

Artículo entregado:

24 - 06 -2013

Artículo aprobado:

10 - 09 -2013

Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años

Ángela Rocío Murillo*

Zulma Martínez Preciado**

Resumen

Este artículo contiene los planteamientos fundamentales del último capítulo del proyecto de investigación, "*Concepciones y tensiones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años*" de la Universidad Autónoma de Colombia, que se inició en marzo de 2012 y terminó en junio de 2013, y con base en los resultados de este, se realiza una reflexión sobre las tensiones que se tejen entre las diversas tendencias de la didáctica de la literatura como son: enseñar la literatura con base en los contenidos y las teorías literarias, en contraste con optar por una didáctica del goce estético/lúdico y la creación; enseñar literatura desde la autonomía y la mismidad literaria o como recurso pedagógico para la clase de lengua materna; enseñar literatura basándose en la periodización o adoptando estrategias que trasciendan el currículo; la narrativa en predominio didáctico en contraposición con la lírica y la dramática; géneros literarios en contraposición a los géneros de la cibercultura; enseñar literatura como información o enseñar una pasión, y adoptar una didáctica de la literatura teórica o adoptar una didáctica de la literatura práctica. Todo ello, en aras de visibilizar las principales problemáticas que subyacen entre las tendencias de la didáctica de la literatura en Colombia y generar un corpus teórico y analítico que cimente los estudios en el campo.

Abstract

This article contains the fundamental approaches of the last chapter of the research project, "Conceptions and tensions of teaching of literature in Colombia during the last ten years" of the Autonomous University of Colombia, which began in March 2012 and ended in June 2013, and based on the results of this, the study discusses the tensions that are woven between the various trends in didactics of literature such as: teaching literature based on the content and literary theories, in contrast to opt for a didactic aesthetic pleasure / leisure and creation; teaching literature from autonomy and selfhood literary or educational resource for the kind of mother tongue teaching literature based on periodization or adopting strategies that go beyond the curriculum, the narrative in prevalence as opposed to didactic lyric and dramatic, as opposed to literary genres of cyberculture; teach information or teach literature as a passion, and take a teaching of the theoretical literature or adopt a practical didactic literature. All this, in order to visualize the main problems underlying trends between the teaching of literature in Colombia and generate a corpus cementing theoretical and analytical studies in the field.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora de la Universidad Autónoma de Colombia.
Correo electrónico: javeroc@yahoo.com.mx

** Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora de la Universidad Autónoma de Colombia.
Correo electrónico: zulmar25@yahoo.es

Palabras clave:

didáctica de la literatura, tendencias, tensiones, teorías literarias, goce estético, lengua materna, periodización, currículo, géneros literarios, géneros de la cibercultura, literatura como pasión, didáctica de la literatura teórica, didáctica de la literatura práctica.

Key words:

teaching literature, trends, tensions, literary theories, aesthetic enjoyment, mother tongue, periodization, curriculum, literary genres, genres of cyberculture literature and passion of the theoretical literature teaching, practice teaching of literature.

Introducción

Antes de abordar las tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años, es necesario mencionar que en la primera parte de la investigación se seleccionaron, leyeron, sintetizaron, sistematizaron y clasificaron 114 fuentes bibliográficas entre artículos de revistas nacionales indexadas, libros y/o capítulos de libros resultado de investigación y memorias de congresos, y se procedió a hacer el análisis cualitativo, basado en la reflexión y discusión con los autores leídos, para derivar en interpretaciones que arrojaron como resultado el predominio de cuatro concepciones didácticas de la literatura en Colombia durante los últimos diez años: didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, didáctica de la literatura desde los estudios literarios, didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura, y didáctica de la literatura desde los géneros literarios. Así mismo, se estableció un diálogo entre las diversas concepciones encontradas, surgiendo el aparte final referido a las tensiones de la didáctica de la literatura, entendiendo como tensión la existencia de dos polos (extremos o fundamentos), cada uno jalonando al otro en procura de absorberlo, lo que no excluye el concebir el hecho como una interrelación constante. A continuación, se presentan las siete tensiones que se detectaron.

Enseñar la literatura con base en lo contenidos y las teorías literarias, en contraste con optar por una didáctica del goce estético/lúdico y la creación

Jurado Valencia señala que una de las formas como son asumidos los textos literarios consiste en entenderlos como *“productos artísticos destinados para una lectura placentera y recreativa, diferenciada de la lectura y el estudio de las ‘obras*

científicas” (2004a, p.19). Es decir, un texto no literario está para ser estudiado, analizado, interpretado, en tanto que un texto literario solo está para ser disfrutado. A su vez, Vásquez advierte que una tensión presente en la enseñanza de la literatura es la que muestra como *“de un lado está el compromiso académico de entender la literatura como un campo de los estudios literarios y, por otro, se ve la necesidad de relacionar al estudiante con los hábitos lectores, el papel de la biblioteca y las diversas estrategias lúdico creativas que ayudan a acercar o a enamorarse de la literatura”* (2006, p.70). Por un lado, hay quienes sostienen que los estudios literarios ofrecen los postulados, los lineamientos, los principios y métodos a partir de los cuales puede interpretarse y entenderse en forma y fondo el material literario; pero, por otro lado, están quienes consienten la idea de que la literatura es *“una manifestación artística en donde lo más importante es el goce de leerla y, en algunos casos, la posibilidad de recrearla”* (Vásquez, 2006, p. 69). No obstante, puede observarse, después de la revisión y análisis de las diversas fuentes bibliográficas seleccionadas en esta investigación, que antes de presentarse una disputa, una verdadera inmersión en las obras supone una fusión de estos procedimientos.

Para entender y profundizar aún más en esta visión, hay que asumir y entender que la literatura está basada en el pensamiento analógico o creativo, el cual opera mediante la abducción (construcción de conjeturas) y la transducción (producción de imágenes). La analogía es *“una función del pensamiento relacional, una capacidad de nuestra imaginación para tejer puentes, juntar diferencias, establecer correspondencias entre cosas, situaciones, o hechos aparentemente diferentes, lejanos o desiguales (...). De esta manera si habituamos a los estudiantes a pensar analógicamente, lo que les estamos ofreciendo o desarrollando es un recurso de su inteligencia para ir más allá de lo inmediato”* (Vásquez, 2006, p. 22). Tal vez sea Cárdenas, quien más apoya esta mirada sobre lo literario, puesto que enfatiza en que la representación literaria se construye menos desde la lógica y más desde *“la yuxtaposición y superposición, alusión y fantasía, misterio y realidad, mito e historia, regido por leyes analógicas, destinadas a la creación de mundos posibles que es lo que se llama juego en el arte”* (2004, p. 81). Si el sustrato de la literatura está formado por este carácter analógico, con este quiebre de las estructuras preexistentes, ha de suponerse que una lectura

“recreativa” no permite vislumbrar todo el potencial que la obra misma ofrece. De modo que, en aras de hacer de la clase de literatura un espacio lúdico y creativo, se puede caer en el activismo, quedando más en el aprestamiento lúdico y el entretenimiento. Vásquez dice que tal vez por hacer más amable la asignatura, los profesores de literatura *“han convertido la clase en un sitio para la distensión, el relax o la libre expresión. Todo vale y todo es aceptado como creativo u original”* (2006, p.51), lo que ocasiona que se pierda o se relegue el contenido del texto, que el estudiante no entable un diálogo con lo que este le dice y que el lector no someta sus capacidades intelectivas (lógicas y analógicas) a trabajos que le desvelen sentidos y significados. Por ello, Vásquez insiste en que no es lo mismo la enseñanza de la literatura, que un taller de creatividad literaria *“y si bien es cierto que la clase de literatura puede motivar o despertar en algunos estudiantes el amor por escribir literatura, no es ese su fin primordial. Lo mismo vale para la lúdica: ella puede servir de estrategia para motivar la entrada a un contenido, también puede servir para organizar y darle viveza a una jornada de clase, pero en sí misma no es igual o puede reemplazar lo particular del saber literario”* (2006, p. 52).

De tal suerte, tener un acercamiento desde la semiótica, en un ejercicio explicativo y hermenéutico de los elementos de la obra y/o en el hallazgo e interpretación de unidades sónicas o culturales; desde la estética de la recepción, en donde el lector ponga en juego todo su potencial interpretativo

construyendo *hipótesis abductivas* y producciones transductivas, o estableciendo un *diálogo intertextual* o contextual que le ayude a encontrar significados, o, hasta, acudiendo a *métodos estructuralistas y formalistas* que examinen en detalle la construcción del discurso literario —si es que la obra misma lo requiere—, no solo conduciría a una experiencia cognoscitiva, que permita sumergirse, desvelando los mundos posibles y hallando las convergencias culturales que suscita la obra, sino que también llevaría a una experiencia estética, en la cual el lector llegue a una transformación, a un estado catártico emanado del encuentro y la fusión que se tejió entre el sujeto lector y el sujeto texto.

En este sentido, el goce estético debe comprenderse —de acuerdo con Jaus— como un ejercicio de descubrimiento y reescubrimiento de sí y del mundo, en una reconstrucción con los mundos imaginarios de la obra, que inciden en el mundo propio del lector y donde las funciones estéticas (*poiesis*, *aisthesis* y *katharsis*) hacen parte de una lectura literaria completa: la *poiesis* (creación), como la identificación con el universo simbólico de la obra; la *aisthesis*, la recepción de la obra como distanciamiento del mundo real, percibiéndolo de otra forma, y la *katharsis* como experiencia excelsa de liberación en donde se imbrica lo sensible, imaginativo e intelectual para permitir la afectación de sí y a la reconfiguración de la obra. Por su parte, Beatriz Helena Robledo manifiesta que la literatura se convierte en un medio que además

de construir una experiencia estética, que parte del gozo y el placer que se experimenta con ella, llega a ser fuente de experiencias humanas, que enriquecen el mundo afectivo, sensible, imaginario e intelectual de los lectores (2011). Robledo subraya el hecho de que el lector asume el texto desde dos posturas que se complementan: eferente (interés centrado en captar significado y retenerlo) y la estética (interés centrado en los sentimientos y sensaciones que surgen, estableciendo una relación con la experiencia de vida del lector). Habla entonces de que en la lectura se establece un diálogo entre el mundo establecido en la lectura y la vida del lector (2011, p.17).

Hoy, la preeminencia de la estética de la recepción ha posibilitado que se tenga en cuenta el carácter estético, no como ejercicio sensorio y deleite momentáneo, sino como establecimiento de una relación sublime entre la obra y el lector, en donde ambos sufren una transformación. Cárdenas asegura, que la obra literaria, tanto en el plano de la historia como del discurso, está llena de posibilidades interpretativas y que *“le corresponde al lector descubrirlas en el acto complejo de recepción estética, perceptiva, emotiva, intelectual e ideológica que se origina a causa de los estímulos que suscita en él la lectura. Cuando la relación lectora es la de un cocreador, este coopera de manera activa con el texto. (...) De la forma de esa colaboración, provendrán el placer y el goce originados por la lectura del texto”* (2004, p. 78). Dice Vásquez que la literatura sobrepasa la obligación curricular, *“la literatura*

desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos 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" (2006, p. 49). Es así que la tensión entre enseñar literatura, basado en la teoría como método de análisis e interpretación, o estudiar literatura como goce estético se desvanece, ya que ambos procesos se implican en un ejercicio de lectura y sobre todo lectura-crítica e inferencial de la literatura, en donde no se trata de solazarse sino de trascender este hecho para tener un encuentro verdadero con la literatura. Por tanto, no se puede enseñar literatura entendiendo la obra como objeto, haciendo estudios rigurosos de ella, repitiendo fórmulas analíticas u obligando a memorizar fragmentos, datos, autores, fechas, etc.; se debe enseñar u orientar para entablar una conversación, un intercambio con la obra literaria que, más allá del entretenimiento, genere una transformación y un replanteamiento del sujeto y del mundo.

Enseñar literatura desde la autonomía y la mismidad literaria o como recurso pedagógico para la clase de lengua materna

Puede que la literatura tenga como material de producción las palabras, pero esto no significa que se reduzca a un ejercicio comunicativo más. Debe dársele un lugar especial, dado su carácter analógico, dada la presencia de elementos simbólicos, imaginativos y ficcionales que rompen con la estructuración cotidiana de la lengua. Mientras que cualquier otra expresión hace uso de la lengua sometiendo a la norma, la literatura la rompe, y es esta ruptura lo que le da ese carácter diferente, el carácter de reevaluar no solo las maneras de decir, sino las maneras de pensar y percibir el mundo, la vida, la realidad y la irre realidad. Cárdenas asegura que en literatura, la lengua no

es un simple instrumento representativo (2004, p.184), y que la literatura dota al lenguaje de carácter creativo. También hay que resaltar que al hablar de literatura estamos tratando con un material donde es posible que el lector configure y/o revalúe su condición como sujeto, como parte y constructor de una comunidad, como edificador de mundos y relatos en donde puede ver traducidos todos los matices que constituyen la condición humana. Es importante señalar que Vázquez plantea como una de las tensiones de la didáctica de la literatura el hecho de que es utilizada *"como gancho, a veces como pretexto, frente a posturas más radicales en donde la literatura es asumida como una manifestación cultural autónoma"* (2006, p. 69).

Que la literatura esté relacionada directamente con la lectura y la escritura no quiere decir que deba ser utilizada al servicio de la formación y optimización de estas dos habilidades comunicativas. De hecho, debe contemplarse que la lectura y la escritura son ejercicios intelectuales propios de todas las áreas del conocimiento, de modo que es un error depositar la responsabilidad del aprendizaje de estas a la literatura, —e incluso a la clase de lengua materna—; si bien es cierto que ella puede contribuir a su formación, así como la haría la lectura de textos de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc., no debe ser usada simplemente como suplemento o solo como ejercicio "motivador" para el leer y el escribir. Con relación a este aspecto, Vázquez indica otra tensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura, de modo que afirma que *"de un lado está el deseo de formar a los estudiantes en competencias fuertes en lectura y escritura, pero desde una perspectiva lingüístico comunicativa, y de otro, la intención de meter a los estudiantes en los vericuetos de la narrativa. O bien el énfasis de los problemas de la lectura comprensiva y el proceso de la redacción, o el deseo de enseñar cómo construir mundos posibles con palabras"* (2006, p. 71). Robledo, al respecto, determina que la literatura ha tenido un fin utilitario, al servicio del aprendizaje de conocimientos y/o se le ha estudiado desde el análisis; considera que muchos niños y jóvenes no han tenido una experiencia real de lectura en la que puedan construir un texto paralelo, el suyo (2011, p. 15). Por ello, hace hincapié en una propuesta de lectura literaria para acercar a los niños a la exploración creativa del lenguaje de una manera plácida y gustosa,

(con intención estética) con miras a crearse una dimensión ética (2011, p. 26). De igual manera, Correa, en el artículo *"Enseñabilidad de la literatura en el ámbito escolar"*, dice que hablar de didáctica de la literatura en el contexto educativo colombiano, supone situarla en la relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna o extranjera, fardo del que le ha costado desprenderse, pues en tanto fenómeno estético, la literatura plantea sus propias reglas. Además, que hay que tener en cuenta, la complejidad de cada una de las manifestaciones literarias.

De la misma manera, González, en su libro *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*, afirma que tanto en textos escolares como en las orientaciones que desde el Ministerio de Educación se han impartido, es común encontrar un uso de la literatura como medio para que el niño apropie reglas gramaticales, enriquezca su vocabulario y aprenda a identificar cierto tipo de oraciones (2006). Comenta que un estudio realizado halló que el empleo que se hace del cuento, por ejemplo, tiene por objetivo que el estudiante use las palabras del texto con fines de enseñanza gramatical (sacar lista de sustantivos comunes, formar oraciones con ellos, formar diminutivos, sacar palabras agudas, escribir sinónimos, etc.), por tanto, concluye, que no se promueve el trabajo sobre aspectos estéticos que pueden llegar a ser objeto de aprendizaje. Asimismo, subraya el hecho de que se emplea la literatura para generar escritos, producto de análisis de cuentos leídos, que buscan

exaltar ciertos valores socialmente deseables. Otro aspecto que señala es la enseñanza de la literatura mediante la lectura de fragmentos de obras, para proponer luego ejercicios de lectura y escritura para que el estudiante logre una mejor comprensión (González, pp. 62-63).

En su libro *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula de clase*, Jurado Valencia, reitera el hecho de que en la educación colombiana se observa un esfuerzo por vincular la reflexión sobre el texto literario con el aprendizaje de categorías lingüísticas y la producción escrita, así como una tendencia de llevar el texto literario para la identificación de significados básicos (lectura literal) haciendo algunos acercamientos inferenciales y críticos (2004a). Este autor advierte que se utiliza también la literatura como medio para el desarrollo de las competencias comunicativas y opina que la literatura *"casi nunca es asumida como experiencia cognitiva que posibilita la reconstrucción de mundos y de universos culturales"* (2004a, p. 22). Así postula que, en sí, la literatura aparece dentro del estudio de la lengua materna. Lo más común es analizar categorías lingüísticas identificándolas en un texto literario; luego se proponen preguntas para cultivar la comprensión lectora (2004 a, pp. 22-23).

En consecuencia, lo ideal sería que la literatura fuera asumida como área independiente. Cárdenas habla de lo que debería caracterizar a la literatura sería su autoconciencia estética, y para ello se refiere al *estatuto de la palabra poética*, en el que prevalece la ambivalencia, la

ambigüedad, el sincretismo, la auto-referencia y la auto-reflexión (2004). La palabra poética, la palabra literaria, no pretende demostrar verdades o postularlas, sino establecer un juego de indeterminación donde se sugiere, se asocia, se fragmenta la realidad (2004, p.175). Es sí como Cárdenas arguye que desde una mirada estética, la literatura se confiere autonomía, es decir, una reflexión sobre sí misma, una autorregulación, entendiéndose que no se trata de un uso del lenguaje como mero instrumento representativo, sino como fenómeno poético –objeto de creación– que potencia las posibilidades de sentido de las palabras, las acoge como símbolos no unívocos que extienden sus poder a través de la imaginación (2004, pp. 178-180).

Entendiendo las particularidades de la literatura, en cuanto al uso de la lengua y en cuanto a su construcción y función discursiva, se hace necesario pensar, en el pènsuam educativo, la literatura como asignatura desprendida de la clase de lengua materna. Los programas escolares deberían entender la importancia de esta separación, para no seguir incurriendo en los errores de entender la literatura como un simple apéndice de la clase de español. Su lugar debiera contemplarse como otra materia dentro de la formación de las humanidades; así como existe un espacio para las artes plásticas, la música, la filosofía, las ciencias sociales, etc. A propósito de esto, y procurando dar una forma más clara a esta iniciativa, Jurado señala que, teniendo en cuenta que *"el texto literario es un dispositivo donde convergen los múltiples correlatos*

culturales" (2004a, p. 43), la literatura debería trabajar en equipo con asignaturas como filosofía e historia, de modo que los profesores de estas materias puedan *"acompañarse e interactuar, en el horizonte de la formación humanística de los estudiantes"* (2004a p. 43). Esto como medida de apoyo entre áreas conexas, como recurso que nutre la mirada analítica e interpretativa del estudiante y como estrategia para encontrar las relaciones y diálogos intertextuales que pueden darse entre varias áreas del conocimiento. Para finalizar, es necesario vislumbrar que, así como se pretende un espacio curricular diferente para la literatura, de igual forma, se requiere de un tratamiento diferente, de modo que no se someta a la rigurosidad, verticalidad y al carácter plano que suele tener la escuela y la clase de lengua. Por otro lado, que no siga siendo relegada a la clase de lengua supone que se le determine un tiempo mínimo en la vida escolar, el cual sigue siendo escaso.

Enseñar literatura basándose en la periodización o adoptando estrategias que trasciendan el currículo.

Vásquez (2006) Aragón (2005), Moreno (2010) y Álvarez (2005) ente otros, coinciden en señalar los prejuicios de la enseñanza de la literatura a partir de la periodización, la cronología, la tipificación, o todas aquellas prácticas socio-discursivas que se focalizan exclusivamente en los programas curriculares y los libros de texto, porque van en contra del desarrollo de las posibilidades lúdicas, creativas, interdisciplinarias y axiológicas que el hecho literario encarna. Jurado, plantea algunas de estas:

Los programas curriculares, los libros de texto y las clases. La mayoría de estos discursos le dicen al maestro que debe "saber" y "hacer" el estudiante de acuerdo con su grado de escolaridad; situación que fragmenta el conocimiento y se homogeniza a éste último al mostrarle modelos del buen "escribir" y "hablar" (...) los exámenes memorísticos (...) al seguir el "libro de texto" o inspirados en dicho enfoque, normalizan la enseñanza compensatoria; el canon que deja de lado obras de la cultura popular oral y escrita, entre otras expresiones artísticas a las que deben acceder los estudiantes (citado por Moreno, 2010, p. 104).

Dichas perspectivas, se han venido presentando desde hace mucho tiempo en Colombia, pese al advenimiento de nuevas propuestas pedagógicas. Por ejemplo, Aragón expone que en Colombia se ha manejado un criterio historiográfico para decidir la literatura que debía hacer parte del currículo: *"los programas del MEN previos a la ley 115, en relación estricta con la clase de Español y Literatura (...) concibieron la didactización de la literatura en una percepción, como dice Fabio Jurado, 'periodizante y diacrónica'"* (2005, p. 165) y que luego, con la divulgación de la Ley 115 se tuvo en cuenta, la competencia para leer y escribir y el estudio en sentido amplio, del lenguaje en su triple dimensión: como instrumento de uso, objeto de estudio y generador de placer y transformación creativa.

Es de resaltar que en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana*, del año 1998, la literatura someramente se hace visible a partir de las reflexiones de algunos escritores que propenden por la formación del ciudadano y el espíritu crítico, entre otros aspectos axiológicos de la literatura, y también se incluye en el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. Allí se plantean tres aspectos fundamentales para el estudio de la literatura, que están en la base de la propuesta de indicadores de logros: *"la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; la*

literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras" (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 79) y los paradigmas desde los cuales estudiar la literatura, que son: desde la estética, la historiografía y la sociología y la semiótica. Todos estos planteamientos, aunque parezcan interesantes y articuladores, resultan huidizos porque no se profundiza en sus particularidades y aunque se haga mención a otros enfoques distintos al historiográfico, no se abordan con hondura. Después, en el año 2003, aparecen los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*¹, en los que sí se hace una clara referencia a la pedagogía de la literatura que obedece a *"la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes a través [...] del 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 permita enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje"* (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 25).

Como se puede apreciar, esta concepción pedagógica —que es la última directriz educativa hasta el momento— resulta bastante pertinente, significativa y beneficiosa para desbordar el currículo, en la medida que se insta a que el lector se vuelva múltiple o paragramático, en términos de Barthes (1997), aquél que no solo decodifica, sino que sobre-codifica, produce, se deja atravesar por lenguajes, y es esta afectación la que debería tenerse en cuenta para una didáctica de la literatura, afectación que está en consonancia con la propuesta de Vásquez que señala, por ejemplo, que la estética de la recepción, resultaría una perspectiva significativa de enseñar literatura por tener en cuenta el goce o placer de leer (2006).

Hay que resaltar que si bien, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* propenden por una visión holística de la literatura que busca precisamente: *"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"* (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 8), muchas veces no es tan tangible en la práctica; bien sea debido a que los textos escolares presentan como constante la periodización cronológica, ya Álvarez señala que las editoriales de texto determinan lo que deben leer los estudiantes de acuerdo a su edad y posibles intereses (2005), o porque los mismos docentes se siguen aferrando al método historicista,

temerosos por innovar en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y arriesgarse a explorar con sus estudiantes nuevas posibilidades de acercamiento a la literatura. También, puede decirse que, al ser la periodización literaria una constante en la formación universitaria de licenciados en esta área, resulta hasta cierto punto, fácil repetir dichos esquemas; lo cual deviene en una postura acomodada que soslaya, por ejemplo, la articulación del mundo literario con las lecturas de los estudiantes y las posibilidades simbólicas, lúdicas e interdisciplinarias, lo cual entorpece un trabajo significativo con la literatura.

Cabe resaltar también que, al hacer una pesquisa a los estándares, son evidentes incongruencias respecto al enfoque holístico de la literatura. Si bien, se busca priorizar en los estudiantes la experiencia estética del lenguaje para consolidar una tradición lectora que enriquezca la dimensión humana y su visión de mundo a partir de los textos que sean necesarios para tal fin, surge el interrogante de cómo es posible que aún se siga parametrizando la selección de un tipo específico de literatura para determinados grado lectivo. Por ejemplo, el enunciado-identificador que aparece para el factor literatura una vez el estudiante culmine el grado noveno es: determinar, en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que den cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas (Ministerio de Educación Nacional, 2003), y para ello, se acude a unos subprocesos que se mencionan a continuación:

¹ Los cinco factores de organización de los estándares básicos de competencias de lenguaje son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación.

Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana/Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos/ Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales/ Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc./ Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p.38).

Como se puede apreciar, se mantiene la tendencia a privilegiar el momento o período histórico en el que surge la obra, atendiendo a sus particularidades y sus elementos diferenciadores —para este caso recursos de lenguaje— con obras de otras épocas, que el acercamiento estético a la obra misma y sus posibilidades simbólicas y creativas. En este sentido, Vásquez señala que *“la preeminencia de la historia sobre la literatura ha vuelto la enseñanza de la segunda en un reguero de obras, fechas y autores, siglos y épocas, escuelas y tendencias, más que en un genuino encuentro con la palabra gestora de mundos. El historicismo de la literatura deja por fuera la creación. No quedamos rememorando lo que ya pasó, enumerando, sin dedicarnos a producir literatura”* (2006, p. 27)

De ahí, que varios autores planteen estrategias de acercamiento a la literatura más eficaces y pertinentes como el abordaje simbólico, sensorial, experiencial e interdisciplinario de la literatura en aras de una mayor interacción y apropiación del hecho literario, lo cual no quiere decir que el estudiante obvie de forma radical el enfoque histórico, todo lo contrario, si el estudiante cuenta con una suficiente motivación derivada tanto del docente como de los libros, estará en la capacidad de investigar y establecer lazos intervinculantes con los tiempos históricos, pero desde una mirada más totalizadora. Por ejemplo, Vásquez plantea organizar los contenidos de clase desde temas atemporales acudiendo a la interdisciplinariedad en las artes (2012). También plantea que la manera como lo imaginario se

configura y socializa no sigue un orden diacrónico, sino que responde a ciclos y reiteraciones:

La literatura procede por “eras imaginarias”, como lo pensara José Lezama Lima, o a partir de órdenes de lo imaginario o por constelaciones de símbolos. Desde esa perspectiva es transnacional y, en la mayoría de los casos, hace saltos o refundiciones en el tiempo histórico (...) me parece más conveniente ver las marcas de evolución de los géneros, o cómo hay consolidaciones de imaginarios alrededor de lo que se conoce como movimientos. Y allí, en esa imbricación de tiempos y formas, de espacios y autores, se refunden nacionalidades, se hermanan voces de diferente época, se cumple esa condición de palimpsesto que le es intrínseca a la literatura. Allí en ese juego de voces y escrituras podemos ver cómo el ayer dialoga con el hoy, y cómo un motivo se mantiene a lo largo de muchos siglos eludiendo lenguas, adaptándose y refundiéndose, metamorfoseándose hasta parecer algo nuevo o sorprendente (2006, p. 56).

Por otro lado, Moreno plantea una didáctica que emerja de la literatura misma como en *Rayuela* de Cortázar, en la que es una constante la figura del lector implícito y cómplice y el narrador sugiere una didáctica de la “dificultad”, entendida como mediación estética: *“aquí el lector debe trasegar por la estructura textual para ir descubriendo los laberintos del tejido estético”* (2010, p. 105). Tal aproximación, implicaría un arduo, pero satisfactorio trabajo para el docente y el estudiante, en la medida que se insta a explorar por las redes de significados que el mismo texto propone. Este es un ejercicio en el que la intertextualidad y la obra, entendida como palimpsesto, coadyuvan en la mediación estética. Macías (2003), Vásquez (2006), Robledo (2011) y otros, coinciden en afirmar que la lúdica es una gran estrategia para motivar la entrada de contenidos, darle viveza a una clase y generar potencialidades creativas en los estudiantes, pero que no puede reemplazar lo particular del saber literario. Cárdenas, por su parte, arguye por el pensamiento analógico y creativo

subyacente en la literatura, y en el que la metáfora se convierte en una hipótesis problemática interesante a la hora de abordar en el aula (2004). Estrategia que está en consonancia con la de Goyes, quien se refiere a una "pedagogía de la imaginación poética" entendida como aquella en la que se exploran los imaginarios poéticos (los cuales surgen desde la infancia) para alcanzar una competencia creativa a partir de mediaciones simbólicas (2001). Finalmente, Ojeda respalda las salidas de campo, como una alternativa que favorece el desarrollo de la experiencia estética-literaria, así como el ejercicio-lecto-escritural y la formación integral del estudiante (2004).

Si bien, como se ha subrayado anteriormente, el enfoque que tiene en cuenta solo la periodización para la enseñanza de la literatura, puede resultar nocivo, lo que se busca es que todas estas propuestas pedagógicas que corresponden a otro orden; bien sea estético, formativo-valorativo, cognoscitivo, procedimental, etc., también entren en diálogo con la historiografía, pero de una manera dinámica –como es el caso de las constelaciones simbólicas planteadas por Vásquez–, y no desde una mirada lineal que se atiene al mero recuento memorístico de obras, autores, fechas y movimientos, que atiborren al estudiante y que, lejos de generarle placer, conduzcan al rechazo frente a la literatura. Lo que se busca entonces es que las dos fuerzas en tensión (periodización/ otras estrategias) se complementen para propender por un acercamiento más efectivo, integral y formativo al hecho literario que trascienda el currículo.

La narrativa en predominio didáctico en contraposición con la lírica y la dramática

Durante la investigación se pudo cotejar que a nivel de géneros literarios, las investigaciones preponderantes fueron las referidas a la narrativa (cuento, minicuento, novela) en contraposición con la lírica y la dramática. Esta situación se presenta porque tal vez los docentes se encuentran más familiarizados con las estrategias inherentes al acercamiento a la obra y a la creación literaria de la narrativa que de los otros géneros. La lírica, por ejemplo, a pesar de ser un género atractivo que puede despertar el interés de los estudiantes, implica ciertas estrategias que muchas veces no se asumen en el aula clase; así como la dramática, que requiere una mayor exigencia, al incorporar elementos paratextuales (verbales, no-verbales) para su realización. También, vale la pena enfatizar que muchas veces se conciben los géneros literarios de manera aislada, y esto es lo que puede también generar las tensiones; por ejemplo, si se mira la imagen poética, los diálogos y la fuerza dramática en la narrativa, se podrá entender más que la disyuntiva, la fusión de los mismos.

Por otro lado, vale la pena resaltar, que falta preparación, recursividad, y capacidad de indagación por parte de los docentes para hacer más interesante y atractiva la enseñanza de los géneros; además de que, en la formación universitaria de docentes

para el área de literatura, resulta escasa la formación en didáctica. Vásquez señala, entonces, que frente a los géneros, muchos docentes no están lo suficientemente preparados para incorporarlos en las aulas de clase porque falta explorar en didácticas específicas, y la mejor manera no es mostrando ejemplos, sino dando claves y procedimientos mediante un ejercicio continuo (2012). Aunado a esto, también expone que *"en la mayoría de las licenciaturas sólo hay un semestre dedicado a la didáctica de la literatura. Es como si no se hubiera explorado en las didácticas propias del cuento, de la lírica o del relato. O como si se partiera de una didáctica general capaz de dar cuenta de las variadas manifestaciones literarias"* (Vásquez, 2006, p. 71).

Es necesario afirmar que la narrativa, y especialmente el cuento, tiene más acogida en la enseñanza de la literatura pues, como señala Macías resulta un instrumento pedagógico útil por ser una metáfora de la vida en la que los personajes son arquetipos, además es un género que enseña a enseñar y a través de la diversión genera un aprendizaje placentero (2003). Dentro de las propuestas de enseñanza de la narrativa, se encuentra la del género de terror de Reyes, quien plantea, cómo a partir de la tensión narrativa, se abren

las posibilidades de disfrute de la lectura y la escritura (2007). Este autor incluye el cuento, la novela y el cine, pero hubiera sido interesante que incorporara la lírica y la dramática a su propuesta o que hiciera ver las posibilidades de la imagen poética y elementos de la tragedia que subyacen en las obras narrativas que propone.

El hecho de que no se haya consolidado una didáctica de la lírica se debe, entre otros factores, a que falta comprender la dimensión estética, lúdica, creativa, cognoscitiva y formativa de este género para incorporar a su enseñanza. Por ejemplo, se cree, de manera errada que en la creación poética no entra en juego la dimensión cognitiva, que la creatividad no tiene nada que ver con la lógica y que, por lo tanto, no ha de resultar útil a los estudiantes; cuando en la metáfora precisamente se pone de manifiesto el pensamiento analógico. Si los docentes entendieran, como plantea Vásquez, que es necesario incentivar la capacidad de asombro y de sensibilización, es decir, de percepción, para apreciar las pequeñas cosas, sería útil la lectura de poesía. (2006). También, como expone Jaramillo, se debe acudir a la cotidianidad como materia prima para escribir poesía, a la imaginaria lingüística del habla cotidiana y popular y al haikú (2001). Jaramillo resalta que este texto, es útil para explorar la sensibilidad y la creación poética, pero muchas veces no se sabe apreciar y se cataloga como un texto simple, como entrada o aproximación a la enseñanza de la poesía, sin entender todo su potencial simbólico. Vargas Celemín, por su parte, expone que los niños son susceptibles al trabajo con la percepción, debido a la predisposición que tienen para afrontar el mundo, pero que esa motivación se desdibuja frente al facilismo del placer efímero de la sociedad consumista, por eso se deben buscar mecanismos para una “rehabilitación” en la que se despierte de nuevo la sensibilidad poética a través del ejercicio de los sentidos y se vuelva extraño lo familiar y familiar lo extraño (2012).

En este sentido, puede decirse que enseñar poesía, encarna un reto para el docente, pues más que enseñar contenidos, estructuras, formas retóricas, se debe, como plantea Vásquez, empezar por mejorar las condiciones de percepción de los alumnos y educar en la sensibilidad (2006), y como expone Vargas, propiciar el asombro ante la magia del lenguaje que

lleve al conocimiento, y para que todo ello se dé, se requiere de una actitud de encantamiento y seducción por parte del docente (2007). Todo lo anterior, resulta muy apropiado para la inmersión en el fascinante mundo de la poesía y hasta cierto punto ideal, entendiendo que frente a este género a veces se incurre en un activismo; pues como bien lo manifiesta Vásquez, el poema es otro género manoseado en la escuela, que se usa para cualquier cosa y no desde su dimensión estética (2007).

Sobre la enseñanza de la dramática, vale la pena resaltar que también es un género que resulta en tensión, pues muchos maestros tampoco están dispuestos a trabajar en el aula con las posibilidades signícas de este arte que se vale de múltiples lenguajes, como lo plantea Prieto: *“la palabra escrita y hablada, el manejo de elementos visuales, kinéticos, sonoros y espacio-temporales (...) emplea un lenguaje simbólico polivalente, que genera en el espectador una respuesta interpretativa”* (citado en Cepeda, 2008, p. 17) Dichos lenguajes, a pesar de estar concebidos en los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*, particularmente en el apartado de Pedagogía de otros sistemas simbólicos, muy pocas veces se ponen en práctica. Allí se plantea que los lenguajes verbales y no verbales forman parte de las representaciones y procesos comunicativos, de ahí, que se deba potenciar en la enseñanza la competencia simbólica de los estudiantes. Como se puede apreciar, esta competencia no solo se da en la lírica y en la narrativa, sino en el teatro, y es lo que muchos docentes no tienen en cuenta en su praxis educativa a la hora de enseñar literatura. En este sentido, debe entenderse que uno de los medios para que el hecho literario trascienda en su dimensión estética y axiológica es precisamente el teatro, porque allí confluyen muchos recursos expresivos que generan en los agentes partícipes la emoción, la catarsis, la valoración, el juicio crítico, entre otros factores. Además, es a partir del teatro como más vívida o más palpable se hace la condición humana y las contrariedades de la sociedad, al ser representada: *“el teatro es no sólo una búsqueda sino un encontrar lo esencial y al igual que en el ritual, en él el hombre evidencia una preocupación por entender su relación con el universo, por acceder al misterio”* (Gaona, 1999, p. 3). Por otro lado, hay que tener en cuenta que para hacer un efectivo abordaje del género, no solo se debe partir de la creación

del guión teatral, sino de la puesta en escena como tal, lo cual implicaría un esfuerzo y una predisposición por parte del docente que, en la mayoría de los casos, no hace conciencia de las implicaciones semánticas y pragmáticas de la voz, el cuerpo, la proxemia, entre otros aspectos; pues, como bien señala Vásquez, todo maestro de literatura, debería participar de un grupo de teatro, en la medida que este le devuelve la conciencia de tener un cuerpo y una voz, un espacio y unos recursos; además, de permitir dominar los miedos que subyacen en el cuerpo (2006). Así sería más fácil jugar, dramatizar, interpretar, actuar, es decir, ser un maestro-actor.

Géneros literarios en contraposición a los géneros de la cibercultura

Hablar de géneros literarios en la actualidad para la enseñanza de la literatura tiene unas implicaciones, pues, como señala Aragón, los estándares pasan por alto la complejidad de lo que es comprender las particularidades de los géneros literarios (2005), y si a esto se le suma que, debido al auge de las TIC, se empieza a hablar de géneros de la cibercultura, los cuales son bastante atractivos para los niños y jóvenes, y corresponden a otros paradigmas y formas de leer, el docente tiene que darse a la tarea de comprender estas dinámicas y fusionar de la mejor

manera posible los géneros literarios y los géneros de la cibercultura, para que no se conviertan en fuerzas en tensión y se pueda realizar un trabajo significativo en el aula clase. Hay que entender también que la narrativa, la lírica y dramática, al entrar en contacto con la cibercultura, generan una serie de recursos útiles a la hora de interactuar con el hecho literario que pueden optimizar las competencias comunicativas en los estudiantes y el desarrollo lecto-escritural en todos los niveles, pero, retomando a Gamboa, se hace necesario que lo simbólico, lo virtual y lo mediado conformen un novedoso paquete de atracción estética para las actuales generaciones (2007).

En este sentido, es prioritario que el docente se preocupe por indagar en el mundo del estudiante sin que esto implique obviar los contenidos literarios clásicos, pues de lo que se trata es que el docente sea un mediador entre el conocimiento académico y el mundo lector del estudiante. Por otro lado, se debe entender que es precisamente, de acuerdo con esas nuevas dinámicas de lectura y escritura subyacentes que se puede hablar por ejemplo de narrativa y, a la vez, articular con las posibilidades de producción de las narrativas digitales, que se puede hablar de poesía y, a su vez, articular con los procedimientos propios de la poesía experimental que también incluyen lo tecnológico; que se puede relacionar el concepto de hipertexto en una novela como *Rayuela* con la estructura de un página web, que se puede acceder al conocimiento literario y a la vez, crear literatura o hacer crítica literaria haciendo un uso adecuado de las TIC, entre otras estrategias.

Respecto a la gama de posibilidades que pueden ser conciliadoras de las dos instancias en cuestión, vale la pena mencionar que la poesía experimental se presenta como una propuesta novedosa, resultado de los desarrollos tecnológicos y artísticos. Como plantea Vargas, con este recurso, los estudiantes entienden las posibilidades expresivas de la imagen visual y de otros lenguajes que son portadores de significación, conocen nuevos conceptos de poesía, por ejemplo, al pasar la palabra a un plano de imagen visual (2012). Por otro lado, el autor expresa que frente a las narrativas digitales y la hipermedia se trata de aprovechar una herramienta técnica que permite proyectar el producto de la imaginación, verlas como vehículo del relato oral o escrito, y jamás como sustitución de los mismos: *"las narrativas digitales se convierten en una fuente inagotable de visiones de mundo; oportunidades para contar historias de vida matizadas con imágenes; pequeñas incursiones en investigaciones del entorno; realización de entrevistas, crónicas y reportajes; y todo ello con el apoyo de la tecnología existente y con la oportunidad de compartir los trabajos, gracias a herramientas como los blogs, las páginas web y las revistas electrónicas, entre otros"* (2012, pp. 181-182).

Otras estrategias son las siguientes: Rojas propone que a partir de obras contemporáneas, cuyos esquemas narrativos se relacionen con algunas características del mundo mass mediático en el que se desenvuelven los estudiantes, se puede motivar a los jóvenes al análisis literario (2007). Aragón propone el estudio de textos fantásticos, bien sea en el plano literario o audiovisual, como las novelas de J.R Tolkien, C.S. Lewis y Lewis Carroll, a partir de la denominada práctica textual y en

articulación con los *role play game* (RPG), que en los últimos años han trascendido la obra de Tolkien y se inspiran en autores diversos como: Lovecraft, Anne Rice, Alejandro Dumas y Robert Stevenson (2005). Lo interesante de su propuesta es que afirma que un RPG funciona a la manera de un texto narrativo literario en la medida que cada uno de los jugadores asume el papel (rol actancial en términos de Greimas) de maestro de calabozos y el máster el de narrador. Finalmente, González, a partir de la experiencia del grupo investigativo HIMINI de la Universidad Pedagógica Nacional, plantea que la articulación entre ambientes hipermediales (el video juego *Damnum* y la página web: El Portal de Galef) y un género como el minicuento, resulta eficaz para los estudiantes de educación básica en la medida que se comprenden y producen textos narrativos breves (2006).

De acuerdo a las anteriores propuestas y consideraciones, se ratifica por tanto que para que se difuminen las fuerzas en tensión, le corresponde al docente, además de tener conocimiento de los géneros y sus didácticas, contar con la suficiente destreza, iniciativa e interés por los géneros de la cibercultura para llevar a cabo, bien sea proyectos de aula, sesiones de clase, guías de trabajo colaborativo, redes sociales académicas, etc., que incorporen la dimensión estética de la literatura y por qué no, de la cibercultura, sin llegar a incurrir en un activismo en el que prime más el placer por el dispositivo tecnológico que por la literatura misma. Por otro lado, también se hace necesario discutir acerca de la dimensión pedagógica subyacente a la enseñanza de la literatura a partir de los géneros de la cibercultura y su imbricación con los géneros literarios; así como el rol del maestro frente a esta dinámica.

Enseñar literatura como información o enseñar una pasión

Ya es claro que no es posible entregar y posibilitar el encuentro con la literatura como un atado de datos para memorizar y que luego hay que replicar en las evaluaciones. Dado el carácter propio de este arte, enseñarlo no puede consistir en exponer,

explicar, informar; por el contrario, se trata de una experiencia anímica y estética para el intelecto, el espíritu y hasta para el cuerpo. Por esto es primordial transmitir una pasión, transmitir el deseo, la necesidad por leer literatura.

Jurado dice que *"el rol del maestro es decisivo, no como el que enseña, sino como quien está dispuesto a interactuar con el estudiante a partir de sus dilemas y de sus búsquedas y también como provocador hacia la búsqueda"* (2004a, p. 61). Búsqueda que no es otra sino aquella que surge de su interés, de su necesidad, de resolver inquietudes, de su motivación por el "saber". Pero, en la búsqueda, es el docente quien trasmite la empatía con las obras, de modo que Jurado señala: *"la enseñanza sólo es posible porque alguien provoca y persuade hacia la necesidad de aprender otras cosas distintas a las ya conocidas"* (2004a, p. 62).

Robledo (2011) y Jurado (2004a) consideran que entregar la literatura como una pasión supone que no se sigan estableciendo brechas tan gigantes entre la experiencia de la vida y la experiencia del aula. Vale la pena reevaluar el actuar pedagógicamente con la literatura, pues tal y como se viene presentando, esta riñe con métodos como la disciplina y la vigilancia estricta, las órdenes, la obligación, las relaciones verticales, los mobiliarios, el aprendizaje memorísticos, los programas rígidos, anacrónicos y desgastados, los planeadores, calificaciones, cuestionarios y exámenes, ejercicios que son habituales en la escuela

Por eso, es necesario que el docente de literatura comprenda que, para lograr sensibilizar al estudiante frente al hecho literario y generar ese pathos que alimenta el espíritu y trasciende lo cognitivo, —más aún, en una época permeada por la rapidez y lo efímero del consumismo—, debe proponerse el reto de explorar diferentes estrategias que le permitan llegar a este fin; pero ante todo, entender que la enseñanza de la literatura no consiste en impartir conocimientos, periodizaciones, escuelas, movimientos, obras, autores y toda una serie de contenidos que no contribuyen a generar el placer estético. El docente de literatura debe estar en capacidad de situar al estudiante al borde del abismo en una experiencia sensitiva que conmocione su ser. Valdría la pena decir que de la misma manera que el libro genera efectos consustanciales en el lector, como plantea Barthes, al afirmar que en la lectura todas las conmociones del cuerpo están

presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad (1997), el docente debería ser esa puerta de acceso a mundos posibles que generara los mismos efectos en sus estudiantes, que no solo codificaran sino sobre-codificaran, se dejarán atravesar por lenguajes infinita e incansablemente.

En este sentido, vale la pena mencionar a Álvarez, quien expone que lo enseñable en la literatura son las puertas de acceso, los caminos y los indicadores, que el cuerpo es un elemento activo en la literatura, un filtro susceptible al *pathos* que instaura un logos comprendido en dos momentos: el *proforicós* (elaboración silenciosa y temporalmente larga) y el *endiathetos* (poner por fuera lo pensado de manera explosiva); y que la literatura es educativa en sí misma, en cuanto lo que se narra es la transformación, la deformación o formación del sujeto que ante algún suceso, no vuelve a ser el mismo (2005). Nociones tales que se relacionan con las de Ojeda (2005) y Vásquez (2006). La primera, plantea que se debe enseñar con solemnidad para repercutir en el otro de una manera significativa en pro de una formación integral. Vásquez por su parte, señala que la pasión, rebasa la información, que a la pasión, solo se la puede ver encarnada, manifiesta en un cuerpo capaz de generar en otros el contagio, el deseo, el entusiasmo, la vehemencia.

Respecto a la pregunta en torno a sí la literatura merece enseñarse, Vásquez, en la ponencia central del III Congreso Internacional de Literatura

Iberoamericana, formula que sí es posible, en la medida que esta permite comprender la vida y la cultura y acceder a la compleja condición humana, dadas las condiciones de nuestra época. Plantea, de igual forma, que la literatura es un goce o forma de felicidad, una escuela irremplazable para desarrollar lo fantástico y una herramienta para desarrollar la imaginación. Por su parte, Galeano afirma que la literatura no se enseña, se comparte, se convoca a las nuevas generaciones para compartir con ella el legado espiritual de la historia como obra estética, de tal manera que los conocimientos en literatura deben convertirse en materia prima, en estímulo para la acción creativa, en pasión (2012). Asimismo, que una clase de literatura debería estar enfocada, en primera instancia, a que el alumno se encariñe con el lenguaje, con los libros, a sorprenderse con cada figura y narración y a que el lector perciba el hecho poético como posibilidad de rebeldía y revelación. Goyes, por su parte, plantea que tanto el docente como el poeta deben trabajar sin reglas, dado que estas son precisamente el afecto y efecto que se investiga en empeño creativo, y que esta *autopoiesis* se lleva a cabo mediante el juego, el humor, la crítica, la parodia, la analogía, la metáfora, la intertextualidad, el uso de géneros populares, mitos, etc., en una especie de “telescopía de la vista”, en términos de Derrida (2001). Plantea, que no se trata de conminar a los maestros a que sean poetas sino de inquietar y seducir al niño a que se ilumine con sensibilidad poética, a que se abastezca de imaginación, de azar y de ensueño,

proponiendo una pedagogía, una ética y una estética que recupere el sentimiento lúdico y el asombro. Afirma también, que el maestro tiene que estar hechizado por los textos para que *“su transmisión no sea únicamente un acto comunicativo, la entrega de una mercancía, sino el revelamiento de un misterio profundamente humano, un regalo que un ser le da a otro, un rito más allá del sentido y del sonido”* (2001, p. 244). De ahí, que este se convierta en un auténtico modelo de lectura, de pasión y goce, que no solo lleve a la animación con la literatura, sino que desarrolle deseos, gustos y hábitos.

Conclusiones

En el desarrollo de la investigación se logró identificar que muchas de las fuentes bibliográficas contempladas privilegian una didáctica de la literatura basada más en la teoría, en el despliegue de proposiciones y conjeturas, que una didáctica desde lo práctico. La ejemplificación breve, la enumeración de actividades, la explicación frágil de un modelo o de una experiencia, se convierten en los mecanismos más frecuentes para aterrizar la teoría. En algunos casos, no hay construcción de modelos explícitos y claros que ayuden a materializar lo teórico. Cómo lograr una lectura literaria intelectual, estética y lúdica sin caer en el activismo, cómo construir propuestas de análisis semiótico de una u otra obra, cómo, puntualmente, desarrollar un taller de escritura creativa o un taller de interpretación-argumentación de una

obra, basados en qué textos, con qué recursos, con qué preguntas, con qué tiempos contar, cómo hacer una didáctica real son preguntas que quedan después de haber leído las “propuestas” y estrategias didácticas de algunos autores.

Podría decirse que una didáctica de la literatura no tiene porque ofrecer pormenores o “fórmulas” mágicas que le entreguen en detalle al docente cada paso de su quehacer en la preparación y realización de su clase de literatura, que le corresponde al profesor adaptar a sus necesidades los planteamientos teóricos o las sugerencias metodológicas; no obstante, quizá lo que todo docente que vaya en búsqueda de una didáctica de la literatura —o de otra área— quiera, es encontrar, además de una reflexión y un sustento teórico sólido, una estrategia manifiesta para poder llevar al aula, que le ayude concretar su práctica y que, a través de ella, pueda iniciar procesos de adaptación, mejora o innovación. De modo que no se trata de fórmulas, sino de acercamientos más explícitos al hacer, que catapulten al profesor para reformar y mejorar sus prácticas.

Teniendo presente que hoy se hace absolutamente urgente seducir, atrapar, apasionar lectores, pues el sistema de consumo ha desvirtuado los potenciales que ofrece la literatura, las artes y toda forma de conocimiento, no se puede simplemente sugerir una estrategia, debe presentarse clara y ampliamente, de modo que los docentes —con prácticas, en muchas ocasiones, anquilosadas o absolutamente tradicionales—, puedan probar, poner en funcionamiento, arriesgarse y apostarle a una didáctica más benéfica y satisfactoria para el docente y el discente. Moreno y Carvajal dicen que las grandes industrias culturales —televisión, publicidad, internet, etc.— moldean la conciencia de sus espectadores, dado su bombardeo desbordado e indiscriminado de signos, los cuales nada ofrecen al espectador, en pro de generar interpretaciones crítico-creativas de la realidad (2011). En contraposición a ello, está el discurso literario que le exige al lector un trabajo mucho más arduo. De la misma manera, Vásquez encuentra que los estudiantes ya no se muestran ávidos de lecturas y conocimientos, por el contrario se les ve resistentes y apáticos (2012). Aclara que se hace prioritario enseñar literatura, “dadas las circunstancias en que todo parece confluir

en el consumismo, la espectacularización de la realidad y un masivo simplismo para comprender la vida y la cultura” (2012, p. 2). Por esto, resalta que mediante la literatura accedemos a la compleja condición humana, logramos percatarnos en detalle de la tras-escena de la vida y aprendemos a través de un mirarse al espejo el discurrir de la existencia (2012). Hay entonces que ganarle terreno a las grandes industrias alienadoras, para dar espacio al sujeto crítico y autónomo, al sujeto activo y constructor y no al sujeto receptor- pasivo.

No puede generalizarse en torno a la poca presencia de metodologías explícitas, pero sí hay que decir que un buen porcentaje de las fuentes bibliográficas tratadas, no desarrollan ampliamente una propuesta, dando prioridad al qué y no al cómo, al saber y no al hacer, sin tener en cuenta que del decir al hacer hay una distancia gigante. No se desconoce que los aportes que aquí se contemplan son sumamente enriquecedores, que invitan al examen de la práctica educativa, pero se observa como déficit o carencia, en el caso de algunos autores: el no ahondar en una propuesta pedagógica y/o manuales que sirvan de modelo, que se puedan posarse totalmente en el aula. Se cree conveniente que los maestros participen de conferencias, charlas discusiones y talleres en donde se exponga y se realicen didácticas innovadoras para que el intercambio, las experiencias y la interacción con quienes están desarrollando las transformaciones en el saber y el hacer, repercuta en una mejora sustancial en la didáctica de literatura; en la búsqueda voluntaria y gozosa de la lectura y la lectura literaria.

Bibliografía

- Álvarez Correa A. et. al. (2005). “La enseñabilidad de la literatura en el ámbito escolar”. En: F. Vásquez Rodríguez et. al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 35-58). Cali: Universidad del Valle.
- Aragón, G. (2005) “Los juegos de rol (RPG) como estrategia para propiciar la producción de textos narrativos en el aula”. En: F. Vásquez Rodríguez et. al. *La didáctica de*

- la literatura. Estado de la discusión en Colombia. Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lengua y la Literatura.* Cali: Universidad del Valle.
- Barthes, R. (1997, oct.). "Sobre la lectura". En: *Hojas de lectura*, 48, 1-23.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cepeda, C. (2008) *El Teatro Una Visión de Mundo.* Bogotá: R&L Diseño.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2013) Bogotá: Autor. Recuperado el 2 de junio de 2013 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana.* Bogotá: Autor.
- Gaona, L. (1999, ene.). "Mito, rito, juego y teatro". En: *Vanguardia Liberal*, 1436.
- Gamboa, C. (2007). "El blog como herramienta virtual para el abordaje de la literatura". *VI Taller Latinoamericano de la RED para la Transformación Docente en el Lenguaje y I Coloquio Latinoamericano de Didáctica del Español como Lengua Materna, las Lenguas Extranjeras y la Literatura.* Cali: Universidad del Valle, 2007. Recuperado el 10 de enero de 2013 de http://encuentrolenguaje.univalle.edu.co/RESUMEN_PONENCIAS_MESAS_DE_TRABAJO.pdf.
- González, H. (2006). *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goyes, J. (2001). "Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la escritura y la lectura". En: *Educación en Lectura y Escritura. Investigaciones e Innovaciones del IDEP* (pp. 219-266). Bogotá: Magisterio.
- Jaramillo, J. (2001). *Pedagogía de la escritura creativa.* Bogotá: Magisterio.
- Jurado Valencia, F. (2004). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase.* Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica SEM.
- Macías, L. (2003) *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños jóvenes.* Colombia: Biblioteca Pública Piloto.
- Ojeda, A (2005). "Didáctica y literatura como vocación". En: Vásquez, Fernando, et. al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia.* Cali: Universidad del Valle.
- Ojeda, E. (2004). "Literatura y salidas de campo: una experiencia pedagógica. *Folios*, 19, 13-24.
- Rojas, I. (2007). "Enseñar análisis literario desde la literatura infantil: propuesta para la didáctica de la literatura en adolescentes". *VI Taller Latinoamericano de la RED para la Transformación Docente en el Lenguaje y I Coloquio Latinoamericano de Didáctica del Español como Lengua Materna, las Lenguas Extranjeras y la Literatura.* Cali: Universidad del Valle. Recuperado el 10 de enero de 2013. http://encuentrolenguaje.univalle.edu.co/RESUMEN_PONENCIAS_MESAS_DE_TRABAJO.pdf.
- Moreno Torres, M. & Carvajal, E. (2010). "La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. En: *Pedagogía y saberes* (julio-diciembre de 2010), 99-110.
- Moreno Torres, M. & Carvajal, E. (2011). "Cinco desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI". En: *V Encuentro Departamental para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura en Antioquia.* Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado en junio 13 de 2012 de <http://www.faceducacion.org/redlecturas4/?q=node/33>.
- Reyes, J. (2007). *Teoría y didáctica del género terror.* Bogotá: Magisterio.

Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Bogotá: Lugar Editorial.

Vargas Celemín, L. (2007). "Una didáctica de la poesía más allá del activismo del aula". *VI Taller Latinoamericano de la RED para la Transformación Docente en el Lenguaje y I Coloquio Latinoamericano de Didáctica del Español como Lengua Materna, las Lenguas Extranjeras y la Literatura*. Cali: Universidad del Valle. Recuperado el 10 de enero de 2013. http://encuentrolenguaje.univalle.edu.co/RESUMEN_PONENCIAS_MESAS_DE_TRABAJO.pdf.

Vargas Celemín, L (2012). *El taller de escrituras creativas*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Vásquez Rodríguez, F. (2006). *La enseña literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Vásquez, F. (2012). "Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura". *III Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana: Diálogos Literarios: Tendencias y Desafíos Multidisciplinares*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.