son caracterizadas como artes de imitación cuyo efecto en el público se da a través de la catarsis. En este sentido, se puede afirmar que la *Poética*

de Aristóteles constituye el punto de partida de las reflexiones sobre los géneros literarios.<sup>2</sup>

Sin embargo, de acuerdo con Olaziregi y Otaegi (2011), es importante señalar que la clasificación de las obras literarias en tres géneros (épico, dramático y lírico) no proviene de Aristóteles, sino del *Arte poética* de Antonio S. Minturno, quien incluye la lírica. Según los planteamientos de Olaziregi y Otaegi (2011), la formulación de los rasgos definitorios de los tres géneros teóricos (la dramática, la épica y la lírica) se da en los trabajos de “Emil Staigner (1966) que presentaba el género como una categoría teórica que asocia lo lírico con lo emotivo, lo épico con lo lógico y lo dramático con lo intuitivo” (p. 111).

Los géneros literarios surgen vinculados a unas coordenadas temporales y espaciales, por ello las clasificaciones han surgido ligadas a la historia en la medida en que ciertos aspectos y circunstancias llevan a la aparición o desaparición de determinados géneros. Cabe señalar, siguiendo a Garrido (1988), que si bien “los géneros, pues, remiten a coordenadas espacio-temporales. Son, sí, manifestación de las posibilidades creativas del hombre, pero también de la temporalidad de todo quehacer humano” (p. 21).

Con el paso del tiempo se han realizado diversas aproximaciones en relación con la organización de una teoría de los géneros literarios que, a su vez, han ofrecido como resultado diferentes tipologías y subclasificaciones. Para efectos de la aproximación que nos proponemos realizar se tomarán las tres grandes categorías: narrativo, lírico y dramático.

#### *Una aproximación al texto narrativo*

Narrar es contar, es una acción connatural al género humano y tan antigua como la especie misma. A través de ella ha llegado hasta noso-

---

[2] A este respecto, Garrido (1988) llama la atención sobre la importancia de los aspectos trabajados por Aristóteles para las elaboraciones de la teoría literaria: “la preponderancia que se otorga a la fábula o estructura del relato que solo muy recientemente ha conseguido una atención preferente en la crítica occidental, la aludida consideración del efecto sobre el receptor como una posibilidad de caracterizar los géneros literarios, que se halla implícita en la doctrina de la catarsis [...]” (p. 19).

tros la historia y la cultura. Al narrar el hombre ha creado la historia, la cultura y la memoria de los pueblos. Esto por cuanto el ser humano (Calsamiglia y Tusón, 1999), por su carácter social y cultural, ha necesitado del narrar para explicar su mundo y sus orígenes, pues “los mitos, las leyendas, los poemas épicos o los cantares de gesta no son sino maneras de cantarnos los orígenes del mundo, de intentar abordar lo incomprendible, de hacer perdurar lo que se consideran grandes hazañas” (p. 270).

Al referir un suceso a través de una narración entramos en los márgenes de la acción, del tiempo y del espacio y de ellos se derivan la trama y el carácter dinámico que la caracteriza. Entonces, el desarrollo de una o varias acciones en un fluir del tiempo lleva a una transformación de la acción y de los personajes.

Dentro de los elementos esenciales que caracterizan al género narrativo podemos señalar (Kurt, 1993) la aparición del tiempo y el espacio como ejes fundamentales, y por supuesto la aparición de la voz narrativa que nos permite ingresar en esa historia y que nos mantiene al tanto de lo que ocurre.

Según Vargas Llosa (1997), es el narrador quien cuenta la historia y forma parte de la ficción, nos lleva por los vericuetos de la narración y puede asumir la voz de un personaje, que por lo tanto participa de la historia, o de un narrador omnisciente, ajeno a la historia misma, o convertirse en un narrador ambiguo que contiene características de los dos anteriores. Este narrador se revela ante el lector a través de las personas gramaticales: *yo*, *tu* y *él*.

La narración se mueve en el tiempo de la ficción; cuando leemos, entramos en un fluir del tiempo y en el encadenamiento cronológico de unos acontecimientos que permiten a los lectores experimentar cambios en el tiempo a manera de tiempos muertos, de condensación o de intensificación.

La situación comunicativa en el texto narrativo tiene un carácter diferido en el que existen dos polos: un emisor y un receptor (Chatman, 1990). Cada uno de estos polos presupone la aparición de tres actores. En el caso del polo del autor, aparecen el autor real,

el autor implícito y el narrador, mientras que del lado del polo del receptor se encuentran el lector, un lector implícito y uno narrativo.

*Una aproximación al texto lírico*

En el principio de los tiempos surge la palabra poética para sacar a flote el mundo interno y subjetivo que marca al ser humano. La lírica da cuerpo a los sentimientos, a las emociones y a la experiencia vital.

No necesita puntualizaciones el hecho de que la lírica es un fenómeno literario y es, por tanto, arte verbal como la narrativa y la dramática, es decir, una ficción que pretende ser expresión estética de una interpretación del hombre y del mundo. En el caso de la lírica y dada su habitual brevedad, la interpretación se reduce a sectores y vivencias mínimos: un sentimiento, una emoción, una reflexión, un aspecto particular de la realidad. (Kurt, 1993, p. 58)

Los rasgos característicos de la lírica han sido descritos por Kurt (1993) en términos de la interiorización, la intensidad, la ausencia de trama, “la instantánea” y la profundización. Esto dado que en ella prima el mundo interno que se presenta y se vive intensamente y, en consecuencia, halla su expresión en la brevedad. Esa brevedad—producto de la intensidad— se revela a través de textos marcados por la sugerencia en la que el tiempo y el espacio aparecen como soporte temático y, por ende, despojados de una trama propiamente dicha. Por ello, el dinamismo temporal le es extraño al mundo de la lírica, pues “es como si el poeta se inmovilizara sobre una idea, una emoción, una sensación, etc.” (Aguar, 1979, p. 183).

Cuando se habla de que es instantánea, se refiere precisamente a ese carácter breve y fugaz que se produce en un instante y que, por lo tanto, expresa la vivencia lírica. De estos elementos surge el carácter profundo del tema que se presenta. Además, Kurt (1993) señala los recursos fónicos y rítmicos que marcan el texto lírico, en el que surgen aspectos tales como la versificación, el ritmo y la musicalidad.

En relación con la comunicación lírica se puede señalar que

una rápida observación todavía acerca de la comunicación lírica, que según la concepción de la lírica que se contemple, puede ser directa o diferida. Es decir, en la lírica de tipo cancioneril el receptor suele estar presente

cuando se emite el texto, produciéndose así simultáneamente la emisión y la recepción. En la lírica de tipo monológico e intimista suele producirse, entre la emisión y la recepción, un espacio temporal más o menos largo. (Kurt, 1993, p. 61)

La lírica presupone un lenguaje sugerente y expresivo que produce una carga significativa que encuentra lugar en lecturas plurales. La poesía descubre y redescubre el carácter metafórico y simbólico y ello conlleva una rica labor de interpretación que obliga al receptor a descubrir toda esa carga de creación que hay en ella.

#### *Una aproximación al texto dramático*

Abordar el texto dramático implica partir del hecho de que es concebido para ser representado y ello presupone la existencia del texto escrito (Bobes, 2004). Esto implica, entonces, que puede ser leído y representado. Es importante señalar que debido a esta doble circunstancia se pueden encontrar varios niveles de comunicación (Kurt, 1993): el primero, de carácter interno, se da entre los personajes mismos del ámbito escénico; el segundo, entre el texto escrito y el lector, y el tercero entre la representación y el público.

En el primer nivel nos encontramos en la interacción que se produce entre los personajes mismos y nos localizamos en el campo escénico que adquiere vida en la representación de los actores. En el segundo caso, el lector se enfrenta a un texto literario con las posibilidades polivalentes y ricas que caracterizan a todo texto literario, y en el tercero, se entiende que el público lleva a cabo un acercamiento de otro tipo al establecer una comunicación inmediata con la representación.

Por otra parte, y como consecuencia de que es un texto escrito para ser representado, nos encontramos con que presenta varios códigos de índole verbal y no verbal que adquieren una notoria dimensión en el momento mismo de la representación.

Puesta la obra en su ámbito escénico, y antes de que la palabra se haga presente en la escena, empieza el proceso de comunicación dramática: se inicia al levantarse el telón y antes de que aparezca el actor: el espectador observa lo que le ofrece la escenografía, las luces, los ruidos, el tiempo que transcurrir en blanco, etc. (Bobes, 2004, p. 506)

Como elementos esenciales (Lapesa, 2004) que caracterizan al género dramático nos encontramos con la acción, el dinamismo, la verosimilitud y el diálogo. La acción es el centro de la finalidad dramática y precisa del dinamismo del transcurrir de los hechos que recogen los dramas vitales de los que da cuenta. También resulta relevante la verosimilitud de la representación, puesto que debe ser creíble e incitar al espectador a compartir y a colaborar con el mundo representado.

Dentro de los aspectos mencionados adquiere relevancia el diálogo, dado que “desempeña todas las tareas verbales del drama” (Kurt, 1993, p. 134) pues es en él donde se genera la tensión dramática y se construyen los caracteres de los personajes.

El diálogo tiene doble valencia: construye la fábula y diseña los caracteres como cualquier otro texto literario, y además es “representable” para lo que tiene unas determinadas exigencias espectaculares: debe ser diálogo en presencia, cara a cara, transcurrir en presente, avanzar *in fieri*, no es un diálogo narrativo o descriptivo. (Bobes, 2004, p. 501)

Dado que, como se ha sugerido, el teatro conlleva la realización de una lectura semiótica (Bobes, 2004) de todos los sistemas que intervienen, es necesario mencionar otros aspectos, tales como la capacidad histriónica de los actores, la caracterización física de los personajes, el vestuario, la escenografía y la música como elementos que permiten construir esa lectura semiótica rica y plural de la representación dramática.

#### Perspectivas teóricas

El punto de partida de este apartado se encuentra en el reconocimiento de la existencia de multiplicidad de perspectivas desde las que se ha estudiado y se estudia la literatura. Esta multiplicidad de perspectivas obedece a la complejidad misma del hecho literario, así como al paso del tiempo y al surgimiento de nuevos intentos por aprehender este universo literario. Así, a lo largo de la historia de la teoría literaria ha surgido una variedad de modelos de análisis que han afrontado el estudio de la literatura y han ofrecido herramientas para acercarnos desde distintos puntos.

Los modelos que han surgido con el objetivo de aproximarnos a la literatura y su análisis han propiciado miradas de diversa índole que pasan por diversos puntos de interés; con este propósito podemos citar paradigmas de análisis tales como el historicista, el formalista, el sociológico, el psicológico o el ético-axiológico (Mendoza, 2004). Si nos detenemos un poco ante este abanico de opciones, veremos que estos paradigmas han dado lugar a unas modalidades de análisis en los que se revelan los distintos aspectos que subyacen al hecho literario.

Así, en el modelo historicista se han enfatizado las relaciones que se establecen entre el autor y la obra y los antecedentes de la tradición en su génesis; a su vez, el modelo formalista aportó criterios para el análisis del texto mismo. De igual manera, se puede señalar que el análisis sociológico centra su interés en los contextos sociales, los roles, las jerarquías y, en definitiva, en los aspectos sociales que subyacen a las obras literarias. En relación con el modelo psicológico se puede observar su interés por una aproximación y análisis del desarrollo interno de los personajes y, por último, respecto del modelo ético-axiológico se puede afirmar que otorga especial atención a los aspectos morales que están involucrados en la obra.

Esta breve descripción de propósitos resulta útil para evidenciar la riqueza de los textos literarios y de los aspectos que los diversos modelos teóricos han desarrollado en sus modos de análisis. También sirve como punto de partida para comprender que la teoría literaria se ha movido en una constante renovación, ofreciendo respuestas a través de los enfoques de análisis que han asumido y de las conceptualizaciones que han construido con el afán de abordar y explicar ese universo que constituye la literatura.

De estas afirmaciones se desprenden dos aspectos más. El primero de ellos da cuenta de que los estudios literarios se han configurado como fruto de variados movimientos de génesis, renovación y transformación a partir de las conceptualizaciones y orientaciones que cada perspectiva ha venido ofreciendo. El segundo aspecto tiene que ver con las distintas influencias recibidas por disciplinas tales como la lingüística, la sociología, el psicoanálisis, la semiótica o la pragmática. Esto sin olvidar además la importancia de estos ele-

mentos para la formación literaria del maestro de literatura, y sus implicaciones y consecuencias para el trabajo en el aula, dado que el docente en formación debe ser consciente de que “los componentes del ámbito teórico de los estudios literarios aportan referencias para la intervención didáctica y sugieren procedimientos y estrategias para el tratamiento didáctico de la educación literaria y de la formación del lector literario” (Mendoza, 2004, p. 180).

En este apartado se presentarán los aspectos claves de algunos de los modelos teóricos con el objetivo de recoger algunos de los aportes relevantes en la formación disciplinar del docente de literatura. Desde ya me adelanto para dejar constancia de que lo que este apartado recoja resultará desde todo punto de vista incompleto, y que más que un capítulo terminado se constituye en una invitación para profundizar en un terreno complejo y extenso que es parte de los saberes en permanente formación y de tránsito obligado para quienes en nuestro camino profesional nos relacionamos con la literatura.

Es indudable que un curso de teoría literaria debe abordar los trabajos de Aristóteles, Horacio o Boileau como puntos de partida sobre reflexiones que constituyen la base de los estudios literarios y que posiblemente en su revisión se encuentren aspectos que todavía llamen la atención de la teoría y crítica literaria. Aquí es importante mencionar que el capítulo preliminar de la historia de los estudios literarios encuentra su cuna en los trabajos vinculados a la retórica clásica y pone de relieve un factor de trascendencia para los posteriores estudios literarios: el lenguaje. Asimismo, no se pueden perder de vista los aspectos centrales, ya señalados, con respecto a una teoría de los géneros literarios.

Para llevar a cabo esta presentación se recurre a la presentación sucinta de algunos aspectos relevantes de las principales corrientes teóricas que han constituido el eje en la aproximación al texto literario.

#### *La historiografía literaria*

Esta perspectiva centra su interés en la relación que se construye entre el autor y el contexto histórico en el que nace y se desarrolla para señalar los vínculos que se establecen entre dichos contextos y la

vida del autor y su proyección en la producción literaria. Estas teorías privilegian el papel del autor, aspectos de su existencia y plantean la importancia de su vida y la incidencia de su época en la obra como elementos claves del análisis.

Sin embargo, al decir de Mendoza (2004): “se trata de la transmisión de saberes sobre el ámbito literario, más que de un acceso al conocimiento directo de las obras literarias” (p. 186).

Según los planteamientos de Michael Ryan (1999), el enfoque historicista prevaleció en los círculos académicos hasta la década de los cuarenta, cuando los nuevos estudios giraron su mirada hacia el análisis textual. Asimismo, señala que el historicismo tuvo como centro de sus preocupaciones lo temático y la manera en que la literatura presenta los valores de su época. Por su parte, advierte la aparición hacia los ochenta de un “retorno hacia la historia” que tuvo como epicentro la Universidad de Berkeley y evidenció la influencia de los trabajos de Michael Foucault. Según Ryan: “Los nuevos historicistas estaban particularmente interesados en el modo en que estos sistemas colectivos de representación actúan en la reproducción y la disputa de poder social” (1999, p. 150).

No nos detendremos más en este aspecto aquí, pues más adelante se ofrece un apartado referido a la historia de la literatura y consideramos más fructífero trabajar allí algunas cuestiones de interés. Baste aquí con esta breve mención.

### *El formalismo ruso*

En adelante se sintetizan los aspectos referidos a los trabajos realizados en el marco de la teoría a partir de los trabajos del formalismo ruso, debido a que constituyen un episodio relevante de los estudios literarios y una ventana hacia otras perspectivas. En este sentido, seguimos a Pozuelo Yvancos (2003), quien afirma que

[...] la constitución y arranque de la Teoría Literaria actual, al modo como la inició el formalismo ruso, nace en el momento en que hemos sido capaces de especificar un objeto propio: el lenguaje literario y la ambición de construir una ciencia que explicara el modo de ser y comportarse de la literatura en tanto lenguaje. (p. 9)

Tal como se advierte en la cita, cuando se habla del formalismo ruso se designa al movimiento intelectual que da lugar a los estudios de la teoría y de la crítica literaria como disciplinas autónomas. Los trabajos que se elaboran por parte de los integrantes tienen en común el asumir la literatura como objeto de estudio y señalar la literariedad como eje de sus reflexiones. Bajo la denominación de formalismo se encuentran los trabajos de Viktor Shklovsky, Yuri Tynianov, Boris Eichenbaum y Roman Jakobson.

A partir de este planteamiento se entiende cómo los estudios del formalismo sobre el fenómeno literario adquieren un estatus de ciencia y están marcados profundamente por los estudios de la lingüística; se plantea el estudio de la literariedad como centro de sus preocupaciones.

Los estudios de los formalistas se concentraron en la obra misma y para su análisis propusieron una ciencia literaria autónoma. Desde su perspectiva, el lenguaje literario aparecía como una desviación de la norma y por ello llegaron a plantear que la literatura es una clase especial de lenguaje.

Cabe señalar que para los formalistas la obra constituía el centro del análisis y la crítica, por ende se proponían tomar distancia de los estudios que centraban su interés en aspectos biográficos, sociológicos o psicológicos.

Dentro de los trabajos del grupo se destacan los de Jakobson acerca de los problemas del lenguaje y la poética desde el ángulo de las funciones. Para el lingüista, cada uno de los factores que intervienen en el esquema de comunicación tiene una función. Plantea seis funciones (referencial, poética, conativa, emotiva, fática y metalingüística), que como se ha planteado, aparecen ligadas a uno u otro elemento:

Los factores y funciones corresponden, en cierto sentido, a la vieja dicotomía forma-contenido, pero en vez de poner de relieve la oposición entre ambas, Jakobson es capaz de resaltar su unidad esencial. La función emotiva se ocupa de la actitud del hablante respecto de lo que se dice; la conativa está enfocada hacia el oyente (es vocativa, imperativa), la fática se ocupa del contacto (comprueba si el medio de comunicación establecido entre el

hablante y el oyente funciona); la función metalingüística examina el código empleado en la comunicación. (Uitti, 1977, pp. 196-197)

A su vez, en la función poética prima el mensaje; se centra en la expresión de dicho mensaje. Cabe señalar que este asunto constituyó uno de los aspectos centrales de los trabajos de Jakobson; por ello, cuando el lingüista señala que la función poética es la orientación hacia el mensaje, lo que está diciendo es que

[...] en la lengua literaria el factor *dominante* es la propia forma del mensaje. La palabra es sentida como tal palabra, el lenguaje poético privilegia el mensaje (forma) sobre cualquier otro factor; especialmente en el lenguaje poético la palabra no es un simple sustituto del objeto nombrado (como ocurre en los mensajes en que prima la función referencial), ni es una explosión de emoción (como ocurre cuando predomina la función emotiva). En el lenguaje poético la palabra —mensaje— es sentida como tal palabra por su forma misma, por su calidad fónica, morfosintáctica, léxica. (Pozuelo Yvancos, 2003, p. 42).

Son múltiples las revisiones críticas que se han realizado a la teoría de Jakobson, puesto que constituye una innegable pauta en los estudios literarios; una contribución clave para la constitución de un punto de partida para la teoría literaria.

#### La estilística literaria

La estilística literaria estudia el lenguaje como principal medio para la comprensión de una obra literaria. En este sentido, se puede señalar que comparte con el formalismo ruso el enfoque inmanentista y la caracterización de los rasgos peculiares del lenguaje literario.

Bajo esta denominación se recogen los trabajos provenientes de la estilística descriptiva y la estilística idealista. En relación con la primera es necesario mencionar los aportes de Charles Bally, lingüista suizo discípulo de Saussure y conocido como el iniciador de la estilística moderna, quien se proponía estudiar “la preponderancia, sobre la inteligencia, de lo ‘afectivo’ y ‘volitivo’ en la construcción y el funcionamiento del lenguaje natural” (Uitti, 1977, p. 108), por cuanto afirma que existe una relación entre el lenguaje y la expresión de sentimientos y como instrumento de acción.

En el marco de sus estudios, el texto literario aparece como fuente para la descripción de los aspectos lingüísticos que llaman su atención. Dentro de los aspectos que cabe destacar se encuentra la diferencia que el autor establecía entre la lengua hablada y la lengua escrita, dada la importancia que este aspecto tenía para sus estudios:

[...] la lengua escrita es siempre la manifestación de los estados de la mente, de las formas del pensamiento que normalmente no encuentran su expresión en el lenguaje ordinario. El contexto de la lengua escrita se diferencia del de la situación hablada; la lengua escrita se halla privada de entonación expresiva y de la mímica. Además, en la conversación, la situación está casi siempre dada, mientras que el escritor debe crear la situación. Puede situarlo en el tiempo, y puede incluso pedir al lector que lo vuelva a leer. Por tanto, la verdadera norma de la auténtica investigación lingüística está contenida, para Bally, en la viveza, la creatividad del habla. (Uitti, 1977, p. 110)

En relación con la estilística idealista se debe aclarar que esta denominación incluye los trabajos de Karl Vossler y Leo Spitzer y que dentro de los precursores de esta línea se encuentran los estudios de Benedetto Croce. En la base de estos estudios se encuentran los aportes al establecimiento de un método de análisis. Para Vossler, el lenguaje es ante todo un acto de creación individual, pero reconoce su dimensión social y colectiva. Sus análisis se centran en autores y épocas para dar cuenta de estos dos momentos: el individual y el colectivo. Estos aspectos se consideran dos momentos a los que los fenómenos lingüísticos se deben someter (Uitti, 1977). El primero se concibe como una fase de creación individual y el segundo como el momento de creación colectiva; para Vossler, hay una implicación permanente entre los dos momentos por cuanto el aspecto individual de la obra entra en relación con el lenguaje en su dimensión cultural.

Por su parte, los trabajos de Spitzer se caracterizan por una unión de estudios lingüísticos e investigación literaria en los que se propone descubrir la unidad interna de la obra. Por lo tanto, se encuentra que para este crítico el centro del análisis está en la obra misma y la labor del crítico consiste en explicar esos rasgos —esas particularidades idiomáticas—, pues a través de ellas es que se descubre el espíritu del autor.

Como parte de los trabajos de la estética del idealismo se encuentran los de la escuela española, entre cuyos nombres están los de Amado Alonso y Dámaso Alonso, quienes coinciden con Spitzer en el reconocimiento del desvío idiomático y su raíz psicológica.

### *New Criticism*

La Nueva Crítica es una corriente teórica angloamericana conocida como la vertiente formalista en lengua inglesa; constituye una corriente de la teoría literaria caracterizada por prestar atención a la obra misma y ubicarse así dentro de los estudios inmanentistas. Dentro de los nombres más destacados que aparecen bajo esta denominación se destacan los de los estadounidenses Robert Penn Warren, los poetas T. S. Eliot y Ezra Pound y el inglés I. A. Richards.

Los integrantes del grupo de la Nueva Crítica se oponen a los estudios que se basan en los aspectos biográficos o históricos para interpretar una obra. Sus estudios parten de la lectura analítica del texto mismo.

Una afirmación fundamental que comparten tanto el *New Criticism* como los poetas es la siguiente: que la literatura —esto es, el trabajo literario o, como lo llaman con frecuencia, el poema o la poesía— posee cierta clase de identidad determinada. No se debe confundir con la “historia”, como hizo Vossler, con el típico abandono “idealista”. Ni debería confundirse con la ciencia, lo que sería peor. La creación poética tampoco debería ser “científica”. A partir de estas hipótesis, se sigue que la relación de la poesía con el lenguaje (siendo este naturalmente lo que diferencia la poesía de las otras artes) puede ser estudiada en dos momentos fundamentales aunque no necesariamente sin relación mutua: 1) desde el punto de vista del lenguaje poético, es decir, como un lenguaje que obedece a unas condiciones generales y específicas de expresión poética (enfocando la poesía como tal e ilustrando y explicando el objeto), y 2) considerando el lenguaje como “comportamiento poético”, esto es, el lenguaje, aquella entidad “abstracta” que se usa de una manera particular y que consideramos “poético” (en el centro de la atención sigue estando el lenguaje, aunque en su única —o múltiple— función poética). (Uitti, 1977, p. 134)

En esta corriente se observa una relación entre la lingüística y la ciencia literaria y a partir de dicha perspectiva se busca el distanciamiento de las reacciones personales, la concepción de la obra como

un sistema en el que las partes se encuentran vinculadas entre sí formando una estructura y, por último, se puede mencionar una toma de distancia de la perspectiva centrada en las impresiones subjetivas (Mendoza, 2004).

*El estructuralismo francés*

Para abordar esta perspectiva de los estudios literarios es necesario partir de una consideración general acerca de lo que implica el término *estructuralismo*, el cual se ha aplicado a una variedad de disciplinas entre las que se encuentra la literatura. En relación con los aspectos que aquí interesan, es importante señalar la relación con la lingüística puesto que las perspectivas asumidas en este sentido van a tener incidencia en las orientaciones de los estudios literarios:

Por lo que atañe a la lingüística, con estructuralismo se pretende caracterizar la nueva perspectiva en los estudios del lenguaje a partir de las tesis de Saussure, de profunda incidencia en algunos de los lingüistas modernos que formaron sus propias escuelas según las directrices trazadas por el genio ginebrino.

Un poco más particularmente, por estructuralismo puede entenderse la concepción humboldtiana que considera la lengua como un organismo internamente estructurado. (Bernal, 1984, p. 174)

Es importante tener en cuenta que “las conexiones entre los estudios poéticos formalistas y los estructuralistas franceses se vinculan por la referencia al sistema lingüístico” (Mendoza, 2004, p. 193). Por ello, es necesario señalar que los estudios estructuralistas en literatura tienen su origen en los trabajos de Jakobson y del Círculo Lingüístico de Praga. En consecuencia, en los análisis de la obra literaria desde la perspectiva del estructuralismo se evidencia el influjo de la lingüística y de sus métodos.

En este sentido, la obra literaria es asumida y analizada como un sistema en el que las partes se relacionan en una configuración interna, esto es, la obra es vista como un organismo internamente estructurado. Por lo tanto, la obra no es solo la adición de elementos y recursos, sino que constituye una unidad de relaciones y una integración coherente y ordenada de las partes en un todo del que el análisis

da cuenta a partir del descubrimiento de la lógica que procura ese sistema para descubrir, reconocer y revelar las convenciones o reglas que subyacen a la obra y que constituyen la base del análisis literario.

En consecuencia, el análisis estructural (Olmedo, 2015) tiene como propósito la identificación de dicha estructura, así como el establecimiento y la explicación de las relaciones que la constituyen con el fin de explicitar y explicar el funcionamiento de sus elementos.

Los autores que aparecen vinculados al estructuralismo en literatura son Roman Jakobson, Roland Barthes, Gérard Genette, Greimas y Claude Bremond.

Sumado a lo anterior, los trabajos de Todorov y Kristeva fueron fundamentales para el desarrollo del estructuralismo francés, pues los interesados en esta corriente pudieron conocer por medio de estos dos búlgaros el pensamiento de Bajtín y Lotman, de quienes son famosos sus planteamientos relacionados con la polifonía del texto y la semiótica literaria. La época de esplendor del estructuralismo francés se ubica en la década de los sesenta, llegando diez años después a España, es decir, en la década de los setenta, época que coincide con su inserción en los programas de formación de maestros en Colombia. El pensamiento de Bajtín y Lotman, unido a la crisis del estructuralismo checo, se convierten en un estímulo al ingenio y la capacidad crítica de Barthes quien instaura una querrela entre la crítica tradicional o académica y la *Nouvelle critique* o crítica de la interpretación de corte ideológico (Viñas, 2002, p. 437). Este replanteamiento del estructuralismo checo entre la comunidad académica francesa estuvo determinado por dos situaciones. En primer lugar, en este país la obra literaria se analizaba teniendo en cuenta al autor, situación que también implica un reconocimiento de la misma en su singularidad. (Moreno y Carvajal, 2009, p. 25)

Algunos de los presupuestos básicos que sustentan el estructuralismo literario se encuentran en los conceptos mismos de estructura y de sistema, puesto que a través de ellos se efectúa el análisis estructural del texto literario dejando al descubierto los componentes y funciones en relación con el todo. En este orden de ideas, el análisis estructural busca la estructura total en la interacción de sus partes y niveles y describe las relaciones de los diferentes elementos.

Desde el comienzo la lingüística proporciona al análisis estructural del relato un concepto decisivo, puesto que al dar cuenta inmediatamente de lo que es esencial en todo sistema de sentido, a saber, su organización, permite a

la vez enunciar cómo un relato no es una simple suma de proposiciones y clasificar la masa enorme de elementos que entran en la composición de un relato. Este concepto es el de nivel de descripción. (Barthes, 1970, p. 14)

*La semiótica y la pragmática literaria*

La crisis del estructuralismo y de los estudios inmanentistas, en general, lleva a nuevas perspectivas de análisis de la obra literaria, que dan lugar a la semiótica y a la pragmática literaria. En el marco de los nuevos enfoques teóricos, la obra adquiere otras significaciones y el análisis literario encuentra nuevos horizontes.

La crisis de los estudios de base inmanentista se inicia en los años setenta; las nuevas orientaciones amplían las perspectivas de estudio más allá de la literariedad del texto, para considerar el hecho literario como un sistema complejo, que pone en evidencia que la comunicación literaria es el resultado de una síntesis de referencias, de valores, de significados cuya base no puede estar solo en el texto como mensaje, sino que han de entrar en consideración las cualidades semióticas que forman el signo literario. (Mendoza, 2004, p. 194)

Para el caso de la semiótica se hace imprescindible mencionar el trabajo de I. Lotman, considerado figura central de la semiótica cultural, para quien la cultura es un texto y una estructura, dado que “un texto presupone una estructura, un límite espaciotemporal y una jerarquía interna en sus constituyentes” (Pozuelo Yvancos, 2003, p. 195).

La cultura como parte de la historia de la humanidad, por una parte, y del hábitat de los hombres, por otra, se halla en constantes contactos con el mundo situado fuera de ella y experimenta la influencia de este. Esta influencia determina la dinámica y los tiempos de sus cambios. Sin embargo, si no hablamos de los casos de aniquilación física de la misma, la influencia externa se realiza a través de la mediación de tales o cuales mecanismos inmanentes de la cultura. Esos mecanismos actúan como el dispositivo que, al recibir en la entrada impulsos provenientes de la realidad extracultural exterior, entrega en la salida textos que, a su vez, pueden llegar a su entrada. Un mecanismo así es la asimetría de la estructura semiótica y la constante circulación de textos, el traslado de estos de un sistema de codificación a otro. De manera semejante se realiza el intercambio de metatextos, de códigos, que se transmiten de un “hemisferio” de la cultura a otro. (Lotman, 1996, p. 36)

En relación con la obra literaria, se encuentra que es percibida y analizada como un signo que establece relaciones con múltiples signos y, por ende, con variados sistemas. Desde esta perspectiva, el texto literario establece conexiones con otra serie de textos que se hallan en la cultura.

Es este sentido, la obra literaria se trata como un signo complejo que no se encuentra aislado de otros y que, por lo tanto, hay que afrontar en relación de los sistemas de signos que constituyen la cultura. En palabras de Lotman (1996):

La creación de la obra artística indica una etapa cualitativamente nueva en la complicación de la estructura del texto. El texto de muchos estratos y semióticamente heterogéneo, capaz de entrar en complejas relaciones tanto con el contexto cultural circundante como con el público lector, deja de ser un mensaje elemental dirigido del destinador [*adresant*] al destinatario. Mostrando la capacidad de condensar información, adquiere memoria. Al mismo tiempo muestra la cualidad que Heráclito definió como “logos que crece por sí mismo”. En tal estadio de complicación estructural el texto muestra propiedades de un dispositivo intelectual: no solo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes. En estas condiciones la función socio-comunicativa del texto se complica considerablemente. (p. 54)

Para trabajar la función comunicativa del texto, Lotman (1996) propone cinco tipos de tratos: entre el destinador y el destinatario, entre el auditorio y la tradición cultural, el trato del lector consigo mismo, el del lector con el texto y el trato entre el texto y el contexto cultural. Esto lo lleva a la conclusión de que el texto se presenta como un complejo dispositivo que contiene variados códigos.

Pozuelo Yvancos (2003) señala que la crisis de la literariedad lleva a nuevos intentos por definir lo literario esta vez ya no desde cualidades intrínsecas al texto, sino desde el estatuto comunicativo que la caracteriza. Plantea que al ser heredera de la pragmática lingüística estudia las relaciones que se producen y afrontan entre el signo y el referente.

En relación con la llamada pragmaliteratura se encuentra que sus estudios se decantan por una línea de trabajo que se alimenta tanto de la lingüística como de la teoría de la comunicación puesto que este modelo está interesado en develar el proceso de comunicación literaria.

La pragmática literaria considera la literatura como el conjunto de producciones que responden a convenciones propias de un contexto y de una época, que se transmite y perdura gracias a la *comunicación supraindividual*, que confiere la cualidad de “creación artística” a cada obra. La pragmática ha intentado la formulación teórica de la comunicación literaria. (Mendoza, 2004, p. 196)

Para la pragmática el proceso de comunicación literaria es el centro de análisis ya que decanta su interés por los dos polos de la comunicación —autor y receptor— por cuanto en cada uno de estos se lleva a cabo una actividad, de creación y recreación respectivamente, y es desde esa perspectiva que realiza la pesquisa para contribuir a la explicación del fenómeno literario. Por ello se puede afirmar que la pragmática (Mendoza, 2004) centra su atención en el estudio del proceso de interacción e intercambio textual y, por supuesto, estético en el proceso mismo de la comunicación literaria. Al respecto, van Dijk (1987) afirma:

Que una teoría de la literatura debería ser una teoría de todas las propiedades relevantes de la comunicación literaria puede inferirse ya del hecho bien conocido de que ninguna estructura del texto es en cuanto tal necesaria y exclusivamente “literaria”. Que un texto con ciertas propiedades funcione o no como un texto literario depende de convenciones sociales e históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura. (p. 176)

Asimismo, es importante señalar que hay dos maneras de entender la pragmática literaria (Pozuelo Yvancos, 2003):

[...] por un lado, la de quienes la entienden en un sentido lato y, por otro, la de quienes la especifican en un sentido muy estricto. Para los primeros, una Pragmática Literaria se entiende como el estudio de los *contextos* de producción y de recepción, así como las determinaciones contextuales de naturaleza histórica, social, cultural, etc. Una Pragmática Literaria así entendida se definiría como una *teoría de los contextos* (vid. T. van Dijk, 1979a y 1981). Para los segundos, la Pragmática Literaria debería entenderse exclusivamente en relación con una *teoría de la acción*, en el marco concreto de lo que la filosofía del lenguaje ha definido como *speech act* o acto de lenguaje. Esta Pragmática Literaria dilucidaría la cuestión de si la literatura es una acción lingüística especial o propia, esto es, si posee rasgos ilocucionarios específicos. (Pozuelo, 2003, p. 75)

*Las teorías de la recepción*

La denominación de *teorías de la recepción* recoge los modelos teóricos que centran su interés en la actividad y el papel del lector. Dentro de estas propuestas cabe mencionar los trabajos de la Escuela de Constanza representados en dos de sus figuras más relevantes: Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, y en el contexto angloamericano los desarrollos referidos a los trabajos del *Reader-Response Criticism*, con autores como Gerald Prince, Stanley E. Fish, Jonathan Culler y David Bleich, entre otros.

Las propuestas teóricas que se encuentran bajo esta perspectiva centran su atención en la actividad del lector e insisten en el papel activo del receptor en el proceso de interpretación llevado a cabo por su parte. Así, la teoría de la recepción “ha hecho cada vez más patente el interés por atender a la actividad del lector que se enfrenta a una participación activa y colaboradora bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto a través de la lectura” (Mendoza, 2004, p. 199).

La denominación de teoría de la recepción abarca tendencias que proponen criterios y métodos con variedad de matices en sus planteamientos; sin embargo, es claro que comparten como centro de sus propuestas el problema de la interpretación. Asimismo, comparten el hecho de reconocer el papel activo del lector y su coparticipación en la elaboración de sentido.

Jauss es considerado uno de los más relevantes exponentes de la estética de la recepción “que ha dado una dimensión histórica a la crítica de la recepción esforzándose por conseguir un compromiso entre el formalismo ruso (que no tiene en cuenta la historia) y las teorías sociales (que hacen lo mismo con el texto)” (Selden, 1989, p. 136).

A la luz de estos planteamientos el teórico relaciona el aspecto estético y el histórico dado que entiende el acto de lectura como encuentro entre una manifestación estética anclada al pasado y una experiencia actualizada a partir de la lectura de cada lector. Jauss “usa la expresión horizonte de expectativas para describir los criterios utilizados por los lectores para juzgar textos literarios en cualquier periodo dado” (Selden, 1989, pp. 136-137).

Jauss (2002) adopta un enfoque hermenéutico de las artes y la literatura y propone como centro de su planteamiento el disfrute y el goce como ejes centrales de la experiencia estética. El lector es visto como el sujeto que percibe y su labor interpretativa es primordial. En este marco, la experiencia estética desempeña un papel importante frente a la propia experiencia. Jauss ha expresado la idea de que la experiencia estética modifica al lector.

A partir de los planteamientos de la teoría de la recepción se debe entender, entonces, que el lector trabaja y lleva a cabo una actividad de interpretación que en cierta medida completa el texto. Según Iser (1987), en la lectura de una obra literaria se da una interacción entre la obra y su receptor, por ello plantea que el estudio de la literatura no solo debe prestar atención al texto, sino que además debe dar cuenta de la actividad del lector, de las operaciones que lleva a cabo durante su lectura y del efecto estético.

Para Iser, la labor del crítico da un giro pues ahora debe volver sus ojos sobre los efectos que el texto tiene en el lector, esto es, valorar los actos de recepción. Por ello plantea que

el efecto de agrupamiento y las configuraciones consiguientes no son algo dado en el texto mismo, sino una operación desencadenada por el texto en la que las disposiciones individuales del lector, sus contenidos de conciencia, sus intuiciones condicionadas temporalmente y la historia de sus experiencias se funden en mayor o menor medida con las señales del texto para formar una configuración significativa. Por eso juegan en el proceso de lectura las actitudes, expectativas y anticipaciones del lector un papel esencial puesto que esas configuraciones solo en conexión con tales actitudes pueden formarse. Incorporan actos de anticipación que preceden a los actos de captación. (Iser, s. f., p. 157)

En consecuencia, Iser explica el proceso de lectura como un encuentro entre las señales del texto y la percepción del lector, lo que quiere decir que concibe al lector como un receptor que está implicado con aquello que lee. Por lo anterior, se puede afirmar que el lector a partir de su lectura actualiza el texto. En atención a lo dicho se puede entender que la lectura, entonces, se concibe como una posibilidad de acceder a la experiencia de un mundo construido por el autor. Por ende,

[...] la lectura nos muestra la estructura misma de la experiencia, pues con ella se produce la suspensión de valorizaciones e intuiciones hasta entonces dominantes como condición de experiencia del mundo inquietante de los textos literarios. En tal caso algo acontece en nosotros. (Iser, s. f., pp. 161-162)

Por su parte, los trabajos provenientes del contexto angloamericano dirigen su atención a los aspectos referidos a la experiencia del lector y a los ajustes que realiza a medida que desarrolla su proceso de lectura. Desde la perspectiva de Stanley Fish (1992) es fundamental centrar el interés en la labor interpretativa. Sus trabajos se han venido desplazando desde el abordaje del lector ideal, pasando por el lector real y llegando a lo que él denomina comunidades interpretativas. Este último concepto remite a la idea de que tanto el proceso de construcción de significado como el de la actividad interpretativa son propiedades inherentes a una comunidad interpretativa.

[...] la comprensión del significado se da siempre dentro de cierta trama intencional de intereses, propósitos y preocupaciones. De ese modo, para aprehender el significado no basta con conocer formalmente la referencia de los elementos lingüísticos aislados así como las reglas para combinarlos. Es preciso —según Fish— compartir una manera de pensar, una actividad general y una forma de vida, en las cuales ya estamos involucrados, a través de las metas, procedimientos y valores de que participamos (1982, pp. 303-34). Así, pues, tanto la interpretación del significado como la comunicación del sentido tienen lugar siempre en el seno de un sistema de inteligibilidad, o sea, desde nuestro involucramiento en contextos intencionales, así como en prácticas y asunciones institucionales sobreentendidas (1982, p. 306). De hecho, no cabe concebir el significado al margen del contexto de pertenencia desde el cual ya siempre escuchamos los enunciados como significativos, y la discriminación entre los significados posibles de un enunciado será siempre situacional (1982, pp. 308-310). La construcción del sentido y la donación de significado ocurren —según Fish— simultáneamente con la identificación del contexto y con la aprehensión de cierta estructura de comprensión, que se da como un trasfondo social de prácticas y propósitos compartidos (1982, pp. 313-318). (González, 2019, pp. 237-238)

### *La sociología de la literatura, la sociocrítica y la sociología cultural*

#### La sociología de la literatura

Este apartado intenta dar cuenta de algunos de los aspectos relevantes de las teorías que dan nombre a esta breve e incompleta síntesis. Para empezar, es necesario considerar la aparición de Georg Lukács

(Selden, 1989) como una de las figuras más importantes de la crítica marxista, dada su “insistencia en la naturaleza material e histórica de la estructura social” (p. 39), que desarrolló en un enfoque conocido como el realismo crítico.

Desde una concepción estética de la obra literaria y en la perspectiva de una sociología de la literatura, Lukács (1985) propone una aproximación teórica fundamentada en los conceptos de “forma” y “totalidad”. Desarrolla las formas épica, novelesca y trágica a partir de sistemas axiológicos que expresan diferentes actitudes éticas ante el mundo. La actitud ante el mundo produce una forma material que corresponde a cierta concepción de este.

La forma para Lukács es el resultado de una “visión de mundo” plasmada en un texto particular a través de medios verbales. En este sentido, se puede hallar una relación entre el concepto de forma de Lukács y el propuesto por Bajtín (arquitectónica y composicional): son afines. Lo que Bajtín llama *forma arquitectónica* corresponde a la orientación axiológica y lo que denomina *forma composicional* corresponde al interior del material compositivo. La forma, entonces, tiene dos maneras de ser: por una parte, una forma como evaluación valorativa del mundo y, por otra, una forma realizada a base del material.

La propuesta de Bajtín (1989) supone dos polos de actividad: como origen de la forma arquitectónica a un autor-creador y como receptor a un contemplador que traspasa los límites del lector común. La forma, como compleja red de significaciones y como especificidad artística del objeto estético, es expresión de una actitud axiológica, tanto del autor-creador como del contemplador.

En la misma dirección aparecen los trabajos de lo que se conoce como el estructuralismo genético. Goldmann señala que el valor estético de la obra literaria está ligado a la coherencia de la visión de mundo. Para el análisis del texto literario propone un método que abarca dos grandes momentos: comprensión y explicación. La *comprensión* es lo que se concibe como un problema de coherencia interna que busca una estructura significativa global. La *explicación* constituye la inserción de la estructura significativa en una estructura englobante.

Según Goldmann, el valor estético de la obra está relacionado con una evaluación del mundo que es producto de una visión del mundo (concepto tomado de Lukács). La visión del mundo es una forma de interpretación de la realidad que a nivel teórico funciona como un instrumento conceptual de trabajo que ayuda a la comprensión de las expresiones del pensamiento de los sujetos. “Una concepción de mundo es precisamente este conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúne a los miembros de un grupo (o lo que es más frecuente, de una clase social) y los opone a los demás grupos” (Goldmann, 1968, p. 29).

#### La sociocrítica

Todos los aspectos mencionados en este apartado —pero en especial los enfoques de Bajtín y Mukarovsky— pueden considerarse los antecedentes de lo que se conoce como sociocrítica. Esto, dado que la propuesta de Bajtín se aproxima a los planteamientos de Mukarovsky pues el concepto de forma se asemeja al concepto de objeto estético que elabora Mukarovsky (1977).

La propuesta de Bajtín supone dos polos de actividad: como origen de la forma arquitectónica se encuentra a un autor-creador y como receptor a un contemplador. La forma como compleja red de significaciones y como especificidad artística del objeto estético es expresión de una actitud axiológica, tanto del autor-creador como del lector-contemplador. Se debe entender que desde su propuesta “la creación artística y la contemplación tienen que ver con los sujetos éticos, con los sujetos de hecho, y con las relaciones éticosociales que hay entre ellos” (Bajtín, 1989, p. 47).

Para Mukarovsky el objeto estético es el objeto de la literatura y se origina en la conciencia colectiva del lector. Esto, dado que el trabajo de Mukarovsky se enmarca en una teoría de la recepción en la que el arte es analizado desde un enfoque semiológico y por lo que el arte es visto, entonces, como un signo a partir de la relación que se establece entre la obra como signo, la conciencia colectiva y los sistemas de interpretación del mundo.

En este apartado es necesario mencionar los trabajos de Pierre Zima, Edmond Cros y Julia Kristeva. Estos analistas del texto literario consideran fundamental la polisemia del texto como signo verbal, en posición a lo que pensaba Goldmann como una única estructura significativa, al concebir el texto como signo trabaja la relación texto-sociedad desde una perspectiva socio-semiótica.

La sociocrítica permite establecer una relación entre textualidad e ideología, mostrando el proceso de materialización en el texto como formación discursiva y tomando como base la semiótica. Esta perspectiva lleva al planteamiento de que existen mediaciones entre las estructuras sociales y las estructuras textuales (Cros, 1986). Las mediaciones se convierten en un centro de interés que la sociocrítica analiza como de naturaleza discursiva. En este sentido, para la sociocrítica el contexto cultural se encuentra inscrito en la obra y por su estudio debe llevarse a cabo en el texto mismo.

Dado que la situación lingüística es una situación social, es allí precisamente donde se proyecta una evaluación que nace de unos sujetos colectivos. Estos enunciados colectivos a su vez se inscriben en el texto creando situaciones conflictivas entre las ideologías presentes. En consecuencia, en la escritura quedan inscritas estas zonas conflictivas. Zima (1984) se apoya entonces en una situación sociolingüística en la que un sociolecto se constituye en una estructura lexical, discursiva e ideológica.

De manera general, se pueden señalar (Altamirano y Sarlo, 1983) dos aspectos claves en la propuesta de la sociocrítica: el primero, en el que el texto es el único objeto al que debe referirse el analista y crítico literario pues desde esta perspectiva todo se encuentra en él. El segundo, que se desprende del primero, está en relación con la manera en que es asumido el texto, pues “el texto de la sociocrítica habla ocultándose y, por eso mismo, debe ser leído en lo que calla más que en lo que dice. O, mejor aún, leer en lo que dice, esencialmente lo que reprime” (p. 60).

En el marco de la sociología cultural ha surgido lo que se conoce como la teoría de los campos, propuesta por Pierre Bourdieu. La perspectiva de Bourdieu tiene interés en estudiar las cuestiones culturales y simbólicas señalando la importancia del análisis de los procesos de consumo. Cabe señalar que en esta misma línea se deben mencionar los trabajos de Néstor García Canclini, o las reinterpretaciones de la teoría de Bourdieu realizadas por Sergio Miceli, Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo.

En el marco latinoamericano los trabajos de Bourdieu han venido aportando elementos al estudio de sus propios contextos culturales en relación con los múltiples problemas y su complejidad. En relación con los estudios de García Canclini se encuentra que propiciaron los trabajos de interpretación de experiencias urbanas culturales en México, dejando expuestas las miradas múltiples sobre las culturas y los discursos presentes en los diversos aspectos objeto de análisis (Szurmuk y McKee, 2009). En el contexto argentino, Sarlo y Altamirano revisaron un modelo de cultura desde la perspectiva de la reinterpretación de las categorías propuestas por Bourdieu.

De manera general, este apartado se limita a ubicar los elementos esenciales de la teoría de los campos con el propósito de destacar sus conceptos claves: *campo* y *habitus*. Según Alicia Gutiérrez (2010),<sup>3</sup> con la noción de *campo* Bourdieu toma distancia tanto del formalismo como de los trabajos de Lukács y Goldmann; frente al primero, por analizar las formas artísticas despojadas del mundo social que las produce y frente a los trabajos de los autores en mención por ofrecer explicaciones que identifican una producción con la clase social a la que pertenece su autor. Esto puesto que “tienen algo en común: el hecho de ignorar que las prácticas que se analizan se insertan en un universo social específico, definido por sus relaciones objetivas” (p. 10).

---

[3] Véase la introducción realizada por Alicia Gutiérrez al texto de Pierre Bourdieu (2010), *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*. Este texto lleva por título “A modo de introducción: los conceptos de centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”.

Esto implica la necesaria revisión de esas relaciones y comprensión de sus dinámicas, así como de las funciones de los actores culturales. En este sentido, “un campo es un sistema de posiciones individuales (caracterizadas por el *habitus* de sus miembros) que se definen por la estructura y la cantidad del capital que se posee” (Szurmuk y McKee, 2009, p. 48). Por lo tanto, es pertinente entender el campo como un espacio social que está constituido por los diferentes actores culturales y por las relaciones que se originan. En consecuencia, un campo está conformado por un capital común y una lucha tendiente a su apropiación.

El *habitus*, entonces, se entiende como aquel proceso por el cual los individuos han interiorizado aquellos aspectos sociales que han llevado al surgimiento de prácticas que, a su vez, responden a esquemas de percepción, de pensamiento y de acción. Fernando Vizcarra (2002) señala que para Bourdieu el *habitus* funciona como un sistema adquirido a través de aprendizajes implícitos o explícitos.

Este (rápido e incompleto) recorrido por las corrientes teóricas permite ver los distintos desplazamientos que los estudios literarios han venido dando a través del tiempo, así como advertir los aportes de cada una de ellas al análisis del texto literario.

Como se desprende del propósito que este capítulo persigue, el conocimiento de los diversos planteamientos de las corrientes no solo alimenta la propia perspectiva de lectura del maestro-lector y del maestro-crítico, sino que además provee elementos para el abordaje didáctico de los textos literarios en el aula en apoyo a la labor interpretativa de los estudiantes. Conocer los desplazamientos que la teoría ha venido presentando permite tener una mirada más integral, propia de la complejidad del hecho literario y de los factores que se conjugan en la comunicación literaria. Tal vez posibilita entender que cada uno de esos elementos que la constituyen no puede ser visto ni analizado de manera aislada y que forman parte de un proceso rico y complejo que amerita tener una mirada de conjunto y un reconocimiento de las interacciones que se producen entre ellos; permite ver que tanto el autor como el contexto, el texto y el lector son aspectos claves para descubrir y abordar el universo que se esconde en un texto literario.

### *La crítica literaria*

En lo atinente a la crítica literaria, es preciso señalar que esta disciplina también aporta elementos en la formación del maestro como intelectual. Esto se explica porque el ejercicio del maestro como lector crítico forma parte sustancial y de primer orden en su labor de lector literario y en su papel de orientador de las experiencias lectoras de sus estudiantes. En últimas, aporta a la construcción del criterio personal propio y al fomento de la capacidad de análisis.

Detrás de la experiencia del creador y del crítico se encuentra la experiencia humana. Por ello es importante, tal como lo plantea Anderson Imbert (1969), señalar el estrecho vínculo que se establece entre esa necesidad humana de comunicación y la crítica por cuanto “de esa necesidad humana de la conversación sale la crítica, y en este sentido, buena o mala, no podemos renunciar a ella: es parte de la naturaleza humana” (p. 42).

La crítica literaria —al igual que la teoría literaria— ha vivido los vaivenes de la historia y ha tenido un recorrido que surge en estrecha relación con los debates estéticos e ideológicos de cada uno de los momentos por los cuales transitan las lecturas y las valoraciones que sobre ella se realizan. Cabe señalar que el discurso de la crítica surge estrechamente ligado a las corrientes literarias, a los modelos teóricos y a los sistemas conceptuales que les subyacen; y que se manifiestan en cada uno de los momentos de la historia de la literatura al tenor de unas tendencias y unos derroteros.

Tal como lo hemos mencionado, la crítica también se ha construido articulada a los diversos momentos de la historia y ha respondido a contextos, circunstancias, situaciones e intereses diversos. Los cambios de las circunstancias históricas y las transformaciones culturales también marcan al discurso crítico. Así como los textos literarios no son literalmente atemporales, los discursos críticos tampoco lo son.

La crítica entendida como disertación, interpretación y valoración nos lleva al reconocimiento de que todo juicio valorativo surge en el marco de la historia y desde perspectivas relativas o contrarias a esa historia. En este sentido, es importante señalar que la historia de la

crítica es una historia no solo de la literatura, sino de la historia de las ideas políticas y los devenires sociales que se hayan insertos en ella; también de la configuración del público lector, pues la crítica tampoco puede desentenderse de la vida misma.

El papel del crítico ha sido ampliamente debatido por los creadores y de esa discusión han surgido posiciones favorables o adversas sobre su producción. No obstante, en estas páginas lo que nos concierne es develar la importancia que tiene la disciplina misma en la formación del maestro y para ello interesa plantearnos el oficio del crítico como parte del oficio del maestro como lector crítico. A partir de esta consideración, resulta relevante dirigir nuestra mirada hacia el crítico puesto que, como lo señala Mendoza (2004), el crítico “refleja su valoración, en la que pone de manifiesto su competencia receptora y justifica la fiabilidad de sus apreciaciones intuitivas y señala su agudeza interpretativa” (p. 183).

Por lo tanto, el crítico literario se caracteriza por su agudeza interpretativa, por su audacia en la búsqueda de conexiones, por su capacidad para establecer relaciones y asociaciones. Asimismo, se caracteriza por “perseguir la vivencia del texto, intentar entenderlo frente a la envoltura del saber cómo es el texto” (Bou y Soria, 2007, p. 24).<sup>4</sup> Además, queremos rescatar el planteamiento de Alatorre (1973) según el cual el crítico es un lector que comparte su experiencia y para ello “la saca afuera, la pone a la luz, la hace explícita, la examina, la analiza, se plantea preguntas acerca de ella” (p. 4).

En síntesis, un lector crítico puede caracterizarse como un buen lector, un lector experto, un lector con capacidad para descubrir las potencias de un texto literario y producir particulares interpretaciones y explicaciones de los textos literarios y proporcionar recursos y argumentos para acercarse a los textos, dado que

---

[4] Estas palabras en torno a la labor del crítico son palabras de los autores de la introducción general “Espíritu y letra: Pedro Salinas, crítico literario” a las *Obras completas* de Pedro Salinas (2007), en las que describen de esta manera el oficio de crítico llevado a cabo por el propio Salinas.

[...] así como el cuento, el poema, la novela han convertido en lenguaje la experiencia del autor, así la crítica de ese cuento, de ese poema, de esa novela, convierte en lenguaje la experiencia dejada por su lectura. La crítica es la formulación de la experiencia del lector. Pone en palabras lo que se ha experimentado con la lectura. (Alatorre, 1973, p. 1)

### La crítica literaria como disciplina autónoma

En relación con la aparición de la crítica literaria como disciplina autónoma, Jiménez (2009) anota que en Europa el final del siglo xviii y el comienzo del xix fue una etapa decisiva para la formación de la crítica literaria moderna, sin embargo, señala que

hay quienes retrotraen el nacimiento de la crítica a momentos anteriores, por ejemplo, al siglo xvi, o a la antigua Grecia. Pero con cierta unanimidad se reconoce hoy que la actividad crítica como disciplina “autónoma” es un fenómeno de los últimos siglos, ante todo por su subordinación a dos factores históricos que solo se cumplen para entonces: primero, la formación de un concepto de literatura independiente, que ha deslindado campos con la ciencia y con cualquier otra actividad intelectual diferente. Esto es, que ha efectuado su divorcio de la vieja noción de “bellas letras” que englobaba, hasta el neoclasicismo, la elocuencia, la historia y la filosofía, en el mismo nivel que la poesía o el drama. Y segundo, la aparición de ciertas condiciones sociales que permiten una relativa profesionalización del crítico: público lector, industria editorial, prensa. (p. 20)<sup>5</sup>

En relación con su papel en la formación de los maestros cabe señalar que “la crítica deberá proveer herramientas para trabajar la literatura en su configuración interna como discurso o en capacidad de representación de un mundo complejo al que nada le es extraño” (Cárdenas, 2004, p. 38). Esto implica reconocer que la formación del maestro como lector literario supone entender que su formación también lo debe llevar a convertirse en un lector crítico, lo que a su vez implica señalar que toda crítica es valorativa e interpretativa y que,

---

[5] Asimismo, Jiménez (2009) señala que “en Hispanoamérica, tales condiciones comienzan apenas a desarrollarse en la segunda mitad del siglo xix y el proceso de su formación coincide, aproximadamente, con el predominio del romanticismo en el continente, o por lo menos, entre 1860 y 1890, de acuerdo con la periodización de Pedro Henríquez Ureña” (p. 20).

por lo tanto, en su papel de lector crítico estará en capacidad de emitir juicios valorativos producto de labor interpretativa con los textos.

Asimismo, el maestro debe estar en disponibilidad de poner en diálogo las obras literarias mismas con la teoría y producir particulares interpretaciones, esto es, la producción entendida como crítica literaria. Cabe anotar que la especificidad misma de los textos otorgará instrumentos necesarios para formular este diálogo. (Castillo, 2005, p. 68)

La crítica literaria, entonces, proporciona herramientas básicas para ejercer el papel de lector crítico y enriquece el análisis, pero no suplanta la lectura del texto literario mismo. En este sentido, es importante señalar que el análisis crítico no es enemigo de la lectura placentera sino uno de los aspectos que nos puede llevar a disfrutar del placer de la lectura.

Así lo advierte Eagleton al señalar sus derroteros:

Lo que pretendo es proporcionar a lectores y estudiantes las herramientas básicas del oficio crítico, sin las cuales difícilmente podríamos ocuparnos de otros aspectos. Durante el proceso espero demostrar que el análisis crítico puede ser divertido y contribuir con ello, además, a contradecir el mito que nos presenta el análisis como enemigo del placer de la lectura. (2016, p. 12)

### Funciones de la crítica

De manera general se puede plantear que

la crítica literaria, por su parte, tiene por objeto el análisis y comentario de los componentes del texto concreto en sus diversos niveles, así como el estudio y el comentario de la interrelación de todos los elementos que conforman la estructura o sistema de ese texto. (Mendoza, 2004, p. 183)

De igual manera, se puede afirmar que las principales funciones de la crítica se pueden resumir en tres procesos: interpretación, comunicación y seducción. En el primer caso pues, tal como se ha venido planteando, la labor de la crítica es producir interpretaciones que den cuenta de los procesos de comprensión y disfrute del texto literario de base. En relación con el segundo proceso, es claro que esas interpretaciones llevan a la producción de valoraciones que se expresan a través de un proceso de comunicación con los potenciales lectores; y por último, el proceso de seducción por cuanto una de las funciones

del crítico es acercar el texto al lector —esto es, ganar lectores para el texto literario— a partir de la lectura que sugiere y devela.

Para Alatorre (1973), la crítica está constituida por tres partes: la primera está llamada a convertirse en guía y ayuda para el lector, la segunda —que desde nuestra perspectiva es fundamental— es que en las palabras del autor se nutre del diálogo y que desde nuestra opinión se lleva a cabo en diversos planos, tales como el diálogo con el texto mismo, el diálogo con el contexto del autor, el diálogo con la experiencia vital y literaria del lector y el diálogo con otras obras de arte u otros textos literarios. La tercera parte de la crítica “está hecha de aprendizaje”, un largo y constante aprendizaje de lecturas y diálogos.

En relación con las funciones ya señaladas, resulta importante adicionar la perspectiva de Anderson Imbert (1969), quien también señala tres relevantes funciones que sintetiza así:

[...] una función reproductora, por la cual el crítico responde individualmente a la obra que lee, le gusta, la vive y la hace suya (aunque sea para luego rechazarla); una función interpretativa, mediante la cual el crítico levanta su andamiaje, construye su aula y explica la obra al público, y una función valorativa, que hace del crítico un juez”. (p. 49)

En lo que atañe a la formación y la labor del profesor de literatura es importante señalar que la crítica literaria ha desempeñado un papel importante tanto en su formación como lector crítico como en su papel de docente orientador de experiencias literarias, dado que sus propuestas didácticas se han visto alimentadas por los aportes de la crítica. En relación con estos aspectos se pueden traer a colación las palabras de Mendoza (2008):

El profesorado ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza, de estudio e, incluso, como referencia para el establecimiento de los objetivos. Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como *criterios de autoridad* en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc. (párr. 13)

En esta dirección es importante señalar, desde nuestra perspectiva, que el discurso de la crítica enriquece el análisis de la literatura; sin embargo, de ninguna manera debe o puede suplantar la lectura del texto literario mismo puesto que la experiencia literaria se da en contacto directo con los textos literarios y la crítica es un aporte valioso pero no es el objetivo último de la educación literaria sobre todo en los niveles de la educación básica. Sin embargo, para el caso que nos ocupa es importante señalar que la crítica literaria consiste en el ejercicio del análisis literario como tal y, por lo mismo, acercar al profesor a la crítica desde los diferentes géneros es un aspecto fundamental en la formación de sensibilidades individuales y colectivas y lleva al desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, tal como se ha planteado:

La crítica literaria no es, como se ha visto, una mera opinión [...]. Para atrapar el valor de una obra el crítico tiene que acosarlo en fragoso monte. Interviene en cada frase leída, poco a poco, con todas sus facultades, con todos sus conocimientos. Intuye, percibe, simpatiza, compara, recuerda, sabe, adivina, gusta, piensa, analiza; y la síntesis de todo ese proceso de captación lo lleva al juicio. (Imbert, 1969, p. 168)

### *La historia de la literatura*

Si se parte de la afirmación de Mainer<sup>6</sup> de que “el estudio de la literatura es pluriforme y esto la hace un objeto esencialmente histórico” (2011, p. ix), estamos asumiendo un nuevo saber específico disciplinar que se suma a los hasta aquí presentados y que reconoce parte del espíritu de la literatura y de su esencia: la historia de la literatura.

Es por ello por lo que partimos de la idea de que también se constituye en otro de los saberes disciplinares y, por lo tanto, es un aspecto esencial en la formación de los maestros de lengua y literatura. Hablar de historia de la literatura, y desde la perspectiva de algunos autores como Cárdenas (2004) de historia del arte, es parte de las

---

[6] Las ideas que aquí se exponen provienen del prólogo general que José Carlos Mainer hace a la *Historia de la literatura española tomo 8. Las ideas literarias (1214-2010)* (2011), pp. vii-xv.

consideraciones que se asumen para dar cuenta de la literatura como objeto histórico.

Dados los aspectos trabajados en el apartado anterior se entiende que la aproximación al hecho literario desde los diversos contextos conlleva una aproximación al panorama cultural y artístico que rodea al texto literario. Por ello es fundamental que el maestro en su formación tenga acceso a saberes provenientes de una historia del arte y la literatura que le brinden los elementos necesarios para acercarse a los movimientos, escuelas y contextos que harán más provechoso el acercamiento al texto literario y que a su vez le ofrecerá elementos para que en el futuro logre aproximar a sus estudiantes a la lectura literaria.

La historia del arte, al definir los contextos históricos, culturales y sociales en donde surge la literatura; al contribuir a la comprensión de escuelas y movimientos literarios; al establecer relaciones con otros fenómenos humanos, debe enseñar a ver la metáfora, el símbolo, la imagen como una manera de generar *sentido analógico* en contraste con conceptos, sistemas y teorías y en relación con modos históricos de representar el mundo, desde instancias diferentes aunque no totalmente incompatibles. (Cárdenas, 2004, p. 38)

Al establecer la relación entre el texto y los contextos y al reconocer que la literatura permite, también, vislumbrar los cambios históricos y sociales que están presentes en los cuerpos sociales se estará dando cuenta de la relación que se establece entre los procesos históricos, los cambios sociales, las condiciones políticas, los movimientos artísticos y el pensamiento estético que está en su base.

En relación con estas consideraciones es importante aclarar que leer literatura, tener una experiencia literaria, es un proceso que conlleva además leer factores epocales, transformaciones sociales, así como reconocer variaciones en las circunstancias de vida. Para Rosenblatt,

[...] el proceso de cambio social (del cual el cambio literario no es más que un aspecto), la influencia de las condiciones tecnológicas sobre la vida social e intelectual de una sociedad, los factores que llevan a la gente de una época a estar obsesionada por aspiraciones muy diferentes a aquellas de otra época, son problemas implícitos de modo inevitable en cualquier estudio de la historia de la literatura. (2002, p. 45)

El estudio de la historia de la literatura se ha visto oscurecido por la sombra de los enfoques didácticos que han planteado el estudio de la literatura desde una mirada reduccionista de la historia de la literatura en la que los protagonistas son los inventarios y las cronologías, no los textos literarios y la experiencia de lectura misma. Pese a los reparos que esta tendencia ha desencadenado, no se puede perder de vista la importancia que adquieren los estudios de la historia de la literatura para el maestro.

La afirmación de Menéndez Pelayo (citado por Mainer, 2011) al plantear que la historia de la literatura no se podía convertir “en un descarnado índice de autores y de libros” (p. XII) sigue teniendo validez por cuanto de lo que se trata es de que la historia de la literatura sea una historia de las ideas literarias y no un simple inventario de cronologías, obras y autores descontextualizados y desvertebrados que nada dicen por sí mismos y que dejan sin la esencia misma a la educación literaria pues carece de lo más importante, la experiencia literaria misma.

Si partimos de esta claridad, entonces, podemos compartir las reflexiones de Pujol:<sup>7</sup> “Si una historia de la literatura se convierte en literatura, es decir, si en cierto modo se incorpora al panorama que está pintando, con inteligencia, prosa sólida y distanciamiento, pasa a ser la mejor compañía del lector” (2010, p. 7).

Por lo tanto, es necesaria una historia de la literatura —en palabras de Valverde y Riquer (2010)— que se convierta en “una narración sobre los libros inmortales que el hombre ha ido dejando atrás, duraderos en su fragilidad al pasar por el tiempo. Un libro que estimule el apetito de leer los textos mismos, y ayude a saciarlo” (p. 10).

Desde la perspectiva de Mainer (2011), la historia se revela como un permanente proceso de transformaciones, pero también como una manifestación de la solidificación de estructuras. Esto es, se presenta como “una dialéctica entre la estabilidad y la aceleración que, en el campo de la historia cultural, es mucho más visible” (p. x).

---

[7] Los aspectos presentados hacen parte de las páginas que Carlos Pujol presenta en el Preliminar a la *Historia de la literatura Universal Tomo 1* de Martín de Riquer y José María Valverde (2010), pp. I-V.

## Es por ello por lo que un docente debe conocer

[...] qué se conceptuaba en el pasado como campo literario y cuáles eran sus arrabales paraliterarios, qué rasgos caracterizaron la relación de la literatura con las variaciones y significados de las ideas y los poderes políticos, espirituales o ideológicos, en el camino de precisar las circunstancias y los modos de su difusión, las formas de su conservación y canonización. Pero lo literario es también una formalización estética que requerirá una revisión de las relaciones entre las lenguas de uso y las lenguas literarias, un primer repaso de las poéticas en y de los géneros en vigor, la observación del permanente conflicto entre lo viejo y lo nuevo, y, por supuesto, de la relación de la literatura con otras artes, pues solo así podrá entender la “valoración estética e histórica”. (Mainer, 2011, p. xi)

Esto quiere decir que el papel de la historia de la literatura como parte de la formación del docente le ofrece una apropiación de los movimientos espirituales de la historia cultural, la importancia del discurso de la historia —en el marco de la vida misma de las obras— en tanto es una creación de un sujeto en un contexto determinado, pero también le ofrece aspectos de sumo interés alrededor de los géneros y su evolución y “se convierte en un compañero de viaje por el fascinante recorrido de la literatura universal, alguien que guía, lleva de la mano, aconseja con discreción, da buenas razones, descubre, entretiene” (Pujol, 2010, p. 7).

En consecuencia, se puede afirmar (Pozuelo Yvancos, 2011)<sup>8</sup> que una historia de la literatura hoy debe atender a las condiciones del campo literario que acompaña a los autores y a sus producciones. Asimismo, debe estar abierta al diálogo de saberes y a la necesaria interacción y solidaridad que se establece con la teoría literaria. Asimismo, recordar como parte de esta aventura de la historia de la literatura, sometida al vaivén de la historia misma, que: “Todo comentario sobre dichos textos varía de una generación a otra porque responde a diferentes necesidades; la necesidad de seguir hablando es esencial, la necesidad de hacerlo de una forma distinta es igualmente urgente” (Pozuelo Yvancos, 2011, p. xxii).

---

[8] Estas reflexiones provienen de la Introducción que Pozuelo Yvancos realiza a la *Historia de la literatura española tomo 8. Las ideas literarias (1214-2010)* (2011).

Para enriquecer la concepción de la historia de la literatura es necesario entender que debemos olvidarnos de esa idea de “enciclopedia omnicompreensiva” —al decir de Mainer— o de la “inevitable propensión al inventario” —en palabras de Pujol— para concebir una historia que se revele como cómplice del texto literario y que al igual que él se “seguirá desplegando en significados y reminiscencias, en sentidos ciertos y en conjeturas o sospechas de otros textos” (Mainer, 2011, p. x).

La historia de la literatura tiene muchos valores, como lo tienen también los distintos enfoques desarrollados por los críticos y eruditos literarios. Pero todo el conocimiento que tenga el estudiante [en este caso el docente en formación] sobre historia de la literatura, sobre autores, periodos y tipos literarios será una carga inútil si no se lo ha llevado primordialmente a buscar en la literatura una experiencia personal vital. (Rosenblatt, 2002, p. 85)

### El canon

Para asomarnos a este aspecto quiero retomar la breve historia del término *canon* desde la perspectiva que nos ofrece Irene Vallejo (2021) en su hermoso texto sobre la invención de los libros, donde señala que el término proviene del griego *kanon* que significa literalmente ‘recto como una caña’. Para contestar a la pregunta sobre qué era un canon, la autora responde: “Una vara de medir. Los albañiles y los constructores antiguos llamaban de esta forma a unos sencillos listones de madera que servían para trazar líneas rectas y fijar con precisión tamaños, proporciones y escalas” (p. 370).

Más adelante, Vallejo (2021) señala que hemos llegado a este concepto de canon literario a través de lo que ella denomina un “filtro cristiano”, pues en el siglo IV el historiador Eusebio de Cesarea le dio el nombre de *canon eclesiásticos* a una selección de libros de “inspiración divina”. A su vez, señala que a la literatura “la palabra llegaba cargada de rasgos y connotaciones. Por la analogía bíblica, el canon literario parecía perfilarse como una jerarquía vertical, dictada por expertos, apoyada en la autoridad de un grupo de elegidos, intencionalmente cerrada, permanente e intemporal” (p. 371).

Sin embargo, Vallejo (2021) señala que en realidad el canon literario se distingue del religioso en que este no pretende ser inmutable y agrega que para el canon literario parece más aconsejable utilizar el censo de los romanos, por tratarse de “una clasificación jerárquica, sí, pero constantemente actualizada: si puede llegar a ser una herramienta útil, es precisamente porque su flexibilidad le permite registrar los cambios” (p. 371).

Tomando como base esta breve presentación pasemos a revisar el canon, entonces, desde los estudios literarios. Si recurrimos a algunas de las acepciones que aparecen como definición, encontraremos parte de los aspectos que han llevado a las distintas discusiones que surgen al respecto. Como primera medida, un canon es una ‘catálogo o lista’, pero además —según la RAE— se constituye en un “modelo de características perfectas” y si vemos la acepción referida al contexto literario se encuentra que es un “catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos”.

En consecuencia, se parte de una definición que ya lleva impresa en ella misma varias tensiones: ¿Por qué esa lista y no otra? ¿Quién tiene la potestad de definir tal catálogo? ¿Qué criterios existen para la definición de ese catálogo? ¿El canon también está sujeto a las variaciones temporales? En principio, vamos a dejar claro que no resolveremos estos interrogantes en estas páginas, pero también que nos pueden servir de punto de partida para abordar algunos aspectos que consideramos importantes.

Un término que en su origen se emplea en el campo religioso y en la música, como composición en que sucesivamente van entrando las voces, repitiendo o imitando cada una el canto de lo que antecede, se va expandiendo hasta convertirse en lo que Harold Bloom señala como “una elección entre textos que compiten por sobrevivir y se interpreta esa elección con lo realizado por grupos dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o como autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas. (Bloom, 1995, p. 30, citado por Szurmuk y McKee, 2009, p. 50)

Como ya se planteó, en los estudios literarios el canon obedece a un listado de obras y autores que es producto de una selección y que, por lo tanto, conlleva unos criterios que podemos definir como valores. Lo anterior permite afirmar que opera por un principio

de selección y valoración que implica el establecimiento de juicios críticos. Sin embargo, es importante aclarar que

si el canon consiste en “la selección de obras representativas de cierta ideología en un tiempo y espacio determinados” (Pozuelo Yvancos, 2000), cada época y geografía producen un canon diverso, de acuerdo con principios que atienden a problemáticas de orden nacional, de gusto, de intereses políticos, de estrategias culturales oficiales o de grupo. (Szurmuk y McKee, 2009, p. 52)

Si atendemos a ese canon diverso del que habla la cita anterior se puede colegir que el establecimiento de un canon inamovible es insostenible y que el canon también es producto de las transformaciones históricas y sociales y depende de esa variedad de criterios que puedan surgir para su establecimiento. Recordemos aquí el guiño que nos hace Vallejo (2021): “En la cultura no existen rupturas totales, ni tampoco una continuidad completa” (p. 371) para luego llevarnos al siguiente planteamiento: “A lo largo del tiempo han convivido numerosos cánones, con infinitas ramificaciones parciales” (p. 372) y a reconocer que “la historia de las metamorfosis del canon a través de los siglos ofrece una fascinante perspectiva de nuestra vida cultural” (p. 373).

Las tensiones mencionadas al comienzo de este apartado llegan hasta el contexto educativo y evidencian el problema del canon en los procesos de formación literaria. La cuestión del canon nos lleva a los docentes a plantearnos la disyuntiva entre aspectos tales como la tradición, la norma, la novedad, la originalidad, la renovación, la transgresión, entre otros aspectos. Es claro que el docente debe plantearse este tipo de alternativas en función de los propósitos que persigue y de las concepciones que están en su base.

Desde la perspectiva de que la literatura ni la visión de la literatura han sido siempre las mismas, se hace necesario ofrecer mecanismos que permitan a los docentes reflexionar acerca de los materiales educativos utilizados, en este caso los literarios. (Bermúdez y Núñez, 2012, p. 7)<sup>9</sup>

---

[9] Estas reflexiones provienen de los aspectos trabajados por el equipo de investigación del proyecto “Canon literario, literatura infantil y juvenil y animación a la lectura en entornos educativos multiculturales” presentados en el Prólogo de Bermúdez y Núñez (2012).

En el desarrollo de los distintos componentes del plan de estudios de un maestro en formación se deben ofrecer elementos que lo lleven a reflexionar de manera crítica sobre el canon, su historia, su importancia, y a concebirlo como un proceso dinámico en permanente construcción permeado por las transformaciones históricas, sociales, culturales, ideológicas y estéticas. Esto supone que el docente conozca un vasto *corpus* de lecturas producto de la vivencia de múltiples y variadas experiencias lectoras.

El docente en formación debe ser conocedor de la tradición, lector de los clásicos, conocedor de los distintos panoramas literarios; pero también debe estar en capacidad de aceptar los cambios, de repensar la norma y la tradición, estar abierto a la novedad y por ende debe propugnar por un canon diverso, plural, heterogéneo en el que tengan cabida las voces de los clásicos, así como las de las nuevas tendencias y los nuevos escritores.

Pero para que lo anterior ocurra, debe estar en capacidad de ser un lector crítico que entienda la lectura literaria como una oportunidad para la libertad, la creatividad y el pensamiento crítico. Asimismo, debe poder realizar la selección de textos más adecuada a los propósitos académicos y no dejar que sean las editoriales y el comercio quienes decidan por él. Es claro que la competencia literaria del docente es la que debe llevar a la definición de criterios para una selección clara y juiciosa que se aleje de los intereses comerciales y propugne por los intereses formativos de la literatura para sus estudiantes.

### *La literatura infantil y juvenil*

Hoy difícilmente se cuestiona la importancia de la literatura infantil y juvenil en los programas de formación de los profesores de lengua y literatura puesto que claramente se entiende que es un factor fundamental en su quehacer profesional. Es indiscutible que frente al llamado canon escolar la aparición de la literatura infantil y juvenil es imprescindible y amerita una aproximación como parte de la formación del maestro. Esta idea se refuerza en las palabras de Mendoza Fillola (2005), quien afirma es la base para la educación literaria:

La presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en el marco de la educación literaria es efecto de una proyección innovadora que atiende a las peculiaridades e intereses de los lectores: en los últimos años se ha afianzado la idea de que la LIJ es la base para el desarrollo de la Educación Literaria. Es hora ya de que en el *canon de formación literaria* se cuente con una presencia notoria y significativa del ámbito de la LIJ, puesto que en sus obras el discurso literario recurre a planteamientos idénticos a los que regulan toda la Literatura y que los retos o las exigencias que cada obra plantea a un lector concreto resultan ser similares —obviamente, adecuadas a las características de sus lectores implícitos—. (p. 41)

En esta dirección se plantea la idea de que el maestro en formación debe conocer una variedad de textos desde el contexto de la LIJ, debe estar preparado para relacionar dichas producciones con los diferentes contextos de producción y además estar en capacidad de propiciar diálogos con las propuestas de lectura que conformen el canon escolar.

Vale la pena insistir en que la perspectiva que está en la base de estas líneas propende por una perspectiva multicultural que además se sustenta en la idea de aportar elementos para la formación del maestro desde la articulación de saberes que lo lleven a una reflexión sobre la configuración de un canon que reconoce el papel de lo clásico en permanente diálogo con el presente y la aceptación de las transformaciones de las manifestaciones estéticas.

En este sentido, la formación del maestro en torno a la LIJ debe atender a una aproximación a los fundamentos conceptuales necesarios para la apropiación de los diversos factores que constituyen la discusión actual en torno a la LIJ, a revisar los aspectos referidos a la constitución historiográfica de la misma, a conocer los textos de la LIJ en todos sus géneros. Asimismo, la formación disciplinar debe ofrecer elementos para el desarrollo de criterios que le permitan constituir un canon escolar y que lo lleven a la necesaria reflexión sobre aspectos fundamentales para la configuración de una didáctica de la LIJ tales como: permanencia, actualización, relevancia, originalidad, adecuación y pertinencia. Esto dado que es el maestro quien tendrá que reflexionar sobre los objetivos propuestos y los criterios de selección más pertinentes.

A partir de lo anterior surgen razones para entender que el docente adquirirá elementos para enfrentar su futuro profesional y para comprender y considerar que la LIJ es uno de los aspectos básicos para iniciar la educación literaria. Frente a ello surgen razones para comprender que debe tener un lugar en la formación del docente, y que este debe estar preparado para sugerir caminos que lleven a los lectores infantiles y juveniles a disfrutar de los goces que la literatura proporciona:

[...] las obras de literatura infantil desempeñan funciones formativas esenciales en la construcción de la competencia literaria, ya que son obras clave en la mediación de los primeros encuentros del lector con el sistema semiótico de la literatura. Se trata de obras (obviamente, nos referimos a las que tienen verdaderas cualidades literarias) que, por sus propiedades discursivas y semiótico-literarias hacen posible un significativo y eficaz acceso temprano al sistema cultural de la literatura, familiarizando a sus destinatarios, los niños, con diversos convencionalismos discursivos y culturales. (Mendoza, 2005, p. 36)

Asimismo, la formación disciplinar debe velar por ofrecer algunos elementos relacionados con la imaginación, la creatividad y el juego. En relación con el primer elemento es necesario recordar su importancia no solo en la percepción y construcción que tenemos de la realidad, sino en su poder para crear, pues “la imaginación utiliza la experiencia para construir mundos posibles” (Mareovich, 2022, p. 91).

La imaginación, como facultad esencial del ser humano, está vinculada con los procesos de creación y por ello mismo constituye una esfera clave en la experiencia literaria pues en el marco de esta la imaginación desempeña un papel clave en la realización y recepción de esos mundos posibles que surgen en el hecho literario.

Por ejemplo, para Vygotsky ([1930]2004) la imaginación es la base de toda actividad creadora. Como vimos anteriormente, no acepta la definición vulgar que señala que la imaginación y la fantasía están escindidas de la realidad y no tiene ningún sentido práctico. Es más, para él la imaginación es la base para el desarrollo de muchas actividades imprescindibles para la cultura humana como el arte y el desarrollo científico y tecnológico. La cultura, a diferencia del mundo natural, ha sido creada por el ser humano y por lo tanto es fruto de nuestra imaginación. (Mareovich, 2022, p. 91)

En este sentido, la relación entre imaginación y creatividad es estrecha puesto que hay una realimentación recíproca y la escuela, en general, y la educación literaria, en particular, debe estar atenta a mantenerlas vivas en el trabajo escolar. No hay que olvidar que

la creatividad es un proceso orientado a generar una nueva mirada, una nueva visión del mundo, para lo cual se necesita que confluyan muchas ideas dentro de una mente igualmente creativa. Dicha mente es capaz de establecer relaciones poco comunes entre estas ideas, salirse de los moldes tradicionales romper con las convenciones desde las cuales han sido abordadas. En síntesis, la creatividad es un proceso en que una mente divergente se encarga de la generación de nuevas visiones sobre la “realidad”. (Cárdenas, 2004, p. 192)

En el capítulo anterior se presentaron algunos aspectos referidos al juego como una de las aproximaciones a la literatura, en el caso que nos ocupa —el de la LIJ— este adquiere especial relevancia pues en el mundo infantil tiene un gran potencial pedagógico que la educación literaria debe recoger, pues

[...] la satisfacción de necesidades, la creación de situaciones imaginarias, la aparición de los principios de la representación, la presencia de reglas y exigencias y los principios de autocontrol confirman la importancia del juego en el desarrollo infantil y, por supuesto, en la formación educativa de los niños. (Cárdenas, 2004, p. 74)

### *La pedagogía y la didáctica de la literatura*

Dado que lo referido a la pedagogía y didáctica de la literatura será objeto de trabajo en el tercer capítulo, en este apartado solo señalaremos la relevancia de este aspecto en la formación del maestro.

Así como hemos insistido en la importancia de los saberes disciplinares propios de los estudios literarios es importante señalar la aparición en el currículo de aspectos referidos a la didáctica misma de la literatura que le permitan llevar a cabo los procesos de transposición didáctica necesarios para el trabajo en aula y la preparación y diseño de los proyectos y secuencias didácticas. Esto implica poner en el escenario las consideraciones y discusiones frente a la didáctica particular y recoger los saberes disciplinares que la van a alimentar.

Hablar de didáctica de la literatura implica reconocer los elementos y aspectos que desde la disciplina misma alimentan la didáctica de la literatura y establecer relaciones entre los distintos campos: teoría literaria, crítica literaria, historia de la literatura, LIJ, literatura comparada para cimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje que sustenta su praxis. Lo anterior permite plantear que cada disciplina —en este caso los estudios literarios— provee los elementos necesarios para configurar su propia didáctica a partir del conocimiento que la misma disciplina produce.

En este orden de ideas, cabe señalar que para ello se necesita formar un maestro lector, escritor, crítico y reflexivo que se encuentre en capacidad de poner en relación lo que su proceso de formación le ha brindado, pues los mismos conocimientos recibidos deben dar fundamento a la acción educativa y a la posición crítica frente a los distintos modelos y enfoques, esto es, tener conciencia de lo disciplinar, de su oficio y papel de maestro y de las necesidades de sus estudiantes. Todos los aspectos de los que hemos dado cuenta en este capítulo alimentan esa didáctica particular y permiten orientar y comunicar los elementos necesarios para llevar a sus futuros estudiantes a vivir la experiencia literaria.

Desde nuestra perspectiva, es importante señalar que la didáctica de la literatura implica un reconocimiento de los sujetos como lectores y de sus experiencias particulares, así como el reconocimiento de que su campo de trabajo debe concitar la necesaria presencia del texto y la labor interpretativa del lector. El docente de literatura debe ser consciente de que “enseñar llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso” (Rosenblatt, 2002, p. 52).

“Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (MEN, 1998, p. 35). En este sentido es claro que en un aula de clase los participantes comparten e intercambian conocimientos, experiencias vitales, experiencias académicas, expectativas, intereses y visiones de mundo.

### *La investigación*

Dado que en la formación del maestro de lengua y literatura se dan cita los saberes disciplinares, así como la formación en pedagogía y didáctica —general y específica—, es necesario, asimismo, señalar la importancia que adquiere el acercamiento a los procesos de investigación alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. En este sentido, se plantea que el maestro en formación debe reconocerse no solo como un docente sino también como un investigador en el aula. Al tenor de lo planteado con respecto al papel del profesor y a la toma de conciencia de sí mismo y de los demás, es preciso ofrecer algunas consideraciones referidas a la reflexión sobre la propia práctica docente y a la importancia que tiene asumir la didáctica de la literatura como un campo de investigación.

En este orden de ideas se parte del presupuesto de que el proceso de formación del maestro de lengua y literatura lleva a la necesaria reflexión sobre la lectura literaria en la escuela y al oficio de investigar que ello presupone. Por una parte, hay que recalcar la importancia del diálogo permanente con los horizontes teóricos disciplinares así como destacar el papel que la investigación en el aula adquiere, por cuanto procura nuevos conocimientos sobre una población en específico y en relación directa con las condiciones que allí se convocan.

Es precisamente a estas condiciones a las que atiende la investigación situada, que se define por lo que Cuesta (2019) denomina un “carácter *circunstanciado*”, aludiendo a su dimensión localizada. Este carácter permite trabajar sobre la realidad concreta que se cifra en el aula y reconocer las lecturas que nacen de la interacción de los estudiantes con los textos en el marco de su realidad, así como de las condiciones que rodean su encuentro con el fenómeno literario.

En estas páginas se ha insistido en el propósito fundamental de la formación del maestro como lector y escritor. Ahora, en lo que atañe al papel de la investigación, es necesario retomar este planteamiento puesto que, en relación directa con ese propósito, siguiendo a Cuesta (2006), lo que se argumenta es que tanto el docente en formación como el docente en ejercicio deben constituirse en lectores y escritores

de su propia práctica docente, esto es, identificarse como lectores, escritores, docentes e investigadores.

En esta dirección se puede recoger la idea de Beatriz Actis (2008) de plantear el aula como un laboratorio y como una posibilidad de hallazgos que nos permitan interpelar y reflexionar en torno a lo que ocurre en esos procesos de interacción entre los estudiantes lectores y los textos literarios. En relación con esta idea, Actis (2008) señala la importancia y la necesidad de reflexionar sobre la didáctica como una “disciplina de intervención” que dota al docente —en formación y en ejercicio— de elementos que provienen de la propia práctica, esto es, de la vida misma de la escuela y del acontecer del aula.

Por ello es importante otorgar relevancia a la práctica docente en el proceso de formación, en la medida en que a través de ella el maestro entra en contacto con la realidad educativa y con la enseñanza misma de la literatura, situación que propicia el trabajo en equipo con el maestro titular de la institución escolar y con el maestro formador. Vincular la práctica con el ejercicio de investigación es aportar a la formación de un maestro creativo y transformador que concibe la investigación como un acto de reflexión sobre el ejercicio de la práctica docente.

Esta interacción lo lleva al reconocimiento de diversos aspectos derivados de los contextos sociales, familiares y, por supuesto, escolares. Al respecto, Actis (2008) señala que “el individuo es un participante activo en las prácticas de comunidades sociales y construye su identidad a través de tales comunidades” (p. 90), lo cual implica reconocer las prácticas culturales, sociales y políticas de los cuerpos sociales de los que forman parte los individuos. Esto dado que, tal como lo advierte Cuesta (2006), como maestros conocemos de forma directa lo que ocurre en el aula y ello permite pensar la lectura literaria en el marco de nuestra práctica, en la cotidianidad de las clases y en contacto con los estudiantes. A esto es lo que la autora llama “volver a dar las cartas” para referirse a la necesidad de “recuperar aquello que nos inquieta como profesores de literatura, aquello que intuimos que está pasando en nuestras clases pero para lo que no tenemos nuevas

explicaciones más que las difundidas en y por el ámbito escolar” (Cuesta, 2006 p. 31).

Lo anterior supone, a su vez, recuperar las prácticas de lectura literaria que se dan en la realidad de la escuela. Para Cuesta (2006), esto “es recuperar el cotidiano de nuestras clases, las prácticas mismas de lectura de textos literarios en el marco de las prácticas de enseñanza de la literatura que los profesores desarrollamos diariamente en las escuelas” (p. 31). Esto implica revisar el conocimiento que el docente tiene no solo de los saberes disciplinares, de las políticas educativas y de las teorías pedagógicas, sino del conocimiento de su propia aula y de quienes la habitan y la viven. Esto sin olvidar dos aspectos fundamentales (Cuesta, 2006): por un lado, que la lectura es una experiencia privada que a su vez constituye una experiencia pública, lo que lleva a reconocer su dimensión sociocultural; por otro lado, implica reconocer que en las aulas habita más de una lectura y que esta diversidad es precisamente una característica propia del acto de la lectura literaria. Lo anterior lleva, entonces, a:

Cambiar las preguntas acerca de los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la literatura en sus prácticas de lectura, desarrolladas en el aula, es lo que hoy puede interesarle a un profesor de lengua y literatura. Vínculos que manifiestan en los modos de leer cantidad de significados culturales que no están reñidos con los conocimientos teóricos sobre la literatura, tanto con los que ya se enseñan en la escuela como los que aún no. Vínculos con la literatura; modos de leer literatura que nos pueden ayudar a volver a creer en la apuesta de enseñarla y que sea aprendida. (Cuesta, 2006, p. 54)

Desde esta perspectiva, investigar en el aula y desde el aula permite aunar el saber teórico disciplinar y el saber práctico atendiendo así a lo que se vive en el aula y en relación directa con los lectores que la habitan. Este tipo de investigación procura nuevo conocimiento que podemos llamar propio porque nace de la práctica misma, de la intervención en su propia realidad educativa y de la capacidad de reflexión de los participantes en el proceso; esto conlleva a una aproximación e interacción directa con el contexto en el que se producen los procesos lectores.

Afrontar la relación docencia-investigación nos invita a repensar la aproximación a nuestras prácticas y a esas aristas que se van descu-

briendo cuando les abrimos las puertas de las aulas a los procesos de investigación. Lo anterior implica poner al docente en formación ante la práctica misma y ante la reflexión que ella desata para encontrar que su práctica pedagógica es el estímulo y el eje de su quehacer tanto docente como investigativo. Esto, a su vez, posibilita entrar en relación directa con el proceso de investigación y con los procesos de sistematización que la soportan.

Al respecto, resulta igualmente importante que el docente en formación reconozca algunos de los procesos de investigación que se están gestando alrededor de la relación docencia-investigación, así como de las diversas aproximaciones que surgen en los distintos contextos. Por ello se presentan a continuación, a grandes rasgos, algunas de las prácticas de investigación que pueden alimentar el acercamiento del maestro en formación al oficio del investigador.

En primera medida se hace referencia —de manera general— al trabajo de Munita y Margallo (2019), en el que se identifican como tendencias de investigación en el contexto hispanohablante propuestas organizadas en tres ámbitos: el *corpus* literario, el lector escolar y las prácticas didácticas.

En relación con el *corpus*, los autores señalan que

el estudio del sistema literario infantil y juvenil ofrece diversas ayudas a una didáctica de la literatura cada vez más interesada en la arquitectura ficcional de las obras, para así diseñar más y mejores entradas a los textos. En esta línea, es igualmente destacable el reciente interés por estudiar los avances de la LIJ digital y las posibilidades que esta ofrece para la formación de lectores. (Munita y Margallo, 2019, p. 161)

Asimismo, plantean que, además de los trabajos realizados en torno a la LIJ, también se ha desarrollado una línea de investigación en la que el uso del *corpus* se ha puesto en la escena de proyectos socioeducativos en los que el texto literario permite afrontar problemas diversos.

En relación con los trabajos referidos al lector, en este caso estudiantes y docentes, se encuentran los procesos de investigación que tienen como propósito el estudio de los hábitos lectores en estos dos grupos. Los autores plantean que

[...] en el primer caso, la premisa es que un mayor conocimiento del perfil lector de nuestros alumnos permitirá diseñar las prácticas de aula atendiendo a sus bagajes de lectura. En el segundo, la investigación se desarrolla bajo la hipótesis general de que una experiencia personal de lectura más amplia y diversificada por parte del docente deviene en mejores actuaciones didácticas en relación con la literatura. (Munita y Margallo, 2019, p. 162)

En lo atinente a los hábitos lectores del profesorado, Munita y Margallo (2019) plantean que el grupo más estudiado ha sido el de los estudiantes universitarios en formación inicial docente. En este sentido señalan que, aunque el diseño de los programas de formación “suele partir de la idea de que los futuros mediadores son lectores expertos, la investigación en este campo parece haber dejado este supuesto en entredicho” (p. 162). En cuanto a las prácticas didácticas, estos autores dan cuenta de trabajos referidos a situaciones experimentales, concebidas por los investigadores, así como a otras experiencias que acentúan la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Además, se encuentran proyectos en los que surgen trabajos que se proponen conocer las prácticas de aula a partir de los reportes y reflexiones del profesorado en ejercicio, teniendo como base sus propias experiencias docentes.

Otro de los ámbitos investigativos que destacan Munita y Margallo (2019) corresponde al trabajo colaborativo entre docentes y formadores-investigadores, así como algunas investigaciones que sintetizan la visión del profesorado sobre la lectura literaria en la escuela. Con respecto a este último tipo de trabajos, los autores señalan que algunas de sus conclusiones coinciden en evidenciar las dificultades que encuentran los docentes para promover el hábito lector y el placer por la lectura, así como las tensiones que manifiestan entre los objetivos de fomento lector y los de enseñanza del conocimiento literario. Asimismo, se encuentran algunas experiencias de renovación metodológica realizadas en forma continuada por los propios docentes en el contexto natural del aula, durante todo un ciclo o una etapa escolar.

En el marco de los avances de la investigación en el contexto argentino, Analía Gerbaudo<sup>10</sup> (2020) señala que algunos de los tipos de investigación que —desde la perspectiva de la autora— se han venido propiciando se pueden presentar en trabajos tales como la narración de prácticas propias, investigaciones producidas en lo que la autora denomina *zonas de borde disciplinar*, las cuales tienen como propósito la reconstrucción histórica de la enseñanza de la literatura, asimismo, trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención.

En relación con la narración de prácticas propias, Gerbaudo (2020) señala que son las propuestas en las que encuentra un lugar activo el etnógrafo y la base se centra en la práctica escritural sobre la práctica docente. Atendiendo a lo propuesto por Cuesta (2006), desde esta perspectiva se toman en consideración “los modos de leer” los textos literarios de los estudiantes y el profesor se sitúa como etnógrafo que intenta y se propone “asir ‘la vida misma’” (p. 57). Esta situación nos pone ante la capacidad del docente para mirar, escuchar y escribir sobre lo que acontece en el aula. A partir de ello, se puede afirmar que en su base se encuentra la metodología a la que recurre el etnógrafo para producir conocimiento.

En palabras de Cuesta, lo que se propone, en consecuencia, es “una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, ya que hacemos y concebimos al trabajo de campo como aquel que es efectuado desde la perspectiva de los actores de la enseñanza” (2019, p. 300). Así, en este tipo de trabajo

[...] se trata de recuperar sus capacidades de puesta en relación porque posibilitan explicaciones localizadas, circunstanciadas, de *eso que se hace y dice ahí* en un aula cuando se habla, lee y escribe, tanto en una clase de lengua como de literatura o de ambas. (Cuesta, 2019, p. 303)

---

[10] Cabe señalar que el trabajo de Analía Gerbaudo da cuenta del panorama de investigaciones que se presenta en el contexto de Argentina y que aquí sirve para evidenciar la producción de varios de los autores que se enmarcan en este contexto, por lo cual es importante recalcar la importancia que adquieren en el marco de los desarrollos que se están llevando a cabo.

Para Cuesta, lo relevante es volver sobre nuestras preguntas y sobre nuestras experiencias de aula, dado que no solo llevan a observar y cavilar, sino a producir nuevo conocimiento de carácter situado que reconoce las diversas experiencias de estudiantes y docentes, y que procuran una nueva posibilidad de investigación educativa desde las didácticas específicas. Desde su propia experiencia, Cuesta señala —en una entrevista realizada por Dellarciprete— el rumbo que la etnografía le ha permitido tomar en sus trabajos de investigación:

La etnografía no te indica, te interroga. A mí la etnografía me habilitó preguntarme por esos vacíos metodológicos de la enseñanza en las orientaciones didácticas, porque pone más de una variable en juego, porque se trata de un posicionamiento metodológico y epistemológico a la vez que siempre te fuerza a que no te quedes con la explicación más evidente o más socialmente compartida en determinados ámbitos. La etnografía articulada en una didáctica te va a dar alternativas para producir conocimientos a partir de la experiencia de alumnos y docentes, aunque los docentes son los informantes clave del sistema educativo. Se trata de una producción de conocimientos que los docentes esperan que les hable de cómo ese orden disciplinar —literatura, lingüística, lo que sea— se vincula con la escuela y con el aula. (Dellarciprete, 2020)

Frente a los trabajos que se refieren a las construcciones en la *zona de borde disciplinar*, Gerbaudo (2020) señala que

[...] el concepto de zona de borde da cuenta de la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio. (p. 171)

En lo que respecta a los trabajos de reconstrucción histórica de la enseñanza de la literatura, la autora ubica “las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad” (Gerbaudo, 2020, p. 177). De acuerdo con Gerbaudo, este tipo de indagaciones se apoya en diferentes materiales que ayudan a soportar la reconstrucción histórica, tales como los programas de cátedra, las planeaciones, la legislación existente, los documentos oficiales, así como las entrevistas a profesores, estudiantes y bibliotecarios, entre otros.

En esta línea de trabajo, según Sardi (2006), tienen cabida las memorias institucionales, las de funcionarios, las de los docentes y las de los estudiantes. La escritura es el eje de este trabajo, dado que se puede recurrir a la autobiografía, al género epistolar, a los diarios de clase, los cuadernos de clase o las historias institucionales.

Ahora bien, la importancia de este tipo de indagaciones radica, de acuerdo con Sardi, en la posibilidad de trabajar las continuidades y rupturas en las prácticas de enseñanza, en este caso de la literatura, en el marco de una reconstrucción de la memoria histórica de dichas prácticas. En este punto, Sardi destaca que tal reconstrucción de la memoria histórica permite repensar las prácticas en el marco de un devenir histórico y, asimismo, desentrañar la experiencia y la realidad escolar, así como los procesos pedagógicos. Para el maestro en formación y en ejercicio es importante “reconstruir la historia de las prácticas de enseñanza como un modo de acercarse al análisis e indagación de las prácticas actuales que construyen su identidad, a partir de otras del pasado” (Sardi, 2006, p. 17).

Por otra parte, Gerbaudo (2020) caracteriza los trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención como aquellos en los que el propósito radica en la reconstrucción de prácticas de enseñanza que permiten producir saberes sobre problemas de la didáctica de la literatura.

En relación con el contexto latinoamericano se hace indispensable destacar los trabajos realizados a través de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, trabajo que ha tenido como gestora a Josette Jolibert y que ha sido promovido en el resto de Latinoamérica. Esta red está conformada por docentes de distintos niveles educativos y tiene como finalidad propiciar el trabajo en equipo de los docentes en su formación inicial, así como en la formación continuada y avanzada. Cabe señalar que, en el caso colombiano, la red se constituyó en 1998 como un capítulo de la Red Latinoamericana. En el marco de la red se busca promover la formación de los docentes, lo cual supone

[...] desarrollar estrategias de formación de tipo socio-constructivista que permitan a los estudiantes de las carreras en educación o a los docentes en servicio vivenciar/evaluar/teorizar una formación activo-participativa, una

pedagogía por proyectos y un aprendizaje asumido como una auto-so-cio-construcción de las competencias y conocimientos fundamentales. (Jurado, 2017, p. 15)

Para los propósitos de esta obra, es importante destacar que la red asume la práctica “como un terreno de indagación, en la investigación-acción”, enlazada con la escritura,

[...] en tanto herramienta de reflexión y formación, en relación con el registro de experiencias, la observación etnográfica, el diario del docente, las memorias de las reuniones y los talleres, y como punto de partida para las discusiones orales (Red Latinoamericana, 2017, p. 18, citado por Jurado, 2019, p. 113)

En *Pedagogía, lenguaje y democracia*, Jurado (2017) resalta que el trabajo de la Red resulta de la integración de esfuerzos y del esfuerzo colectivo a través de “diversas formas de investigación-acción, junto con profesores de aula, supervisores de práctica y formadores” (p. 16). Igualmente se señala que dicho trabajo busca

[...] formar docentes en la perspectiva de lograr que sean ellos mismos practicantes de la lectura y de la producción de textos, de todo tipo de textos, en situación real de uso en su vida personal y en su propio contexto profesional de trabajo. (Jurado, 2017, p. 16)

Asimismo, es importante recalcar, siguiendo a Jurado (2019), que la red trabaja a partir de equipos de investigación-acción con el propósito de analizar y transformar las prácticas de formación y de aula a través de equipos “multi-categoriales” constituidos por formadores, maestros en ejercicio y maestros en formación que, además, son multidisciplinarios.

En este sentido, vale la pena mencionar algunos de los trabajos de Fabio Jurado en el contexto colombiano y destacar que, como el mismo autor lo afirma, surgen “para privilegiar una mirada investigativa y crítica entre los maestros, en el horizonte de la construcción de un proyecto educativo y cultural que surja de sus propios actores y que sea coherente con el contexto multicultural colombiano” (Jurado, 1999, p. 10).

Uno de los trabajos en los que Jurado acopia su experiencia investigativa es el libro *Investigación, escritura y educación* (1999). Este recoge el proyecto gestado en el Grupo de Lenguaje, del Programa Universitario de Investigación en Educación (PUI) de la Universidad

Nacional de Colombia. Este texto, tal como lo advierte su subtítulo, aborda las experiencias investigativas de los maestros y revela su interés en “interrogar por las concepciones dominantes que se tienen en escuelas y colegios sobre estas áreas de estudio y a partir de allí proponer un enfoque más auténtico, que sea consecuente con la capacidad exploratoria de estudiantes y maestros” (Jurado, p. 10). Lo anterior con el propósito de revelar el papel que tienen los enfoques teóricos, la cualificación de los procesos de formación y, en última instancia, la formación de lectores y escritores críticos.

Al tenor de lo planteado hasta aquí se puede afirmar que en la formación del maestro de lengua y literatura debe existir un interés por la formación investigativa que ofrezca soporte a la práctica pedagógica. Asimismo, se debe prestar especial atención a la promoción del ejercicio investigativo en el aula, a fin de indagar por las prácticas lectoras de sus estudiantes y por la reflexión sobre sus propias prácticas docentes.

Todo ello con el propósito de llevar a cabo esas investigaciones de carácter situado que rescaten y enfrenten la realidad del aula de clase. Esto teniendo en cuenta, de acuerdo con Cuesta (2022), que es importante volver sobre los interrogantes que surgen en el marco de la relación que se establece entre la práctica docente y la investigación:

Y, con ello, resulta sustantivo para la formación docente este modo de conocer las producciones didácticas de su área disciplinar cuando en particular se presenta ajena a sus realidades de trabajo cotidianas: ¿por qué tal o cual enfoque que yo sigo en mis clases no funciona con los chicos y las chicas jóvenes?, ¿qué es lo que falla?, ¿no tengo suficiente capacitación?, son preguntas, entre otras similares, que encuentran sentido de ser formuladas y validadas en espacios de formación docente en los que se asume genuinamente una perspectiva etnográfica. Y a esto me refiero con articulación, o se podría decir entrelazamientos de la docencia y la investigación. (Cuesta, 2022, p. 34)

Este entrelazamiento entre docencia e investigación pone en juego las distintas experiencias: la lectura, la escritura, la práctica docente y el ejercicio de investigar. Asumir este entrelazamiento entre docencia e investigación en la formación del maestro permite nutrir y enriquecer

su perspectiva de la práctica docente, su capacidad de reflexión y su papel como un profesor e investigador que es capaz de producir conocimiento y propuestas didácticas pertinentes para las situaciones y condiciones específicas del aula de clase y, así, responder a las necesidades del entorno y del contexto.

En atención a los aspectos señalados, se puede afirmar que el currículo para la formación del maestro de lengua y literatura debe tender puentes entre el saber disciplinar, el campo pedagógico y la investigación. Todo esto con el objetivo de que el futuro docente perciba las exigencias de su papel y de sus tareas en el entramado social y, de esta forma, abrir nuevos espacios, rumbos y derroteros con el propósito de formar lectores y escritores. En este sentido, se asume que la relación entre docencia e investigación es un espacio de confluencia de intereses y perspectivas que hagan del docente en formación no solo parte de la cultura letrada, sino que además forme parte de aquellos que se unen en una apuesta en favor de la educación.

La autora de estas páginas es consciente de que estas reflexiones son una aproximación y sugerencia y que el entramado docencia e investigación exige un trabajo y un desarrollo mucho más profundo. Queda aquí un guiño y una sugerencia para futuros desarrollos.

### **A manera de cierre**

Es claro que al maestro en formación hay que enfrentarlo a variedad de textos literarios, hay que llevarlo a apreciar las creaciones estético-literarias, a disfrutar de la experiencia lectora, a generar interpretaciones y producir juicios de valor sobre los textos literarios.

Los docentes también deben recibir una formación que les permita estar preparados para abordar aspectos referidos a la formación de la personalidad y de los grupos sociales y tener claro que quien se dedica al trabajo docente tiene que tratar con las experiencias del ser humano en todas sus dimensiones. Por ello el docente de literatura “comparte con todos los demás docentes la tarea de dotar al estudiante del equipo adecuado para formular juicios sociales y éticos sólidos”. (Rosenblatt, 2002, p. 48)

## Lograr una formación integral a partir de la educación literaria

[...] requiere como punto de arranque proporcionar a los docentes una sólida formación epistemológica que incluya un amplio conocimiento de lo literario y una vasta experiencia lectora y que tome como referencia obligada para la correspondiente *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) las teorías del lenguaje y la literatura que centran su atención en el discurso, en el proceso de enunciación, en el funcionamiento interpersonal y socio-cultural de los signos y en la actividad del receptor como constructor de significados. (Núñez Delgado, 2012, p. 51)







**E**ste tercer capítulo, referido a la pedagogía y didáctica de la literatura, obedece al interés de mostrar la importancia de estos aspectos como parte esencial de la formación literaria del maestro, pues allí se dan cita los saberes disciplinares y los saberes pedagógico-didácticos que le permitirán entrar en la experiencia de aula. Cabe señalar que la formación del profesor es entendida como un proceso continuo y permanente.

Para dar apertura a este capítulo es necesario partir de unas reflexiones iniciales respecto a la pedagogía y didáctica y luego tratar los aspectos centrales que se configuran como ejes en lo que respecta a la educación literaria. En primera medida, es importante reconocer que la educación de un individuo está marcada por diferentes aspectos y obedece a distintas circunstancias y, por lo tanto, no solo se refiere a la educación institucionalizada, sino a todo tipo de experiencias que se construyen a lo largo de la vida. En este sentido, “desde la perspectiva de la definición real, la educación tiene como condición fundamentante el valor, los agentes y la acción; la educación es por principio de significado: uso y construcción de experiencia axiológica” (Tourrián, 2019, p. 29).

En este orden de ideas, la vida de los sujetos está marcada por todo tipo de experiencias y detrás de cada una de ellas hay unos actores, unas condiciones, unas acciones, unas circunstancias y unas interacciones. Las experiencias, positivas o negativas, llevan consigo un conocer y un aprender que inciden en la vida del sujeto que las vive. Pero la educación también puede ser definida como “el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica” (Tourrián, 2019, p. 29).

En atención a lo dicho hasta aquí y en relación con el título que lleva este capítulo urge volver sobre la definición de la pedagogía y ver la importancia que este concepto tiene para los propósitos que se persiguen en estas páginas. En principio, la pedagogía es

[...] el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, especí-

ficamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan [*sic*] con su quehacer. (Vasco, 1990, p. 11)

Cabe señalar, entonces, que la pedagogía puede entrar en relación con otras disciplinas, tales como la filosofía, la antropología, la psicología, la historia, la sociología, entre otras, y en esa interacción se enriquece y alimenta. No obstante, aunque comparta algunos elementos con otras disciplinas no se pueden confundir sus límites. Así lo plantea Miguel Santos Rego (2019),<sup>1</sup> para quien es importante aclarar que si bien la pedagogía está “emparentada” desde el punto de vista epistemológico con estas disciplinas no se puede confundir con ellas por cuanto sus objetos de estudio son distintos.

Si bien Santos (2019) reconoce la necesidad de estas interacciones entre la pedagogía y las otras disciplinas ya mencionadas, no pone en duda la autonomía de la que goza la pedagogía. De tal suerte que reconoce las interacciones entre la pedagogía y los sustentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos e históricos, pero traza los límites necesarios para advertir que la pedagogía no es filosofía aunque tenga en su orientación formativa los sistemas axiológicos, no es antropología aunque se alimente de sus reflexiones sobre el ser, no es psicología aunque requiera de sus investigaciones sobre la inteligencia, la motivación o el aprendizaje, no es sociología aunque la educación esté marcada por los grupos y contextos sociales, y finalmente, la pedagogía no es historia aunque acepte, según Santos, un “relato histórico”.

A fin de continuar con el intento de clarificar algunos conceptos conviene revisar las relaciones que se establecen entre la pedagogía y la didáctica y ver de qué manera se pueden caracterizar y delimitar. Con este propósito, se entiende que

---

[1] Santos, en un breve artículo titulado “¿Qué es y qué no es la pedagogía?” señala que si bien son innegables los aportes de otras disciplinas, no podemos confundir los límites que se establecen entre ellas. Véase *Apuntes Pedagógicos*, 284. Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura, p. 27. <https://www.cdilmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>

la primera se compone del concepto, estructura, elementos, medios y actividades de la educación, y la segunda es la teoría o metodología de la enseñanza.

Simplificado, podemos decir que las preocupaciones de la didáctica son: qué se debe enseñar y aprender (el aspecto del contenido); cómo enseñar y aprender (los aspectos de la transmisión y el aprendizaje); con qué propósito o intención se debe enseñar y aprender algo (el aspecto objetivo/objetivo). (Buxarrais, 2019, p. 38)

En esta dirección, queda claro que la pedagogía es una ciencia que estudia, investiga y reflexiona sobre la educación, por lo tanto discurre sobre el papel de los actores que intervienen y sobre todos aquellos aspectos que inciden en el proceso de educación. Asimismo, la didáctica es “el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990, p. 15). Es decir, la didáctica propicia una reflexión sobre diversos aspectos que rodean la relación docente-estudiante desde la enseñanza y, por ende, desde el aprendizaje.

Resulta imprescindible señalar (Flórez y Vivas, 2007) que el principio y fin último de toda acción pedagógica es la formación, y que esta conlleva procurar a los individuos los elementos necesarios para que se asuman en todas sus dimensiones reconociendo a los demás la misma dignidad y los mismos derechos.

Para lograr dicha formación se hace imprescindible plantear unas dimensiones y unos principios (Flórez y Vivas 2007). En relación con las dimensiones, es necesario mencionar en primera instancia la universalidad, por cuanto esta es la que permite interactuar con los diversos sistemas culturales. En segunda instancia está la autonomía, que es la que determina la autorregulación que permite al sujeto configurar la capacidad de autodeterminación, que a su vez le permite construir sus valores y tomar decisiones. En tercer lugar aparece la inteligencia, puesto que es la que hace posible comprender la información sobre el mundo, y por último está la diversidad, por cuanto el reconocimiento de la humanidad implica el reconocimiento de la común humanidad, pero también de lo diverso y diferente.

En relación con los principios, al tenor de lo propuesto por Flórez y Vivas (2007) encontramos los siguientes:

- 1) El afecto: este principio no solo es una necesidad, sino que además facilita y permite la formación.
- 2) La experiencia natural o previa: esta forma parte del reconocimiento del estudiante y de sus saberes, sus necesidades e intereses.
- 3) El entorno del aprendizaje: se refiere a los ambientes propicios y estimulantes para llevar a cabo dicha formación.
- 4) El desarrollo: la formación se entiende como un proceso progresivo.
- 5) La actividad: concebida aquí como la acción reflexiva sobre la vida misma.
- 6) El maestro: como el sujeto que comparte su saber y establece un compromiso con la formación de sus estudiantes sin olvidar que se constituye en una “inspiración” para ellos.
- 7) La enseñanza lúdica: entendida desde la perspectiva de Flórez y Vivas como una “experiencia original” que constituye la recuperación de la curiosidad y la exploración.
- 8) La individuación de la enseñanza: se traduce en el reconocimiento y respeto por las diferencias individuales referidas, según los autores, a la personalidad, los estilos cognitivos, las experiencias o las metas personales.
- 9) El antiautoritarismo: este señala la dialéctica entre la autoridad y la libertad como base de los procesos formativos.
- 10) El desarrollo grupal: se destaca el papel del aprendizaje colaborativo y solidario como una de las bases de dicho proceso formativo.

Recogiendo algunos de estos planteamientos, se puede señalar, entonces, que la enseñanza requiere una ruta, un camino, que se presenta como horizonte de expectativas tanto para el profesor como para el estudiante. Además, esta enseñanza debe reconocer las experiencias

del otro y proveer las oportunidades para vivir nuevas experiencias asociadas al proceso de formación, así como estar en capacidad de reflexionar sobre el proceso de formación y las acciones pertinentes que se desencadenan.

### **Bases para una pedagogía y didáctica de la literatura**

A partir de estas someras aclaraciones se plantea abordar lo correspondiente a la educación literaria y específicamente de la pedagogía y didáctica de la literatura. En aras de establecer una relación directa entre los aspectos señalados y la literatura se retomarán algunos elementos ya sugeridos. Por lo tanto, se parte de la idea de Rosenblatt (2002) de que “una filosofía de la enseñanza basada en el reconocimiento equilibrado de los muchos elementos complejos que integran la experiencia literaria pueden nutrir el desarrollo de una comprensión más fructífera de la literatura y el aprecio por ella” (p. 49).

En torno a la construcción de la experiencia axiológica de la que se habla en las líneas iniciales de este documento, es importante señalar que en ese camino que conduce a la educación de los individuos

la enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas. Es casi imposible tratar en forma vital una novela o un drama, o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar a partir del contexto de alguna filosofía social. Un marco de referencia de valores es esencial para cualquier discusión sobre la vida humana. (Rosenblatt, 2002, p. 42)

Por lo tanto, se parte de la idea de que

[...] la literatura ratifica el trasfondo humanista de la educación que requiere la intervención activa de los estudiantes en el conocimiento y en todas las actividades de aprendizaje y la apertura permanente al diálogo, a una ética discursiva donde concurren maestros y estudiantes a participar en calidad de personas en actitud reflexiva. (Cárdenas, 2004, p. 175)

Como parte de las bases para una pedagogía y didáctica de la literatura, es necesario mencionar el aporte de la literatura a la formación integral del individuo, así como la necesaria intencionalidad comunicativa que se establece entre el estudiante-lector, el texto y la mediación del maestro, como también el papel que desempeña la literatura en la construcción de un sujeto crítico.

La pedagogía de la literatura no debe soslayar el universo cultural e ideológico de la educación que reclama considerar la diversidad racional y definir los componentes cósmicos y visionarios que le dan sentido a la vida: por tanto, debe fomentar la expresión y la creatividad; vincular la construcción cognitiva con las tendencias centrales de la conducta del individuo pero también con su capacidad expresiva y los requerimientos de la cultura; consolidar actitudes y valores positivos acerca de la vida que impliquen una sociedad respetuosa de la persona y visión de todo aquello que dignifique al ser humano. (Cárdenas, 2005, pp. 21-22)

En relación con la intencionalidad comunicativa que conlleva el acto de leer, y por lo tanto el proceso de recepción literaria, es importante mencionar que implica centrar la educación literaria en el encuentro mismo entre el estudiante y el texto, esto es, hacer énfasis en la actividad lectora (en el proceso de recepción), encaminar hacia la lectura crítica, llevar a procesos de interpretación y enriquecer la experiencia lectora. Esto supone aclarar que

[...] la concepción didáctica que enmarca la educación literaria toma al proceso de la interacción receptora como centro de las distintas actividades formativas, haciendo de ese proceso de interacción el espacio para que la personal actividad de recepción establezca su valoración e interpretación del texto. (Mendoza Fillola, 2005, pp. 45-46)

Desde la perspectiva de Mendoza Fillola (2005), lo anterior supone convertir el proceso de recepción en eje de la formación, motivar al lector para que produzca una lectura personal y crítica, respetar los límites impuestos por el texto literario, llevar al lector a disfrutar de distintos géneros y variedad de estilos.

No obstante, siguiendo a González Vázquez (2012), no hay que olvidar que la docencia de la literatura ha estado definida por las orientaciones de la teoría literaria y que en ese sentido se han tomado como referencia los elementos de la comunicación literaria para enfocarse en ellos; además, es probable que cuando se toma un único elemento se desconoce la importancia que todos los factores tienen en conjunto en dicho proceso. Si bien en el ejercicio del aula y de aproximación al texto literario el proceso de recepción es fundamental, no se puede olvidar que forma parte de un todo en funcionamiento.

En el caso concreto del contexto nacional, vale la pena traer a colación los aspectos señalados en los *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje* (2006), en los que en relación con la pedagogía de la literatura se lee:

Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

Como parte de estos elementos esenciales que orientan la didáctica de la literatura, y a partir de los aspectos presentados en los capítulos preliminares, se propone pensar la educación literaria en el aula como una experiencia de encuentros entre el estudiante-lector y el texto literario, entre el docente y el texto literario, entre el docente y el estudiante, entre las diferentes lecturas y voces que subyacen a estos encuentros.

Otro de los aspectos que se toman como base está en el reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales inmersas en las experiencias sociales y culturales que todo individuo experimenta y que le permiten actuar en relación con estas en distintos contextos y circunstancias, dado que

el reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura como prácticas socioculturales, convertido en la posición pedagógica y de las políticas de lectura, supone la consideración de dos dimensiones: la primera, relacionada con los actores e instituciones que intervienen en las prácticas de lectura y escritura, y la segunda, con la tarea didáctica que se encarna en aulas, talleres y otros espacios. (Bombini, 2017, p. 37)

En esta dirección, toda aproximación al texto literario se constituye en un diálogo. Por ende, el aula, a su vez, se presenta como un espacio dialógico en el que se comparten experiencias de lectura, sentidos, hallazgos y se escuchan las diferentes voces que expresan las lecturas plurales.

En atención a lo anterior, es necesario reiterar que en toda didáctica de la literatura hay una didáctica de la lectura y de la escritura que surgen en la medida en que la experiencia de lectura literaria plantea una lectura crítica y valorativa que conlleva una aproximación que da lugar a las asociaciones, las relaciones, las comparaciones en el marco de una lectura intertextual.

Lo anterior implica una didáctica que reconoce las diferentes voces y las plurales lecto-escrituras que surgen en la aproximación al texto literario bajo la concepción de la creatividad y el placer como bases fundamentales, reconociendo las experiencias y los conocimientos aportados por los distintos actores-lectores del proceso educativo. La propuesta de lectura literaria debe estar acompañada de una lectura rica del cruce de códigos y saberes que se hallan inscritos en el texto literario, convirtiendo la lectura en un proceso de apropiación cognoscitiva e imaginativa que constituya una base para el entendimiento de la vida misma.

Por último, es importante que en el transcurso del encuentro con los textos literarios y del encuentro de los actores que intervienen en el acontecer pedagógico se insista en la idea de que la lectura de los textos literarios propicia la construcción de identidades, el desarrollo personal y el desarrollo sociocultural. Así lo advierte Petit:

La lectura propicia las transiciones entre cuerpo y psiquismo, día y noche, pasado y presente, dentro y afuera, cercanía y lejanía, presencia y ausencia, consciente e inconsciente, razón y emoción. Y entre uno mismo y los otros. El deseo de leer surge a través de intersubjetividades gratificantes, y compartir es algo inherente a la lectura, como a todas las actividades de sublimación. (2021, p. 148)

## **Papel de los estudios literarios en la educación literaria**

En el capítulo 2 se ha planteado la importancia de los estudios literarios en la formación disciplinar del maestro. Vale la pena precisar que si bien estos desempeñan un papel fundamental y aportan los elementos necesarios para luego enfrentar la enseñanza, no deben suplantar a la experiencia literaria, esto es, no deben reemplazar el encuentro mismo entre el lector y el texto.

Tal como se ha planteado, el proceso de formación del maestro y su aproximación a la literatura requiere de la formación en los estudios literarios, pero es importante señalar que la teoría literaria, la crítica, la historia y la investigación acompañan el proceso de comprensión e interpretación del texto literario. Esto quiere decir que para favorecer el proceso educativo que el maestro acompañará se deben “poner los estudios literarios —teoría y crítica, literatura comparada e historia del arte— al servicio de la literatura y no por encima de ella” (Cárdenas, 2004, p. 121).

En este orden de ideas, es importante señalar que los estudios de la teoría literaria son fundamentales en la formación del maestro y acompañan el encuentro con el texto literario. En el desarrollo profesional es fundamental clarificar su papel en la educación literaria de los estudiantes de educación básica y media y entender que dicha formación ayuda al docente a encontrar caminos para la comprensión e interpretación del texto literario, pero no reemplaza ni sustituye el encuentro mismo con la literatura.

En este sentido, queda claro que los estudios literarios deben proveer elementos para los procesos de lectura y escritura y deben estar puestos al servicio de los encuentros con los textos literarios, así como favorecer los procesos didácticos.

La teoría literaria es uno de los componentes del saber literario que provee elementos para la aproximación al texto literario, y si bien ha constituido un importante referente para la didáctica de la literatura, es necesario tener en cuenta que

la teoría literaria alumbró la aproximación a la obra; es la herramienta útil para construir y reconstruir, pero no se debe abusar de ella. Es decir, no

se debe convertir en contenido de un proceso mecánico e instrumental. El papel de la teoría es posibilitarle al docente distintas formas de leer, de interpretar la obra artística, para allanarle el camino a la comprensión y al goce de los estudiantes. (Vargas, 2005, p. 65)

En relación con la comunicación literaria y la aproximación a los géneros literarios —dos aspectos que se trataron en el apartado sobre la formación disciplinar, específicamente en lo atinente a la teoría literaria—, es importante señalar que en el caso de la comunicación literaria es fundamental que el estudiante conozca de primera mano, esto es, desde su propia experiencia, los elementos que intervienen en ella y asuma su papel como receptor en toda su dimensión.

En cierta forma, el hecho de centrarse en alguno de los elementos del proceso comunicativo que supone la literatura (emisor, mensaje, código, contexto, etc.) ha olvidado de forma trascendente que todo el esquema tiene sentido si, y solo si, el propio esquema está completo. (González Vázquez, 2012, p. 19)

En consecuencia, si el docente logra plantear un modelo didáctico que trabaje cada uno de dichos elementos y los integra en la aproximación que se realice llevará a que el estudiante comprenda el papel de cada uno de estos elementos en la comunicación literaria y podrá vivir la literatura en plenitud de todas las posibilidades comunicativas.

La comunicación literaria no depende solo de las características que se muestran en el discurso literario —no depende exclusivamente de la función del texto como “emisor”—, sino esencialmente de las aportaciones que es capaz de realizar el lector como respuesta interactiva a los estímulos del texto como discurso literario, y constituye la actividad que más le aproxima a la realidad del hecho literario. (Mendoza Fillola, 2005, p. 45)

El reconocimiento de cada uno de los elementos que constituyen el ensamblaje de la comunicación literaria y de su papel como lector lo llevarán a entender que cada texto literario se vive en la lectura de una manera particular y que el oficio de lector llevará al desarrollo de capacidades cognitivas, lectoras, expresivas e imaginativas.

La aproximación a los géneros literarios, como ya se planteó, es importante en la formación del lector literario puesto que un acercamiento a cada uno de ellos le permite conocer el funcionamiento de la comunicación literaria en cada tipología. Para el docente es

significativo no solo dar a conocer los distintos géneros literarios, sino evidenciar los elementos específicos que los constituyen y revelarlos a los estudiantes a partir de la lectura del texto literario, pues esto lleva a realizar unas maneras particulares de acercamiento y abordaje.

Renunciar a ellos es privarse de conocer no solo la relación que mantienen esas formas con el lenguaje mismo, sino con el tiempo, el pensamiento, la sociedad y el posible receptor. Los géneros hacen parte de esa secreta pero cierta manera de operar los imaginarios. (Vásquez Rodríguez, 2006, p. 47)

Asimismo, es necesario repensar el papel que la historia ha tenido en la escuela secundaria y reconocer que el esquema de inventarios de autores y obras así como de periodos ha llevado a una enseñanza desmotivadora y ha desdibujado la clase de literatura. En el capítulo anterior se trató de repositionar a la historia literaria y de encontrar su verdadera esencia; en esa misma dirección, es preciso repensarla en el marco de lo que sucede en el aula de clase y reconocer que

la historia de la literatura tiene muchos valores, como lo tienen también los distintos enfoques desarrollados por los críticos y eruditos literarios. Pero todo el conocimiento que tenga el estudiante sobre historia de la literatura, sobre autores, periodos y tipos literarios, será una carga inútil si no se lo ha llevado primordialmente a buscar en la literatura una experiencia personal vital. (Rosenblatt, 2002, p. 85)

El debate del canon no solo se encuentra en el plano cultural, también está presente en el plano educativo —en la escuela— y específicamente atañe al maestro de lengua y literatura enfrentarlo en el aula de clase. Como primera medida, es importante no tener posiciones radicales a este respecto por cuanto la tradición y la novedad pueden estar presentes y convivir en el diálogo de saberes. No obstante, es claro que uno de los criterios fundamentales es que la selección obedezca a unos propósitos formativos y que responda a unos criterios de calidad. Lo anterior implica reconocer la validez de disfrutar de la lectura de los clásicos así como de aceptar la renovación del canon.

Frente a este aspecto vale aclarar que hoy se habla de varios tipos de canon a los que el docente debe enfrentarse para la toma de posición así como para el establecimiento de criterios. El primero de ellos es el canon comercial dictado por el mercado editorial, que por supuesto está presente en la vida de la escuela; sin embargo, no sobra advertir

que no se trata de obedecer a este mercado sin criterio alguno, y que no se puede dejar que el mercado editorial tome las decisiones que le corresponden al maestro, dado que

es la competencia literaria de los profesores de literatura lo que ha de conducir a la definición de criterios para la selección de los textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse; pero aun así, para el caso de un docente innovador, una expectativa truncada se convierte en un momento de reflexión. (MEN, 1998, p. 88)

Hay otro tipo de canon del que se suele hablar: el oficial, definido por los lineamientos curriculares y apoyado en los trabajos de las instancias correspondientes y al cual es necesario acercarse para revisarlo y encontrar los elementos que permiten tomarlo como base para el trabajo en aula.

Asimismo, también aparece el llamado canon oculto, que no es otro que el del maestro. Si bien esta forma parte fundamental en cuanto se sustenta en su saber y experiencia literaria, no necesariamente es el único criterio para tener en cuenta. Esto dado que en ocasiones la falta de actualización por parte del profesor lleva a un desconocimiento de nuevas lecturas y a un distanciamiento de los códigos socioculturales del contexto de los estudiantes.

Por otra parte, también aparece el canon formativo, que es producto del análisis y de las propuestas ofrecidas por los estudiosos de la literatura y que forma parte de las revisiones que el profesor debe realizar. A todos estos aspectos es necesario adicionar el conocimiento que tiene el docente sobre la etapa en la que se encuentran sus estudiantes, sus saberes previos y sus experiencias lectoras y, por supuesto, los propósitos que se persiguen en la formación del lector literario, lo que conlleva dar respuestas a interrogantes tales como: ¿qué leer?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? Al respecto, Fernando Vásquez (2006) señala:

Pienso que seguir un canon es importante para un maestro de literatura pero mucho más para sus estudiantes. El canon (y aquí me apoyo en los criterios que la propia crítica literaria le puede dar al maestro para decantar y seleccionar esas obras objeto de enseñanza) direcciona el aprender y evita gastar una cantidad de tiempo en producciones la mayoría de las veces livianas o con poco trasfondo. (p. 45)

Uno de los propósitos que persigue la educación literaria es que el estudiante-lector logre desarrollar una capacidad de reflexión que sea producto de la lectura crítica a la que se espera llegar. Es por ello por lo que la crítica literaria muestra caminos y orienta en esa dirección; sin embargo, los textos críticos deben aparecer en la escena del aula para motivar y conocer el discurso crítico, pero no deben ocupar el lugar del texto literario.

Si de lo que se trata es de que el estudiante construya su propio discurso crítico alrededor de la obra es importante que este surja de la lectura y experiencia propia, aunque los ejemplos y las rutas de la crítica literaria estén allí para orientar. Llevar textos de crítica literaria a la clase implica el enriquecimiento de los procesos de recepción, y se pueden convertir en elementos dinamizadores que muestren las distintas posibilidades de interpretación que subyacen a los textos literarios.

La lectura crítica debe ser parte del ejercicio de apreciación del texto y de su disfrute de este y ello conlleva plantear juicios de valor y de apreciación estética que saquen a la luz la experiencia del lector y sus propios criterios, en razón a que el proceso de formación debe propiciar y encaminar hacia procesos de interpretación que se concreten en lecturas críticas.

No se puede dejar de lado en esta reflexión el abordaje de la LIJ y su papel en la educación literaria puesto que desempeña un papel esencial en la formación del maestro y en la didáctica de la literatura. El papel neurálgico de su aparición obedece fundamentalmente a la incidencia que tiene la relación de la niñez y de la juventud con la literatura por cuanto creemos que la lectura literaria contribuye sustancialmente a la formación humana y a la formación integral del ser, pues tal como advierte Yolanda Reyes:

La experiencia de sentirnos parte de un conglomerado humano que comparte y reestrena los símbolos para descifrarse, expresarse y habitar el territorio del lenguaje es la que otorga sentido profundo a la literatura y esa revelación se hace patente en los primeros años de vida. (2020, p. 15)

Con respecto a la LIJ, el docente debe tener en cuenta el canon y los criterios de selección que lo condicionan, el nivel educativo, el grupo, la edad, los fines y su papel en el desarrollo de la competencia

literaria. El lugar que esta literatura debe tener en el desarrollo de la experiencia literaria es fundamental, pues estos primeros encuentros deben llevar a producir un goce que deje una huella positiva que conduzca a futuros disfrutes.

La literatura infantil plantea varias vías de contacto con la niñez, dado que en ella se dan cita el juego, la imaginación, las emociones y los afectos. En ella se hallan encubiertas las relaciones entre la realidad, la ficción y la construcción que hace de ellas el lenguaje. Para Cervera, citado por Núñez (2012),

[...] el lenguaje infantil y la literatura infantil coinciden en que ambos implican construcción, juego y descubrimiento, construcción de su lenguaje por parte del niño y construcción de realidades, participación del sujeto en el juego de la lengua y en el de la adquisición de su lenguaje, y juego múltiple de la literatura que desemboca en la construcción del texto. Descubrimiento del mundo del lenguaje y del mundo a través del lenguaje; descubrimiento de realidades auténticas a través de la literatura, que se constituye en verdadera revelación sobre lo conocido mediante el redescubrimiento de lo real y también de lo irreal. (p. 48)

Afrontar la LIJ en el aula implica llevar a cabo un permanente redescubrimiento de todas las fuentes que se configuran como parte de este universo, por ello es necesario que en el aula se den cita las rimas, las adivinanzas, los poemas, los mitos, las leyendas, los relatos heroicos, las fábulas, los cuentos populares, las novelas de aventuras, las novelas policiacas, la novela urbana y la novela histórica. Todos estos géneros exigen una revisión y relectura por parte del docente y una contextualización en el universo de los lectores.

A través de un viaje por todos estos géneros, el maestro debe concitar la atención de sus estudiantes para llevar a cabo un recorrido por los caminos escondidos que están contenidos en estos textos y realizar una relectura de los diversos aspectos que unidos han configurado la historia de la LIJ (Garralón, 2015) —el folclor, los valores axiológicos, la denuncia social, las ideas científicas—. En estos se recuperan el poder de la ciencia y la tecnología, los juegos intelectuales, el humor y el ingenio, los procesos de socialización y el desarrollo, la reflexión en torno a la migración y las minorías, el descubrimiento de la base histórica de una narración, el ímpetu de los sentimientos y las pasio-

nes, pero sobre todo descubrir el divertimento, la fantasía, la riqueza lúdica y la imaginación que se hallan en su interior para atrapar en esas redes a todos esos lectores en ciernes.

Estas experiencias de los infantes y los jóvenes con los textos literarios deben llevarlos a entender que “la literatura no es una experiencia separada de la vida; la literatura, la poesía y el arte también están en la vida; hay que prestar atención” (Petit, 2021, p. 312).

No queda más que reiterar la importancia de los estudios literarios en la formación del maestro y el descubrimiento y redescubrimiento de su papel en la educación literaria y específicamente en la didáctica de la literatura. Hay que señalar que no se debe perder de vista el papel que desempeñan y el protagonismo que debe tener la experiencia literaria personal para la formación del lector.

### **Didáctica de la literatura: experiencia y competencia literarias**

Como el texto literario constituye una forma de experiencia personal, y esta a su vez se comparte y se relaciona con las experiencias de los lectores, la literatura revela múltiples potencialidades (Rosenblatt, 2002). Para que esta experiencia adquiera todas sus dimensiones —señala Rosenblatt— se necesita “un ambiente favorable” y una “enseñanza dinámica” para obtener la vivencia y los logros esperados.

Para llevar a cabo las reflexiones sobre la didáctica de la literatura es importante partir del reconocimiento de la naturaleza misma de la literatura y tratar de establecer unas correspondencias con ese carácter y con las dimensiones expuestas en el capítulo primero. En ese orden de ideas, es preciso volver sobre las múltiples dimensiones que conforman ese universo denominado literatura:

Si la literatura es poesía, forma especial de captar el mundo; si es lenguaje, juego y artificio de las palabras; si es manifestación estética, creación de mundos posibles a partir de los instrumentos artísticos; y si es visión de mundo, interpretación de realidades, su enseñanza debe atender estos complejos aspectos y dar cuenta de ellos para formar seres abiertos al goce intelectual, al análisis, a la comprensión, a la emoción generada por la lectura, al pensamiento divergente y analógico, a los juegos hipermediales

que propician nuevos procesos cognitivos. En síntesis, a transformar la sensibilidad y la percepción de las nuevas generaciones. (Vargas, 2005, p. 66)

Para atender a tan complejos y diversos aspectos se debe reflexionar sobre lo que implica una didáctica de la literatura que encare tan variadas dimensiones, así como su papel en la formación integral del individuo. La toma de posición se inclina por una perspectiva crítica y emancipadora del individuo que haga posible la formación del lector en esta perspectiva, por ello:

Si concebimos la didáctica de la literatura como una disciplina en construcción que busca una intervención crítica y emancipadora, y a la competencia literaria como “una específica capacidad humana que posibilite tanto la producción de estructuras poéticas, cuanto la comprensión de sus efectos” (Bierwish, citado por Sánchez Corral, 2003, p. 395), debemos adicionarle su sentido prospectivo, una evaluación formativa y una actividad que posibiliten el verdadero desarrollo de los estudiantes. (Vargas, 2005, p. 65)

El proceso de formación del lector pasa por varias etapas y por ello debe recibir especial atención en la escuela, dado que en sus manos está la formación de la infancia, la niñez y la adolescencia. Como afirma Reyes:

Lo que ofrece la experiencia literaria a lo largo de ese recorrido, lo que la hace tan significativa y poderosa y lo que los adultos, como lectores mayores, debemos y podemos “enseñarles” a los niños, es esa emoción estética que nos permite conectarnos con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias, nuestros sueños y nuestros secretos. (2020, p. 125)

Este proceso de formación del lector nos lleva por diversos caminos y nos pone ante diversos escenarios que nos hacen pensar en la manera en la que debemos aproximarnos a los potenciales lectores de la lectura literaria y los fines que perseguimos. Es importante partir de la aseveración de que el lector literario se forma, puesto que

ni nacemos lectores ni nacemos no lectores: nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo. En el desarrollo de la personalidad y en el proceso formativo del individuo van surgiendo una serie de experiencias que pueden ser motivadoras a la lectura o que, por el contrario, pueden producir un rechazo frontal hacia ella. (Cerrillo *et al.*, 2002, p. 36)

En la medida en que la experiencia literaria es experiencia estética, el acercamiento a la literatura desde los primeros años permitirá ir

tejiendo una experiencia de disfrute del lenguaje que desarrolle esa emoción y que no solo alimente las experiencias de lectura, sino que nutra también las experiencias vitales.

Si el trabajo en aula permite que nuestros potenciales lectores comprendan que detrás de un texto literario se encuentra la experiencia vital y la experiencia de lectura literaria del autor, y que, además, al leerlo se asiste a una experiencia estética que formará parte de nuestra constitución como sujetos, estaremos aportando al proceso formativo de los estudiantes.

Si en la interacción con los estudiantes el maestro de literatura logra que vean la lectura como una posibilidad de poner en escena y en ejercicio el pensamiento, la creatividad y la imaginación, entonces, tal vez dejen de ver el papel del lector como un ejercicio pasivo y se vean a sí mismos como parte del diálogo que el texto mismo propicia, en el cual el lector participa con “un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros, en un contexto social y cultural cambiante” (Reyes, 2020, p. 29).

En relación con la competencia literaria, y debido a lo planteado en el capítulo 1, es importante señalar que la educación literaria capacita al lector en diversos aspectos: conocimiento, sensibilidad, imaginación y expresión. Desde esta perspectiva es necesario encarar la didáctica de la literatura y proveer de elementos al estudiante para que ponga su saber previo en relación con los nuevos, los ratifique o los modifique según sea el caso y el contexto de lectura. Por ello, los propósitos y “las acciones deben estar encaminadas a construir el conocimiento no solo a partir de lo que los alumnos saben sino en pro del mejoramiento cualitativo de ese conocimiento y del cambio de los modelos cognitivos” (Cárdenas, 2004, p. 157).

### **El papel del profesor**

Reconocer la complejidad y riqueza del hecho literario conduce a reconocer lo que esto implica para su trabajo en el aula y lo que exige del docente. En consecuencia, se necesita que este tenga una amplia percepción de la naturaleza de la experiencia literaria para afrontar la orientación del encuentro entre el lector y el texto, pues

[...] un fenómeno de tan singular riqueza requiere maestros avezados en la lectura y en la escritura y con un amplio bagaje cultural, intelectual e histórico que abra horizontes y contribuya a consolidar la confianza del hombre y en la vida humana. (Cárdenas, 2004, p. 264)

En esta dirección es importante señalar que la competencia y experiencia literaria del maestro de literatura cobra especial valor en el proceso, puesto que entran en escena como soporte experiencial y vivencial que le otorga criterio, conocimiento y capacidades para acompañar y orientar el proceso lector y las experiencias literarias que surjan en el acontecer pedagógico. Esto en razón a que no solo el saber sino la experiencia vital y lectora del maestro se pone en juego a la hora de trabajar el texto literario y de entrar en interacción con el ejercicio lector de los estudiantes.

Recoger el planteamiento inicial sobre el maestro lector y escritor es importante para reafirmar que no es posible orientar el camino de la formación de un sujeto lector y un sujeto escritor si el maestro mismo no lo es; para orientar la experiencia de lectura debo haberla experimentado, y para motivar debo estar motivado.

Asimismo, como ya se ha planteado, es indispensable el dominio de los saberes disciplinares que dan sustento y soporte a su labor y al proceso de transposición didáctica. Es claro que el dominio de los distintos saberes permitirá al docente propiciar un proceso de interrogación de los textos en el que los estudiantes no solo despierten el goce y la emoción, sino en el que desarrollen su capacidad crítica, en el que alimenten su percepción del texto, la ficción, la realidad y, en últimas, la condición humana.

Por otra parte, es fundamental que el docente desarrolle una capacidad comunicativa que le permita entrar en contacto con los estudiantes, sus experiencias vitales y lectoras y que además le ayude a comunicar y compartir sus saberes superando el nivel de la transmisión de información y tocando al estudiante en todas sus facetas.

Cabe señalar que para que esto ocurra es fundamental estar convencido de la importancia de la literatura en la vida y formación de los sujetos. Solo bajo esta convicción podrá compartir el gusto por la lectura y la aceptación de este universo literario como una

apuesta que se abre para la vivencia de múltiples experiencias y de oportunidades que servirán de insumo para una lectura de la realidad. “Esta convicción no solo involucra la calidad de los contenidos, sino la preparación de los maestros, sus producciones, su experiencia” (Vásquez Rodríguez, 2006, p. 36).

Sumado a estos factores surge un elemento indispensable para la educación literaria y, por ende, para la enseñanza de la literatura: la pasión cognoscitiva que en el caso de la literatura se traduce en la pasión por la lectura y por el oficio de maestro. De esta pasión se desprenden elementos claves para guiar por el camino a los lectores que están dando sus primeros pasos. La convicción y la pasión deben salir a flote y romper el caparazón en el que nos refugiamos los seres humanos.

Sobra decir que para poner una pasión afuera, para mostrarse como un cuerpo agujoneado por la literatura, se necesita otro aditamento: cierto valor, cierta fuerza de carácter capaz de arrastrar a otros, de poner a nuestros estudiantes al borde, a la orilla de la experiencia estética. Y cuando esto sucede, la literatura ya no será una asignatura sino una mediación de la palabra escrita para ponernos en relación con los problemas esenciales de la condición humana. (Vásquez Rodríguez, 2006, p. 40)

Si bien es cierto que la experiencia de vida y de lectura del maestro está algunos pasos adelante de las de sus estudiantes, es importante ser cuidadoso en la manera en que ofrece sus propias perspectivas e interpretaciones ya que no se trata de imponérselas a sus estudiantes, sino de guiarlos para que se esfuercen por hallar interpretaciones más complejas en los textos literarios. En este sentido,

por encima de todo, el maestro debe evitar dar la impresión de que existe una forma especial de entender la obra que solo el maestro o el especialista poseen. Eso desanima al novicio. Solo después de que el lector ha participado libremente en un trabajo creado en forma personal, por más imperfecto que sea, podrá el maestro fomentar el desarrollo de habilidades y normas más maduras, así como los hábitos de interpretación y autocrítica. (Rosenblatt, 2002, p. 17)

Otro aspecto que vale la pena mencionar es que ni la formación ni la acción del maestro pueden desconocer las condiciones reales en las que viven sus estudiantes, ni las condiciones que se presentan en el salón de clase. Su ejercicio profesional y su labor educativa no pueden

perder de vista las condiciones reales de los sujetos que habitan el aula, como tampoco pueden perder de vista a los sujetos, sus vivencias, sus realidades, su subjetividad, sus saberes previos y sus experiencias. Esto en función de los principios pedagógicos enunciados en el apartado inicial de este capítulo, ya que

al centrarse la acción pedagógica en la promoción de las personas, reconoce que cada persona es una realidad genética y experiencial peculiar y única. La educación debe ayudar entonces a descubrir la propia identidad, a tomar conciencia de sí mismo, a conocer a fondo la unicidad de su persona, a saber cómo se diferencia de los demás, y en qué forma sus historias, capacidades, potencialidades y deseos le pueden fijar una meta y trazar una vía de desarrollo individual, pero en armonía y convivencia con los otros. (Flórez y Vivas, 2007, p. 171)

Cuando el estudiante lleva a cabo la lectura entran en juego todos estos factores y resulta esencial reconocerlos como parte de la experiencia lectora y del acontecer educativo dado que “los intereses, ideas y sentimientos que el estudiante trae consigo participan en la transacción con la secuencia de signos para crear la estructura de ideas y emociones que construye la obra” (Rosenblatt, 2002, p. 136).

El docente de literatura no puede olvidar que la literatura también debe aportar para el crecimiento integral del estudiante. Para esto es fundamental reconocer que entrar en contacto con el texto literario es una forma de entrar en contacto con los dilemas morales, sociales y éticos del ser humano y que por lo tanto su lectura puede contribuir a la formación de personalidad, a despertar la sensibilidad social, a trabajar en la capacidad crítica y, por supuesto, la estimulación del intelecto.

En coherencia con el anterior planteamiento es necesario e importante recordar que

la educación [...] tiene que cumplir fines tanto críticos como constructivos. Por un lado la juventud necesita el conocimiento y las herramientas intelectuales requeridos para la apreciación crítica de los ideales y de los mecanismos sociales, viejos y nuevos. Por el otro tienen que desarrollar impulsos emocionales positivos que estimulen la percepción intelectual. Así lograrán liberarse de las actitudes antisociales y se verán llevados a lograr un mundo que salvaguarde los valores humanos. (Rosenblatt, 2002, p. 202)

En el orden de lo procedimental y lo estratégico en la enseñanza de la literatura tenemos que el maestro debe ser consciente de su papel y de las capacidades y habilidades que se hallan tras bambalinas, y que en esa dirección es clave reconocer necesidades e intereses que lo lleven a ese establecimiento de alternativas, esto pues

cada maestro de literatura podrá, mediante el ejercicio juicioso de lectura, detectar los elementos que mejor se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y, en torno a ellos, construir estrategias para destacar el papel formativo de la literatura a través de talleres de escritura, orientados tanto a escribir como a tomar conciencia de la complejidad del ejercicio artístico, fundamentalmente en relación con el doble uso del lenguaje como instrumento y como objeto de creación. (Cárdenas, 2004, p. 187)

El maestro debe ser consciente de que en el proceso de lectura literaria caben variados aspectos y de que ante un texto literario surgen el goce y el disfrute, la diversión si se quiere, pero también las inquietudes, el conocimiento nuevo y, por supuesto, el aprendizaje y la toma de posiciones. El maestro funge como guía y orientación ya que muestra nuevos caminos y debe constituirse en un lector y un escritor que provoca estas mismas expectativas en sus estudiantes.

En últimas, un maestro de literatura debe ser un lector habitual, un lector crítico, un lector creativo; además de un analista de las particularidades del discurso literario, un motivador que lleve a la lectura y el goce estético y un docente capaz de generar un aprendizaje estratégico. Asimismo, y teniendo en cuenta que el interés de este libro es el de reflexionar sobre la formación literaria del maestro, es necesario reiterar que el docente se forma para ser un formador, pero también un investigador que debe estar en capacidad de reflexionar sobre su propia práctica.

Cuando se plantea la idea del lector habitual claramente se señala que al maestro no le bastan las lecturas esporádicas, sino que la lectura es parte de su diario vivir, de su cotidianidad y de su vida profesional; es decir, ha convertido la lectura en hábito, ha hecho de ella una forma de vida. Además, ha procurado convertir su experiencia lectora en una formulación con posibilidad de ser compartida pues ha creado un discurso crítico que recoge su experiencia literaria para convertirla en valoración. Para llegar a esa lectura crítica examina, revisa, analiza

y comparte su lectura, su experiencia, su forma de pensar, sus certezas y sus dudas. Se convierte en analista puesto que desentraña las estructuras significativas que habitan al texto literario.

Por eso, hay que repetirlo sin tregua hasta convencer de ello a las nuevas generaciones: la ficción es más que un entretenimiento, más que un ejercicio intelectual que aguza la sensibilidad y despierta el espíritu crítico. Es una necesidad imprescindible para que la civilización siga existiendo, renovándose y conservando en nosotros lo mejor de lo humano. (Vargas Llosa, 2015, pp. 119-120)

Dado que el lector habitual de literatura ha hecho de la lectura una manera de vivir y por lo tanto convive con esa secreta fuerza de la imaginación y la ficción, también se revela como un lector creativo que está en capacidad de despertar los deseos de otros lectores para acercarse a la literatura.

En este sentido, el maestro de literatura debe ser tanto un lector creativo como un docente creativo que se constituya en otra fuente de motivación para sus estudiantes y que los conduzca a entrar en el mundo de la imaginación y la sensibilidad, en el goce y disfrute, así como en el laberinto del conocimiento que se despliega en todas las dimensiones que hacen parte del texto literario. Pues debe insistir en que

un mundo sin literatura sería un mundo sin deseos ni ideales ni desacatos, un mundo de autómatas privados de lo que hace que el ser humano sea de veras humano: la capacidad de salir de sí mismo y mudarse en otro, en otros, modelados con la arcilla de nuestros sueños. (Vargas Llosa, 2015, p. 120)

Un maestro de literatura debe ser estratégico y, además, pensar la lectura desde una perspectiva estratégica. Para ello, lo primero es proponer al texto con hospitalidad, pues la relación del lector con el texto literario debe plantearse como un encuentro pleno de posibilidades. En este sentido, Petit (2021) destaca la hospitalidad de los libros como un elemento esencial y nos invita a abrir sus ventanas:

Los libros son hospitalarios y nos permiten soportar los exilios que marcan todas las vidas, pensarlos, construir nuestras casas interiores, inventar un hilo conductor en nuestras historias, reescribirlas día tras día. Y algunas veces nos empujan a atravesar océanos, al otorgarnos el deseo y la fuerza para descubrir paisajes, rostros nunca vistos, tierras en las que tal vez serán posibles otras cosas, otros encuentros. (p. 285)

En últimas, un maestro de literatura debe caracterizarse por reconocer que la experiencia de los otros es tan válida y rica como la propia, que su voz es parte del conglomerado de voces que se dan cita en el aula, que como docente debe estar en capacidad de reconocer la riqueza y los valores de los clásicos, que debe aceptar los cambios y las innovaciones, que debe revisar y repensar la tradición y, por supuesto, estar abierto a los cambios. Esto implica reconocer al otro en todas sus dimensiones, reconocer la experiencia como base del proceso vital y como base de la educación literaria, y además plantearse el canon como múltiple, heterogéneo, plural y diverso.

### **Enseñanza de la literatura-promoción de la lectura**

En relación con la enseñanza de la literatura y la promoción de la lectura, en lo que respecta a estas páginas, se comparte el planteamiento de Gustavo Bombini (2017), para quien no debe existir divorcio entre estos polos dado que los propósitos que persiguen cada una de estas actividades son cercanos y complementarios.

Según Bombini, la vinculación de la enseñanza de la literatura y la promoción de la lectura es una forma de potenciar el trabajo con el texto literario y plantea que en vez de oponerlos se deben establecer puentes y diálogos. Para sustentar este planteamiento señala experiencias comunes que permiten conciliar este diálogo, dentro de ellas señala las siguientes: ambas se proponen formar lectores y escritores, en los dos casos los textos literarios son vistos como invitación y reto, ambas constituyen oportunidades de libertad y de placer, ambas plantean la presencia y permanencia de un saber literario y, por último, señala que en ellas se viven experiencias cercanas. En este sentido, señala la importancia que tienen:

Educación preescolar, básica y media, la biblioteca escolar dentro del aula, la biblioteca del barrio, la biblioteca pública de la ciudad, los centros de lectura, los centros culturales y otros espacios de la comunidad son los espacios en donde es posible hacer de la literatura un bien cultural accesible a todos. Los programas de lectura, cuando son programas que tienen como uno de sus objetivos la dotación y renovación permanente de acervos bibliográficos en todos estos espacios, se constituyen como garantes del acceso a la cultura letrada de vastos sectores de la sociedad. (Bombini, 2017, p. 185)

En la misma dirección, y en consonancia con el contexto colombiano, el *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (2021) plantea como parte de sus objetivos específicos la formulación, el desarrollo y las acciones que son prioritarias en relación con el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y de las bibliotecas escolares. Asimismo, reconoce la importancia de contribuir a la formación y cualificación de los mediadores y de la ampliación del acceso al libro, todos estos objetivos en consonancia con el propósito de trabajar en la cultura de la lectura en el contexto nacional.

En aras de alentar estos planteamientos, Bombini (2017) señala que tanto la enseñanza de la literatura como la promoción de la lectura, se convierten en una posibilidad de participación de una experiencia cultural y estética relevante para la formación integral de cualquier ser humano:

[...] el acceso a [la] lectura que está relacionado con todo lo que los docentes y otros mediadores hacemos para que distintas personas de distintas edades, de distintas clases sociales, en distintos ámbitos y espacios institucionales, tengan la oportunidad de participar de una experiencia cultural y estética, que a la vez es puente para la inclusión en la cultura letrada en particular y en la escolarización en general. (p. 29)

En este sentido es importante y necesario reconocer el papel de diversas instituciones alrededor de las prácticas de lectura y escritura y su incidencia en la vida escolar y en las prácticas pedagógicas así como en la vida cotidiana de las personas, en cuanto prácticas socio-culturales que se dan más allá y por fuera de la escuela y marcan los diferentes roles de los sujetos. En esta dirección cabe aclarar que los actores de estos procesos —llámense profesor, mediador o promotor— estamos llamados a asumir una tarea hermosa y compleja a la vez: “la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir no solo quién es, sino también quién quiere y puede ser” (Reyes, 2020, p. 15).

Las bibliotecas, las instituciones culturales, las entidades gubernamentales, las entidades sin ánimo de lucro que trabajan alrededor de los procesos de lectura y escritura constituyen una importante fuente de experiencias y mediación que apoyan la labor de la escuela.

Por ello, al tenor de las palabras de Bombini (2017) se puede señalar que

la lectura y la escritura de literatura pueden ocupar un lugar importante y enriquecedor en la vida de mucha gente, que el sentido de su enseñanza [*sic*] precisamente tiene que ver con la posibilidad de que la literatura ocupe ese lugar en la vida de la gente. Así pues, y sin ninguna duda, los que enseñamos literatura en la escuela y más allá de la escuela tenemos un papel muy importante al respecto. (2017, pp. 26-27)

En consonancia con los aspectos propuestos por Bombini y en coherencia con los propósitos que se persiguen en este libro, Reyes (2020) plantea el para qué del fomento de la lectura destacando que el fomentar la lectura desde las etapas más tempranas garantiza al ser humano “el derecho de ser sujeto de lenguaje” en aras de los procesos de transformación de sí mismo y del mundo.

Finalmente, lo que se propone aquí, siguiendo el planteamiento de Bombini, es pensar y concebir la educación literaria como “una práctica transversal” que se da dentro y fuera de la escuela, y que por lo mismo es necesario reconocer las dinámicas propias de cada una de las instancias que participan de ella y plantear los intercambios y diálogos necesarios para poder llevar a buen puerto el propósito: formar lectores habituales.

## Sugerencias para la formación de lectores literarios

### *La educación inicial*

Hablar de literatura en la infancia implica el reconocimiento de una idea de lectura en su sentido más amplio, así como de una diversidad de aspectos que nos llevan a ver la lectura literaria como uno de los factores de ingreso a la experiencia estética y a la cultura letrada.

En la primera infancia esta educación literaria alude fundamentalmente a la relación que se establece con el círculo familiar y al cultivo de la lectura en su seno, puesto que, como lo plantea el *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (2021):

Uno de los escenarios fundamentales para el acercamiento de los niños a la lectura es el hogar: desde la gestación, los adultos que los rodean son referentes esenciales para la apropiación de la lengua materna y el desarrollo de su formación lectora. (p. 69)

Sin embargo, teniendo en cuenta las circunstancias de la vida hoy, resulta imprescindible mencionar la relación que también se establece con los cuidadores y las instituciones encargadas del acompañamiento de estos primeros años.

En este apartado, como su título lo indica, presentaremos algunas sugerencias en torno a la formación de los lectores. La educación inicial está constituida por dos etapas planteadas entre los cero y los tres años y los tres y los seis años. A partir de estas divisiones, hay particulares acercamientos a la literatura que se pueden llevar a cabo.

En la primera de estas etapas (cero a tres años) las propuestas revisadas señalan la importancia del estímulo a través de diversas actividades en las que se explore el mundo y en las que el contacto con el bebé se establezca con miras a un bienestar afectivo y emocional que se encontrará en el despertar de los sentidos a través de los libros.

Esta estimulación inicia en la vida intrauterina, pues en este periodo del ciclo de vida también está la posibilidad de acompañar con la voz, el sonido, el canto y la lectura puesto que pueden alimentar las futuras capacidades. El vínculo afectivo y su entorno empiezan a ofrecer estímulos que constituyen la primera semilla de la experiencia con el lenguaje.

Esta primera experiencia se verá ampliada al nacer, pues el bebé ingresará en lo que Yolanda Reyes (2020) denomina “una coreografía sensorial” en la que el conocimiento del mundo se dará a través de la experiencia táctil, verbal y musical mediante las canciones de cuna, las palabras de afecto, las “conversaciones”, las narraciones y las lecturas. A partir de estos momentos ingresa al mundo de la comunicación humana y se ofrecen las primeras experiencias de lectura en boca de los otros. Inicia un desarrollo que lo llevará a establecer ahora las relaciones materiales y corpóreas con los libros.

Las sugerencias encontradas señalan la importancia de que estos libros estén elaborados en materiales que se puedan manipular, y que sus textos sean breves y primen las imágenes. La relación entre el libro y el cuerpo es esencial, por ello es importante que el bebé pueda tocar, morder, oler y que no haya impedimento para esta relación que se establece entre el cuerpo y el libro.

Estos textos llegarán a través de la lectura en voz alta permitiendo estrechar los lazos y vínculos afectivos como manifestación de una voz que acompaña. A su vez, las imágenes se presentan como un estímulo visual que complementa y alimenta estos primeros contactos. Por esta razón, el color y la definición de las imágenes son aspectos para tener en consideración ya que el estímulo visual resulta de esta interacción con las ilustraciones.

Cabe señalar que antes del tercer año es importante que ya hayan aparecido todos los géneros: la poesía, los textos narrativos así como los primeros acercamientos a textos informativos, y se hayan dado actividades tales como el cantar, el contar, el expresar y hasta el informar (Reyes, 2005). Reyes destaca la “aventura poética” de esta primera experiencia literaria así:

La poesía, esa primera experiencia literaria anclada en la sonoridad de las palabras, en sus poderes connotativos y sugerentes, que transporta emociones en el torrente de la voz, ya está presente en los “primeros pasos por el mundo de la representación” y le entrega al niño, junto con el tesoro de su lengua, la revelación de que las palabras tienen usos insospechados (cantar, sanar dolores, quitar las sombras, acompañar, arrullar, enamorar). (2020, p. 57)

En esta dirección Reyes (2020) destaca que estos primeros acercamientos a la literatura están marcados por lo que la autora denomina los “primeros encantamientos de la voz” y por ende de la palabra, el ritmo, la musicalidad, el tono, el volumen, la conversación, el canto, las nanas, las canciones de cuna, entre otros.

En la segunda etapa (tres a seis años) se dan dos hechos que marcan el acercamiento al libro: el ingreso a la educación preescolar y el dominio de la función simbólica. En este momento se siguen proponiendo textos en los que primen las ilustraciones y textos breves,

así como textos sonoros que incluyan variados aspectos, como la música y los efectos para brindar más estímulos, que en compañía de la voz se conviertan en parte del disfrute. También se proponen los libros en formatos variados.

En esta etapa la interacción del texto se da en la interrogación misma del formato, de las ilustraciones y del texto escrito. Es una experiencia que pone al niño frente al universo de la escritura y que le proporciona elementos para iniciarse en el camino de ser un sujeto que se identifica y configura en función de los procesos de lectura y escritura.

La presencia de la literatura en la educación inicial, según el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* (2010), aportará a aspectos como:<sup>2</sup>

- El desarrollo social y personal, en el cual llevará a la consecución de la seguridad afectiva, el desarrollo de la autonomía, el descubrimiento y la construcción de la identidad, entre otros.
- La expresión y la comunicación a través de diversos sistemas teniendo como base las experiencias sensoriales (ver, tocar, oír, degustar, oler) y el cuerpo como eje de la interacción y el movimiento. Esto contribuye a enriquecer la sensibilidad y la apreciación estética.

Recogiendo algunos aspectos, se puede plantear que si bien el inicio de la lectura literaria se da en el ámbito familiar —en el que a través de la literatura se lleva a la consolidación de los lazos afectivos—, también es importante reconocer la importancia de instituciones promotoras de la lectura tales como las bebetecas, los jardines infantiles, las ludotecas y las bibliotecas, así como de las personas

---

[2] Véase *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, en el que se plantean como ejes de trabajo pedagógico: 1) el desarrollo social y personal en la primera infancia, 2) la expresión en la primera infancia, 3) la experimentación y el pensamiento lógico en la primera infancia. Asimismo, incluye un apartado sobre la literatura que resulta importante revisar.

que colaboran como mediadores entendidos (la madre, el padre, el cuidador, el docente, el bibliotecario y el promotor).

Por otra parte, vale la pena destacar el papel que desempeñan el arte, en general, y la literatura, en particular, al permitir a la primera infancia el ingreso a la experiencia estética y a la aventura interpretativa. Asimismo, reiterar la importancia de la lectura en voz alta dado que no solo conduce al establecimiento de lazos afectivos y de desarrollo social, sino que además permite a la primera infancia acercarse y tener un primer conocimiento de las convenciones de la escritura.

### *La educación básica primaria*

Entre los seis y ocho años se da el inicio propiamente dicho de la etapa escolar y además se presentan el desarrollo de capacidades y destrezas motrices así como de cambios en el lenguaje que ameritan el avance en el contacto con la literatura, sin perder de vista que la literatura en esta etapa debe producir placer y que como experiencia infantil debe estar asociada a la imaginación, al juego y al disfrute.

Por ello es importante recordar que el juego en el universo infantil constituye una forma de hacer conciencia sobre diversos aspectos de la esfera social, emocional y afectiva. En este orden de ideas, el juego, como representación simbólica, se convierte en la puerta de entrada a la imaginación, la fantasía, el goce, la creatividad; así propiciará vías para explorar, aprehender y socializar.

Dado que esta etapa está marcada por el ingreso formal a la escuela es importante señalar que su papel es “fundamental para la formación de lectores y escritores críticos que conciban la lectura, la escritura y la oralidad como parte esencial de su cotidianidad” (Ministerio de Cultura-MEN, 2021, p. 70).

Para esta etapa se sugieren libros en los que el texto es más extenso y la imagen ya no predomina, sino que acompaña. El trabajo de lectura mantendrá el interés por las ilustraciones dado que se encontrará como una forma de representación del mundo material y objetual, y el texto llevará a la consolidación de la aproximación a la escritura. Esto dado que

las imágenes también ameritan una lectura y una correlación con la realidad externa y con la realidad interna y subjetiva.

Durante el ciclo de la educación básica primaria es importante trabajar en la lectura de textos escritos así como en la revisión de los textos multimodales que ya habrán sido presentados en el ciclo inicial y que en esta fase de escolarización complementarán la interrogación, la interpretación y la reflexión sobre los distintos medios, dado que en la vida cotidiana la niñez ya se enfrenta a diversos sistemas semióticos y a la lectura de textos escritos, interactivos y audiovisuales.

Aunque en la educación inicial se ha llevado a cabo la estimulación, en la escuela básica es necesario mantener el entusiasmo y el deseo de leer literatura. Todo intento de animación a la lectura es bienvenido, pues en esta etapa de la escolarización la literatura infantil aporta una experiencia relevante que permite la formación de niños creativos, críticos y participativos. No hay que olvidar que la literatura contribuye al desarrollo de la imaginación y la expresión colaborando en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los lectores. Al tenor de lo planteado vale la pena mencionar lo propuesto en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006): “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (2006, pp. 25-26).

En esta etapa escolar es interesante traer la tradición oral al aula, llevar a cabo acercamientos a los clásicos de la literatura infantil e iniciar la lectura de nuevos autores, así como realizar aproximaciones a todos los géneros literarios. En esta dirección, Núñez Delgado (2012) señala la importancia de introducir la poesía y destaca la brevedad como uno de los elementos que la hacen cautivadora para el espíritu infantil, junto con el ritmo y la musicalidad. También destaca el papel de la tradición oral y popular a través de trabalenguas, adivinanzas y refranes como una forma de goce y placer estético; sugiere además su lectura en voz alta y su memorización y recitado. Asimismo, menciona la importancia de enlazar la expresión verbal con la danza y el juego dramático.

Como parte de esta experiencia con todos los géneros es relevante la aparición de los textos narrativos y dentro de ellos Núñez desataca el papel del cuento como un encuentro privilegiado que puede ser oído y leído. Además, menciona como actividades las charlas, las dramatizaciones, las representaciones gráficas, entre otras. Según Núñez Delgado, “los cuentos proporcionan mágicos momentos de diálogo, de confianza y de encuentro afectivo del adulto con el niño” (2012, p. 57).

En relación con la dramatización y el teatro, Núñez Delgado (2012) señala su importancia para el desarrollo de la creatividad y de la expresión por cuanto para la niñez se encuentra dentro de los límites del juego por la interacción comunicativa que suscita y por el trabajo colectivo que supone.

Como estrategias se pueden realizar actividades que involucren la narración, la lectura oral, la lectura silenciosa, la lectura dramatizada, las funciones de títeres y la representación teatral. Asimismo, es necesario que se socialice la experiencia lectora, y que se comparta, se escuche, se converse sobre esas experiencias personales de lectura.

Son importantes las visitas a las bibliotecas de la ciudad y a la biblioteca escolar para realizar actividades de inducción que llevan a la autonomía y decisión personal en la visita y en la elección de los libros. Además, recurrir a las salas de lectura o a los rincones de lectura en la sala de clase resulta de enorme riqueza para fomentar la relación directa y personal con el texto literario.

Dentro de las recomendaciones que se ofrecen está mantener el vínculo con la familia y llevar a cabo proyectos que involucren a todos los actores a través de estrategias como la maleta viajera, las puestas en escena, los proyectos de lectura en casa o en periodos vacacionales.

El maestro debe continuar en la labor de provocar, animar, acompañar, escuchar y conversar para que los escolares no pierdan la motivación y para que no solo valoren su experiencia de lectura, sino que la compartan con el maestro y con los otros participantes del grupo. Es esencial que las experiencias compartidas les permitan explorar y conocer otras lecturas, otras experiencias.

*La educación básica secundaria y la educación media*

En Colombia la educación básica secundaria comprende cuatro grados (sexto, séptimo, octavo y noveno), y la edad promedio de los estudiantes que se ubican en estos grados oscila entre los diez y los trece o catorce años. El ingreso a esta etapa conlleva la mención de la literatura juvenil como objeto de abordaje. En estas páginas no entraremos en el debate de si tal literatura existe, pues rebasa los límites e intereses de este apartado; para los propósitos que aquí se plasman asumimos tal denominación en relación con el tipo de receptor que encontramos en esta etapa de la educación. En este sentido, se habla de literatura juvenil entendida como aquella literatura cuyos receptores van a ser los jóvenes.

Al tener un margen de edad tan amplio es importante señalar que los estudiantes que cursan la educación básica y la media se encuentran en varias fases: cierre de la niñez, primera adolescencia o preadolescencia y la adolescencia propiamente dicha.

En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. (MEN, 2006, p. 26)

Según lo presentado en los *Estándares Básicos del Lenguaje* (2006) en lo correspondiente al ciclo de sexto y séptimo, se persigue el desarrollo de la capacidad estética y creativa y el reconocimiento de los elementos y procedimientos constitutivos de las obras. Entre tanto, en el ciclo de octavo y noveno se espera un reconocimiento de las características (estéticas, históricas y sociológicas) que rodean al hecho literario.

Aunque todos estos aspectos han estado presentes en las experiencias preliminares —pues es claro que su desarrollo es gradual—, es importante señalar que su aparición en estos niveles obedece a ese principio de formación permanente del lector literario atendiendo al interés de convertirlo en un lector habitual.

Como la lectura es un proceso gradual, de lo que se trata es de vivir esa experiencia literaria en sus distintos momentos y de revelar en toda su dimensión la importancia de la literatura infantil y juvenil en la formación del lector literario y con ese objetivo llevar a cabo dos grandes cometidos: familiarizar al lector con las convenciones propias del lenguaje literario y conocer la especificidad de la comunicación literaria, esto en relación con los aspectos contemplados para los grados sexto y séptimo (Cerrillo, 2016).

El papel del profesor es igualmente relevante dado que se constituye en incitador del encuentro con la literatura, en modelo de lector, en conocedor de la literatura y en un sujeto “que desarrolle el tratamiento de la lectura como ejercicio de libertad y de reflexión crítica” (García Padrino, 1998, p. 10).

Con respecto al propósito referido para el grado octavo, es clave entender que esto no supone el inventario de obras o autores, sino el acercamiento al texto literario en relación con los contextos de producción y de recepción, así como del entendimiento de esas relaciones como parte de la expresión humana e histórica así como de los sistemas de pensamiento que subyacen.

En Colombia, el ciclo de la educación media está constituido por los grados décimo y undécimo, y la edad promedio de los estudiantes va de los trece a los diecisiete años aproximadamente. En este ciclo se plantea como principal propósito el análisis crítico y creativo de las manifestaciones literarias universales, esto es, la capacidad del estudiante para entrar en relación con diferentes tipos de textos y a partir de este ejercicio de lectura crítica creativa incentivar, generar, desarrollar y mantener hábitos de lectura (MEN, 2006).

Cuando se habla de lectura crítica se atiende fundamentalmente a los procesos de interpretación y valoración que el lector aporta en el ejercicio de lectura. En ese orden de ideas se destacan las facetas relevantes del texto literario, de sus peculiaridades, de los aportes a la experiencia tanto vital como literaria.

Si bien se habla de la lectura crítica también se plantea la lectura creativa y esto es de vital importancia por cuanto en este último periodo de escolarización se espera que el estudiante sea un lector habitual y que la lectura literaria se plantee como una lectura gratuita.

Es claro que en todo el transcurrir de la vida escolar la literatura debe estar concebida como una práctica experiencial en la que el horizonte de expectativas de los lectores está marcado por el universo de referencias y conocimientos de los niños y los jóvenes. En el caso de la literatura juvenil se encuentran los referentes que tienen que ver con las preguntas que se hacen los jóvenes sobre su identidad individual y colectiva, sobre su pertenencia a los grupos y sobre su papel en el marco social. “Por ello la literatura juvenil también se caracteriza por una búsqueda del ser, un intento de conocer a los otros y de la vivencia que supone el ‘lento’ proceso de pasar de niño a adulto” (Moreno, 2006, p. 13).

En este momento la experiencia de lectura literaria halla su mejor expresión en la escritura por cuanto allí también se ven las posibilidades de expresión, pues en esa historia personal de vida necesita reinventarse. Unas de las estrategias que se pueden implementar en el aula son las del taller de creación literaria y la tertulia. En el taller se logra que el estudiante dé rienda suelta a sus intereses, dé forma escrita a su existencia, y en la tertulia se comparte el placer de la lectura y la experiencia literaria: “Es por esto que [*sic*] la clave del ejercicio literario se fundamenta en la resonancia de historia personal del individuo, la búsqueda de aquello que tenga sentido para él, los recuerdos, las angustias, los dolores, las frustraciones, los deseos” (Macías, 2015, p. 50).

Uno de los elementos esenciales de la literatura juvenil es la aventura, que aparece como ingrediente tanto de la novela de misterio como de la policiaca o de la novela negra, por ejemplo. Según Savater —citado por Moreno (2006)—, la aventura conlleva riesgos, retos, dilemas, misterios, travesías y miedos que son parte de las expectativas de los jóvenes. Asimismo, de parte de estos hay gran interés por acercarse a los textos literarios alrededor de los sentimientos amorosos y de las relaciones, así como a los problemas sociales que los rodean.

### *Algunas actividades para la formación de lectores*

A continuación se presentan algunas sugerencias para el trabajo dentro y fuera del aula:

- Para los más pequeños, actividades de escucha de narraciones orales, lectura de trabalenguas, retahílas, poemas, textos narrativos, lectura dramática.
- Audiciones de poemas en voz de los autores o audición de textos musicalizados que estimulen la conversación y el compartir literario.
- La caja viajera es una estrategia que se puede realizar a través de la biblioteca escolar (Rodríguez *et al.*, 2014).<sup>3</sup> Como su nombre lo sugiere, “es una colección portátil de materiales de lectura” (p. 113), en este caso literarios, que para los propósitos que se persiguen serán adecuados a las necesidades e intereses del grupo de lectores.
- Taller de lectura, pues según Bombini (2017) en el desarrollo de esta actividad el salón de clase es visto como un espacio de intercambio y de interacción donde se comparten lecturas.
- Portafolios de lectura: a partir del trabajo de Danielson y Abrutyn (2002) se encuentra que existen tres grandes tipos de portafolios: trabajo, presentación y evaluación; cada uno de ellos forma parte de una etapa del proceso y puede brindar elementos positivos tanto para el maestro como para el estudiante. “Un portafolio de trabajo es una colección deliberada de trabajos, orientada por objetivos de aprendizaje” (Danielson y Abrutyn, 2002, p. 16); este tipo de portafolio documenta el proceso y el progreso del trabajo. Un portafolio de presentación presenta una selección de los mejores trabajos y da cuenta de los logros más valiosos alcanzados por los estudiantes. Un portafolio de

---

[3] Si bien estos autores ofrecen un texto dirigido a bibliotecarios y promotores de lectura y recogen su experiencia en el marco de las bibliotecas Comfenalco Antioquia, resulta de gran provecho para los docentes por cuanto incluyen actividades genéricas y actividades creadas en el marco de su propia experiencia. Aunque las actividades trabajadas son parte de la programación de las bibliotecas, pueden resultar favorables para adaptarlas a los procesos de aula.

evaluación propende por “documentar el aprendizaje” en coherencia con los objetivos curriculares y los criterios planteados (Danielson y Abrutyn, 2002, p. 23).

- Diarios en los que se registren experiencias de lectura y de escritura alrededor de los textos literarios. De lo que se trata es de que en el diario aparezca lo más personal y lo más íntimo de la lectura. Allí se deben dar cita los gustos, los disgustos, las emociones, las sensaciones, lo más impactante de las páginas leídas; en últimas, se trata de recoger la experiencia de lectura a través de la escritura por medio de comentarios, de citas, de frases, de dibujos y de detalles.
- Clubes de lectura: este espacio puede ser organizado en colaboración con la biblioteca escolar. El propósito de esta actividad es

[...] ampliar el universo lector de los jóvenes a partir de un espacio permanente y regular que los convoque y los anime a leer y a comentar entre ellos sus lecturas. Esta actividad, además de facilitar sus relaciones interpersonales e incrementar su confianza y autoestima, se constituye en una estrategia que permite acercar e integrar a los jóvenes a la biblioteca y a sus diferentes servicios, fomentando su compromiso hacia esta como institución pública. (Rodríguez *et al.*, 2014, p. 159)

- Concursos literarios en los que los integrantes de la clase propongan actividades alrededor de los textos literarios, sus autores y sus contextos. En ellos los estudiantes participarán en calidad tanto de proponentes y planificadores del concurso como de activos concursantes.
- Conferencias de invitados en las que se propicia un espacio para conocer los aportes de un escritor, un crítico o un académico distinto al docente de la clase. En estos espacios el conferencista comparte la lectura y experiencia literaria con los estudiantes y propicia un espacio para la conversación. Asimismo, esta estrategia puede ser parte de las actividades desarrolladas por los mismos integrantes del grupo de trabajo con propósitos semejantes.

- Taller de escritura: en este espacio “se trata de escribir para ser, para comprenderse uno a sí mismo, para expresarse y realizar lo que uno es” (Macías, 2015, p. 24), por ello se propone como un espacio en el que dialogue la experiencia lectora con la experiencia personal con el ánimo de construir una experiencia de lectura y de escritura que evidencien las experiencias estéticas y personales de los participantes. Un taller de escritores tiene entre otros propósitos el de “fortalecer y estimular entre los jóvenes la adquisición de técnicas de expresión escrita y la sensibilidad hacia la lectura, propiciando, mediante el trabajo en grupo, la formación de hábitos de lectura y el gusto por el oficio de escribir” (Rodríguez *et al.*, 2014, p. 357).
- Banquete literario: de acuerdo con Rodríguez *et al.* (2014), aunque esta actividad es una propuesta implementada por las bibliotecas, se puede adaptar al aula de clase. Estos autores señalan como propósito fundamental de esta actividad “favorecer el encuentro entre los asistentes y la poesía, en un ambiente grato y con una puesta en escena diseñada intencionalmente para que se conjuguen los placeres de la palabra y el paladar” (p. 73). Esta actividad —que tiene como centro el disfrute de la poesía— se adaptará a las condiciones del grupo y del espacio, así como a los recursos que se tengan a disposición.
- Tertulia literaria: en general la tertulia se concibe como una actividad cultural cuyo propósito es estimular la comprensión y la conversación alrededor de la lectura de textos literarios. Propicia el diálogo y en ella los participantes tienen la actitud de aportar y aprender del otro, intercambian ideas, sensaciones y emociones sobre la experiencia lectora y llegan a la reflexión crítica, a la argumentación y al respeto por la palabra de los otros.
- Taller de teatro: las puestas en escena son una buena estrategia para trabajar con los lectores de todas las edades pues brindan una oportunidad para expresarse y comunicarse.

La experiencia teatral alimenta y convive con la experiencia literaria y ayuda en la formación integral de todos los sujetos. Es importante trabajar con los más pequeños en la relación que existe entre el juego y la representación, con los niños es clave en el desarrollo de sus habilidades expresivas y con los adolescentes en el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo.

- Festivales o ferias del libro: el festival puede constituir un espacio para la reflexión sobre el valor de la literatura y una manera de concitar a todos los miembros de la comunidad académica. Se puede organizar por géneros según los diversos ciclos de la educación o de acuerdo con los intereses de los grupos de estudiantes que participen. Es una oportunidad para que todos los miembros de la comunidad aporten y construyan una cultura de la lectura. Se pueden incluir charlas y eventos y la dirección y orientación del ejercicio puede estar a cargo de la biblioteca escolar y de los docentes. La feria del libro puede incluir a invitados que presenten perspectivas de lectura sobre las obras o reflexionen sobre su experiencia de lectura y escritura.
- Foros y debates: estos escenarios resultan relevantes para la comunicación de los lectores así como para dar rienda suelta a los consensos y disensos que los participantes tengan alrededor de sus experiencias lectoras. Además, los integrantes se forman para la sana discusión y para la interacción a pesar de las diferencias de opinión y de criterio que caracterizan las posturas de los sujetos.
- Cartas literarias: actividad que se propone tomando como base la producción de cartas que se distribuyen entre los estudiantes compartiendo experiencias literarias con los compañeros. La idea es que tanto el objeto como la composición giren alrededor de lo literario.

Las actividades aquí propuestas son algunas de las sugerencias que se pueden llevar al aula para contribuir en la formación de los lectores y pretenden motivar al maestro en formación —y en ejercicio— para

que a partir de su propia experiencia, de la permanente lectura, de la investigación y la acción pedagógica proponga sus propias ideas y actividades.

Cabe señalar que no se pretende ofrecer fórmulas ni formas fijas, simplemente se trata de propiciar dinámicas de trabajo que lleven a la formación de lectores habituales, de lectores emocionados que encuentren motivos para internarse en la aventura de la lectura literaria.

Existe la plena conciencia de que no se ha dicho la última palabra, de que son propuestas abiertas a la innovación y de que seguramente cada docente, si se lo propone, encontrará el camino para llegar a sus estudiantes —aunque sea difícil y surjan inconvenientes y escollos—.



Mientras permanece cerrado, un libro es solo una partitura muda con la letra y la música de una sinfonía posible. No hay historia, no hay página que palpите sin el roce de unos ojos ajenos. Para cobrar vida necesita intérpretes que hagan vibrar las cuerdas, que recorran febriles el pentagrama, que susurren los cantos con su propio acento, que modulen la melodía al compás de sus recuerdos. Leer exige creer la historia, pero también crearla.

IRENE VALLEJO



## Acerca de los propósitos

**C**on el fin de recopilar los elementos más generales de lo dicho en este trabajo y con la humilde idea de haber aportado a la discusión sobre la educación literaria, en general, y a la formación literaria del docente, en particular, es necesario señalar que los desarrollos ofrecidos en estas páginas intentan ser un punto de partida para pensar la formación literaria en todos los ámbitos, pero fundamentalmente en el marco de la formación de docentes de lengua y literatura.

En este orden de ideas, es importante mencionar que la propuesta que aquí se presentó y desarrolló ha intentado recoger los elementos esenciales de la discusión teórica, crítica y académica en relación con la educación literaria con el fin de trabajar sobre la relación entre literatura y educación.

Debido a que, como ya se ha señalado, el interés de estas páginas gira en torno al propósito de ofrecer una reflexión sobre la formación literaria del docente de lengua y literatura se ha planteado como parte fundamental la idea de que la educación del maestro debe estar centrada en el presupuesto de que la literatura es esencial en la formación integral de todo sujeto y de que la literatura es formadora por excelencia.

Asimismo, es necesario reiterar la idea de que el objetivo de formar lectores literarios es primordial en el horizonte de la formación de docentes. En esta dirección, la formación disciplinar de los docentes de lengua y literatura no puede perder de vista que el objetivo fundamental del quehacer profesional del maestro en la escuela es la formación de lectores y escritores. En consecuencia, resulta de suma importancia que la formación del docente se plantee hacer del maestro un lector y un escritor por cuanto percibirse en esta dimensión le permitirá convertirse en un agente capaz de multiplicar esta identificación.

Con miras a mantener una coherencia interna con los presupuestos ya esbozados se reitera que este planteamiento se extiende al campo literario en razón a que el docente desde su formación de pregrado debe percibirse, identificarse y reconocerse como un lector literario para dar

lugar a la multiplicación de esa identificación. Solo así podrá invitar a otros a disfrutar y conocer el universo del hecho literario.

Con el fin de lograr estos cometidos se abordaron los aspectos de formación disciplinar en el campo de la literatura para esclarecer y cuestionar su papel en la formación y proyección del futuro quehacer profesional. Para ello se revisó el papel que cumplen la teoría, la crítica y la historia literarias, así como la investigación en su formación, y se reflexionó sobre el papel que desempeñan en la configuración de la enseñanza de la literatura y, en últimas, en la formación literaria. Esto implicó, entonces, revisar el papel de los estudios literarios y su incidencia en la configuración de la didáctica particular de la literatura.

En relación con cada uno de los aspectos trabajados intentaremos recopilar los elementos esenciales que contribuyeron a la organización de los contenidos formulados en cada uno de los capítulos para así ofrecer una breve síntesis de los aspectos esenciales.

### **Acerca de la relación entre literatura y educación**

Se parte de que la educación en su sentido más amplio y profundo tiene como propósito fundamental la formación humana tanto en lo personal como en lo colectivo, ya que en estas dos dimensiones se resumen los fines de la educación, esto es, la individuación y la socialización.

En segunda instancia, se plantea que la lectura como conocimiento fundamental y complejo permite al individuo la comprensión e interpretación del mundo, de los otros y de sí mismo. En este marco se parte de la idea de que la literatura es formadora por excelencia y la lectura literaria se concibe como una experiencia única e irrepetible que a su vez alimenta la experiencia vital de los lectores. En este sentido se otorga a la literatura un papel en la construcción de la experiencia personal y en la constitución de la visión de mundo.

En relación con la formación del lector literario se ha partido de la convicción de que la literatura desempeña un papel importante en la formación integral del ser humano en la medida en que la educación literaria es formación de la sensibilidad, de la imaginación

y del intelecto. De ello se desprende el hecho de que la lectura literaria conjuga aspectos estéticos, éticos y cognitivos. Debido a los presupuestos señalados se plantea que la experiencia literaria como vivencia se encuentra en el centro de la educación literaria y posibilita al lector experimentar en el orden cognitivo, emocional y pragmático.

En este orden de ideas, el hecho literario se asume en toda su riqueza y complejidad señalándolo como fuente de experiencias y como una fuerza educativa que aporta tanto a la subjetividad como a la vida social. Cabe anotar que en este horizonte la participación del lector es vista y concebida como una participación activa y gozosa. Por ello la lectura literaria se toma como contribución esencial a la formación de individuos éticos, críticos y felices.

La riqueza del texto literario se proyecta a través de varias dimensiones, tales como la lingüística, la imaginaria, la lúdica, la expresiva y la cultural; por ello, se requiere que la educación literaria ofrezca múltiples aproximaciones a los textos literarios y procure al lector elementos para interactuar con ellos.

Se ha señalado que dentro de los objetivos de la educación literaria el fundamental encuentra su razón de ser en la experimentación de la lectura literaria misma y en el establecimiento de la relación entre la experiencia literaria y la experiencia personal. Esto a su vez conlleva otros fines, tales como familiarizarse con la comunicación literaria, vivir la experiencia de la lectura literaria, formarse en la lectura crítica y experimentar la lectura gozosa de la literatura.

### **En torno a la formación literaria del maestro**

El punto de partida en este caso es el de formular como principio rector del quehacer del maestro de lengua y literatura la formación de lectores y escritores. Por lo tanto, siendo coherentes con ese principio se asume como propósito fundamental de la formación del maestro en la educación superior su formación como lector y escritor y, por supuesto, como lector literario. Esto supone que el maestro en formación viva la experiencia de ser lector y escritor en el marco de su formación de pregrado.

En este orden de ideas se plantea que la formación literaria del maestro debe procurar los elementos necesarios para contribuir a los fines mencionados. En primera medida se destaca la importancia de enfrentar al maestro en formación a los textos literarios de todos los géneros y llevarlo a vivir esas experiencias literarias como parte central de su formación. Asimismo, se revisa el papel de los componentes disciplinares de los estudios literarios destacando el papel de la teoría, la crítica y la historia literarias.

La contribución de la formación disciplinar es vista como elemento esencial de aporte a la construcción de la identidad del maestro como sujeto individual y como sujeto de transformación social. Se advierte la gran importancia que la formación disciplinar tiene para la formación del maestro y se señalan elementos indispensables para afrontar su papel como lector y como profesional.

En relación con la teoría literaria se afirma que sus conceptos y categorías permiten entender el funcionamiento de la comunicación literaria y ofrecen aspectos para el trabajo interpretativo, así como para entender el proceso de producción del texto. Cabe señalar que estos elementos se validan en el accionar de la vivencia misma de la experiencia de lectura.

La crítica literaria proporciona elementos para ejercer el papel de lector crítico y enriquece las miradas que surgen de la lectura de los textos literarios. En este sentido se recalca su papel en la construcción del criterio personal y en el fomento de la capacidad de análisis.

A su vez, la historia de la literatura se plantea como una historia de las ideas literarias, dejando atrás el simple inventario, y se concibe como un estímulo más para la aproximación al texto literario pues descubre y devela el mundo escondido entre líneas. Asimismo, el canon es visto como factible de actualización y diversidad por cuanto se plantea distancia sobre el canon cerrado e inamovible.

Al recoger todos estos elementos se plantea abiertamente que la teoría, la crítica y la historia no reemplazan la lectura del texto literario pues no se trata de omitir la experiencia literaria, sino de alimentarla. Por ello el docente en formación debe tener claro que

se forma para ser lector crítico, conocedor de los modelos y teorías, analista del texto, pero sobre todo lector que experimenta y vive la experiencia literaria como goce estético. En la misma línea se destaca que el docente debe ser conocedor de la tradición, lector de los clásicos, lector que asume cambios y enfrenta nuevos retos.

Por otra parte, se plantea la importancia fundamental que adquiere la literatura infantil y juvenil en la formación literaria del docente, pues en estas páginas se propone como base para la educación literaria y esfera clave para el desarrollo de la imaginación, de la creatividad y el juego como elementos claves de comunicación con el mundo infantil.

Por último, es indispensable reiterar la importancia que tienen los procesos de investigación en la formación del maestro y señalar la necesidad de pensar la práctica pedagógica y la reflexión didáctica de la literatura como un campo de investigación.

### **Acerca de la pedagogía y didáctica de la literatura**

El recorrido realizado nos lleva al encuentro de los saberes disciplinares y pedagógicos en el intento de formular algunos aspectos esenciales que decanten en una propuesta de carácter didáctico y que nos adentren en el trabajo de aula. Se parte de dos planteamientos base: 1) la educación es la suma de experiencias que tiene un individuo en el transcurso de su vida y 2) el fin último de la acción pedagógica es la formación.

A partir de estos aspectos base entendemos la experiencia literaria como un elemento esencial que alimenta este proceso de formación, puesto que en el encuentro entre el lector y el texto literario intervienen variados componentes que reafirman el trasfondo formativo y humanista que constituye la experiencia literaria. Por ello, se ha planteado de manera enfática el papel que la literatura tiene en el enriquecimiento de la dimensión humana y de la visión de mundo.

Asimismo, se ha defendido la idea de que la educación literaria debe concentrarse en el encuentro entre el estudiante y el texto literario con el fin de buscar la formación del lector literario a través de la vivencia misma de la experiencia de lectura literaria. En consecuencia,

se señala la importancia e incidencia de la experiencia literaria en la construcción de identidades, en el desarrollo personal y en el desarrollo sociocultural.

Los estudios literarios aparecen como elemento indiscutible de formación disciplinar del maestro y como soporte conceptual de las propuestas didácticas. Se aclara que ayudan al docente en la búsqueda de caminos para la comprensión e interpretación del texto literario, pero de ninguna manera sustituyen la experiencia directa con el texto mismo. En este sentido, iluminan y constituyen herramientas esenciales de enriquecimiento de la experiencia personal de lectura dado que permiten conocer el funcionamiento de la comunicación literaria y nos aproximan al disfrute de los textos en sus diversas variantes.

La reflexión didáctica debe llevar al docente en formación a pensar en el papel de todos los saberes que ha configurado y darles su justa medida en la formación de los criterios que darán lugar a su futuro quehacer profesional y a la postura que asuma en la definición de sus propuestas didácticas. Para ello, se deben abordar cuestiones referidas a diferentes propósitos: ¿qué leer?, ¿por qué leer?, ¿para qué?, ¿cómo leer? Sin lugar a duda, las respuestas que se desaten deben llevarlo al fin último: lograr formar lectores habituales, críticos y creativos del texto literario.

El proceso de formación de un lector literario pasa por múltiples etapas y circunstancias que se han intentado abordar y que de manera general nos ponen ante distintos escenarios y momentos. El trabajo de aula debe llevar a los lectores a comprender que la experiencia literaria es una experiencia de vida y con la vida; por lo tanto, parte de que la experiencia de lectura está en reconocer que detrás de un texto hay una experiencia de vida y que en la lectura surge una experiencia de vida que a su vez se constituye en una experiencia estética.

En últimas, la experiencia literaria pone en escena una práctica de lectura que lleva a un ejercicio para el pensamiento, la creatividad, la imaginación y, por supuesto, para una experiencia estética.

A lo largo del libro se propuso la formación de un maestro de literatura que sea un lector y escritor habitual, crítico, analítico y

creativo que en su desempeño profesional se convierta en un multiplicador de esa identificación como lector y escritor. Para enfrentar esta aventura literaria se han propuesto algunas sugerencias que alimenten la experiencia del lector y el trabajo interpretativo con el propósito de generar, desarrollar y mantener hábitos de lectura que formen a la niñez y a la juventud en la lectura libre, gozosa, crítica y personal. Para finalizar, quiero dejar abierta la posibilidad y el deseo de que todos encontremos el camino que nos lleva a ese libro que nos espera, pues

todos tenemos un libro que nos espera, de la misma manera que a todos nos aguarda un amor en algún sitio: la cosa es descubrirlo. Los que no disfrutan con la lectura son aquellos que no han encontrado aún ese libro, esa obra que les atraparía y les dejaría temblorosos y exhaustos, como siempre dejan las grandes pasiones. (Montero, 1993, párr. 2)







- Actis, B. (2008). *Lecturas, familias y escuelas: hacia una comunidad de lectores y escritores*. Homosapiens Ediciones.
- Aguiar, V. (1979). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Alatorre, A. (1973). ¿Qué es la crítica literaria? *Revista Universidad de México*, 9.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Literatura/sociedad*. Hachette.
- Anderson Imbert, E. (1969). *Métodos de la crítica literaria*. Editorial Revista de Occidente.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo.
- Bermúdez, M. y Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bernal, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bobes, M. (2004). Teatro y semiología. *Arbor* CLXXVII. [https://www.researchgate.net/publication/41395203\\_Teatro\\_y\\_Semiologia](https://www.researchgate.net/publication/41395203_Teatro_y_Semiologia)
- Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (J. R. López, ed.). Panamericana.
- Bou, E. y Soria, A. (2007). Introducción general a *Espíritu y letra: Pedro Salinas, crítico literario*. En *P. Salinas, Obras completas II. Ensayos completos* (pp. 23-51). Cátedra.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burón, J. (1966). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Buxarrais, M. (2019). La restauración de la pedagogía. *Apuntes de Pedagogía*, 284, 36-38. <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntes-pedagogia-062019.pdf>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela/Bolsillo.

- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Vol. iv. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2005). Literatura y pedagogía del sentido. En F. Vásquez, *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia* (pp. 9-22). Universidad del Valle- Icfes.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castillo, M. (2002). *Módulo pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura*. Especialización en Procesos de Lectoescritura. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Castillo, M. (2005). Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura. *Praxis Pedagógica*, 6, 63-69.
- Castro, J., Correa, I. y Santiago, Á. (1999). *Lingüística general y lingüística aplicada: de la teoría a la praxis*. Coedita.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M. C. Utanda, *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64918>
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yurbero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y el cine*. Taurus.
- Colomer, T. (2010a). La evolución de la enseñanza literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (2010b). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>
- Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Gredos.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM, Miño y Dávila Editores.

- Cuesta, C. (2022). Didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Desarrollo en docencia e investigación. *Escuela en Salida*, 1(1), 31-43. [https://www.academia.edu/96846163/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_la\\_literatura\\_de\\_perspectiva\\_etnogr%C3%A1fica\\_Desarrollos\\_en\\_docencia\\_e\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/96846163/Did%C3%A1ctica_de_la_lengua_y_la_literatura_de_perspectiva_etnogr%C3%A1fica_Desarrollos_en_docencia_e_investigaci%C3%B3n)
- Danielson, C. A. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- De Riquer, M. y Valverde, J. (2010). *Historia de la literatura universal*, 1. Gredos.
- Dellarciprete, R. (2020). Diseños institucionales y saberes docentes: dimensiones metodológicas de la enseñanza de lengua y literatura. Entrevista a Carolina Cuesta. *Plurentes: Artes y Letras*, 11. [https://www.academia.edu/95821040/Dise%C3%B1os\\_institucionales\\_y\\_saberes\\_docentes\\_Dimensiones\\_metodol%C3%B3gicas\\_de\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_lengua\\_y\\_literatura\\_Entrevista\\_a\\_Carolina\\_Cuesta](https://www.academia.edu/95821040/Dise%C3%B1os_institucionales_y_saberes_docentes_Dimensiones_metodol%C3%B3gicas_de_la_ense%C3%B1anza_de_lengua_y_literatura_Entrevista_a_Carolina_Cuesta)
- Eagleton, T. (2019). *Cómo leer literatura*. Planeta Colombia.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. RqueR.
- Fish, S. (1992). *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*. Destino.
- Florez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y Pedagogía*, 19(47), 165-173.
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 31, 101-110.
- Garralón, A. (2015). *Historia portátil de la literatura infantil* (R. M. Leal, Ed.). Panamericana.
- Garrido, M. (1988). Estudio preliminar: una vasta paráfrasis de Aristóteles. En *Teoría de los géneros literarios*. Arco Libros.
- Gerbaudo, A. (2020). Literatura y enseñanza. En *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Universidad Nacional del Litoral.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Goldmann, L. (1968). El todo y las partes. En *El hombre y lo absoluto*. Península.
- Gómez Navarro, M. (2005). Editar para niños y jóvenes hoy (II). En M. Utanda, P. Cerrillo y J. García, *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 167-172). Universidad de Castilla-La Mancha.
- González, J. (2019). Comunidades interpretativas: perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. *ALPHA. Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 29, 233-250. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009002900016>

- González Vázquez, A. (2012). Canon literario y educación. En M. N. Bermúdez, *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Octaedro.
- Gutiérrez A. (2010). Introducción a Bourdieu, P. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. Alianza/Emece.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Taurus.
- Iser, W. (Sin fecha). *El proceso de lectura*. [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/iser\\_el\\_proceso\\_de\\_lectura.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/iser_el_proceso_de_lectura.pdf)
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Jiménez, D. (2009). *Historia de la crítica literaria en Colombia 1850-1950*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación la escuela*. Experiencias de Maestros. Plaza y Janes Editores Colombia.
- Jurado, F. (Comp.). (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Jurado, F. (2019). Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación. *Enunciación*, 24(1), 104-118. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/14545/14706>
- Kurt, S. (1993). *Géneros literarios*. Editorial Síntesis.
- Lapesa, R. (2004). *Introducción a los estudios literarios*. Cátedra.
- López, G. (1997). La metacompreensión y la lectura. En M. C. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura: propuestas de intervención pedagógica* (pp. 129-146). Universidad del Valle.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Lukács, G. (1963). *Significación actual del realismo crítico*. Ediciones Era.
- Lukács, G. (1985). *El alma y las formas y la teoría de la novela*. Grijalbo.
- Macías, L. (2015). *El taller de creación literaria: métodos, ejercicios y lecturas* (M. F. Leal, Ed.). Comfenalco Antioquia-Panamericana.
- Mainer, J. (2011). Prólogo general. En J. Pozuelo, *Historia de la literatura española 8. Las ideas literarias 1214-2010* (pp. vii-xv). Crítica.

- Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad: un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, 18(35), 84-98. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13903/1/imaginación-vínculos-creatividad.pdf>
- Martínez Bonati, E. (1987). *Mensajes y literatura*. Taurus. Serie La Crisis de la Literariedad.
- Mayor, J., Luengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Síntesis.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda, *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi cuento". PNLEO 2018-2022*. Biblioteca Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Montero, R. (1993, 12 de febrero). Leer. *El País*. [https://elpais.com/diario/1993/02/13/ultima/729558002\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1993/02/13/ultima/729558002_850215.html)
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. (2006). *Identidad y límites de la identidad de la literatura juvenil*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12104.pdf&area=E%EF%80%BE>
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2009). El estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14, 21-32.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*, 7(2), 15-20.

- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154–170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Mukarovsky, J. (1977). El arte como hecho semiológico. En *Escritos de estética y semiótica del arte*. Gustavo Gili.
- Not, L. (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Delgado, M. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar. En M. Bermúdez y P. Núñez, *Canon y educación literaria* (Eds.) (pp. 44-65). Octaedro.
- Olaziregi, M. y Otaegi, L. (2011). Teoría literaria. En U. Ruiz, *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Olmedo, N. (2015). El estructuralismo: perspectivas de una corriente en decadencia. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 223-226. <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263141553027.pdf>
- Pérez Grajales, H. (1995). *La comunicación escrita*. Magisterio.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2021). *El arte en tiempos de crisis*. Océano.
- Pozuelo Yvancos, J. (2003). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Pujol, C. (2010). Presentación: el Riquer-Valverde. En M. De Riquer y J. Valverde, *Historia de la literatura Universal I: desde los inicios hasta el Barroco* (pp. 1-v). Gredos.
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Panamericana.
- Rodríguez, G., Marín, C., Hoyos, F. y Pulgarín, L. (2014). *Ideas para formar lectores: 30 actividades paso a paso* (R. M. Leal, Ed.). Panamericana.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Ryan, M. (1999). *Teoría literaria: una introducción práctica*. Alianza Editorial.
- Salinas, P. (2002). *El defensor*. Península.
- Salinas, P. (2007). *Obras completas. Ensayos completos*. Cátedra.
- Santiago, Á., Castillo, M. y Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Alejandría Libros.
- Santiago, Á., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría Libros.

- Santos, M. (2019). ¿Qué es y qué no es la pedagogía? *Apuntes de Pedagogía*, 284, 27. <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Grijalbo.
- Selden, R. (1989). *La teoría literaria contemporánea*. Ariel.
- Senabre, R. (1994). vi. La comunicación literaria. En D. Villanueva (coord.), *Curso de Teoría de la Literatura* (pp. 147-163). Taurus.
- Smith, F. (1999). Por qué el mundo necesita maestros y lectura. La formación de docentes. *Memorias 4.º Congreso Colombiano y 5.º Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Bogotá, 13-16 de abril. Ministerio de Educación Nacional: Fundalectura.
- Sousa, S. (2010). *Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual*. Biblioteca Virtual Universal; Editorial del Cardo. <https://biblioteca.org.ar/libros/152522.pdf>
- Szurmuk, M. y Mckee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora.
- Touriñán, J. (junio-julio de 2019). Entrevista al profesor José Manuel Touriñán. *Apuntes de Pedagogía*, 284, 28-33. (B. Thoilliez, Entrevistador) Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura. <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>
- Uitti, K. (1977). *Teoría literaria y lingüística*. Cátedra.
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Penguin Random House.
- Van Dijk, T. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En J. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171-194). Arco.
- Vargas, L. (2005). La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. En F. Vázquez (Ed.), *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia* (pp. 59-70). Universidad del Valle-Icfes.
- Vargas Llosa, M. (1997). *Cartas a un joven novelista*. Alfaguara.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Taurus.
- Vasco, C. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Ministerio de Educación Nacional.

- Vásquez Rodríguez, F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8(16), 55-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601604>
- Zima, P. (1984). Hacia una sociología del texto. *Argumentos*, 8/9, 127-145.



## Myriam Cecilia Castillo Perilla

Licenciada en Español, por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), y magíster en Literatura Hispanoamericana, en el Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo (Bogotá). Es docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo de investigación en Pedagogía, Lenguaje y comunicación (GIPELEC).

Es autora del texto *Posibilidades expresivas, cognoscitivas e imaginativas del texto literario* (2003) y coautora de los libros *La intertextualidad en Del amor y otros demonios de Gabriel García Márquez* (1999), *Lectura, metacognición y evaluación* (2005) y *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición* (2014).

Dentro de los artículos de los que es autora y coautora, se encuentran: “Las voces del otro” (2002), “Pedagogía y didáctica de la lengua y literatura” (2005), “Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación” (2006), “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura” (2007), “Didáctica de la lectura basada en metacognición” (2009), “Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas” (2015), “Aproximación a la representación del significado léxico de la entidad léxica ‘tarea escolar’” (2016), “La tarea escolar: representaciones lingüísticas de los estudiantes” (2018) y “Representación del significado léxico de tarea escolar: la visión de los estudiantes” (2020).

Ha sido coinvestigadora en los proyectos de investigación *Teoría literaria: tres modelos pedagógicos, Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición para los grados 5 y 6 de la educación básica, Formulación de una estrategia didáctica para la cualificación de la representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media y Concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre la entidad léxica tarea escolar* (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional [CIUP]).

Correo electrónico: mcastillo@pedagogica.edu.co







**E**l papel de la literatura en la escuela ha sido un tema de amplia reflexión, que ha llevado a reconocer una gran diversidad de factores que tienen que ver con su importancia en la formación integral de todo individuo, así como con numerosas discusiones acerca de su tratamiento en el aula. De estas aproximaciones han surgido variadas perspectivas y trabajos en relación con su abordaje en la escuela, su enseñanza, su aprendizaje, su relación con la enseñanza de la lengua y su necesaria vinculación con la formación de lectores. La propuesta que aquí se presenta tiene como propósito recoger elementos esenciales de la discusión teórica, crítica y académica en torno a lo que hoy se ha dado en llamar *la educación literaria*, con el fin de reflexionar sobre la relación entre la literatura y la educación y sobre la formación del docente, para así aportar algunos elementos a la discusión. De esta forma, la propuesta se orienta hacia la indagación sobre dicha relación y ofrece una reflexión en torno a la formación de los docentes de lengua y literatura y su incidencia en el ejercicio profesional.

