



Tópaga, Boyacá }
fotografía: XIMENA VELÁSQUEZ }



La relación
entre la
pedagogía y
la literatura,
posibilidades
de fugas y de
encuentros
dentro de la
Abadía

SELEN ARANGO RODRÍGUEZ

Resumen

La literatura como fuente primaria para estudios acerca de la historia de la pedagogía permite considerar que ella no se ayuda de la ficción y de la mentira, sino que recurre a la realidad para representar la condición humana, y, dentro de ella, uno de vital importancia: la formación humana. Por esta razón, se hacen necesarias investigaciones que se apoyen en fuentes diferentes a las comúnmente consultadas (oficiales, instruccionales, jurídicas o académicas), que desde la relación entre pedagogía y literatura estudien la formación de los seres humanos.

Palabras clave: pedagogía, literatura, formación, investigación en educación y pedagogía en Colombia, historia de la pedagogía.

The relationship between pedagogy and literature, possibilities for leakages and meetings within the Abbey

Abstract

The literature as a primary source for studies on the history of pedagogy suggests that it receives no help from fiction and falsehood, but resorts to reality to represent the human condition, and within it, one of vital importance: human education. That is why, is needed research supported in different sources to commonly consulted (formal, instructional, legal or academic), which since the relationship between pedagogy and literature study the formation of human beings.

Keywords: pedagogy, literature, education, research in Colombian education and pedagogy, history of pedagogy.

A relação entre pedagogia e literatura, o potencial de fuga e encontros na Abadia

Selen Arango Rodríguez

Resumo: A literatura como uma fonte primária para a pesquisa na história da pedagogia sugere que ela não se ajuda da ficção e da falsidade, mas utiliza a realidade para representar a condição humana, e, dentro dela, uma vitalmente importante: a formação humana. Por esse motivo são necessárias pesquisas apoiadas em outras fontes diferentes das comumente consultadas (oficiais, instrucionais, jurídicas ou acadêmicas), que desde a relação entre literatura e pedagogia analisem a formação de seres humanos.

Palavras chave: pedagogia, literatura, formação, pesquisa em educação e pedagogia na Colômbia, história da pedagogia.

“Huye, Adso, de los profetas y de los que están dispuestos a morir por la verdad, porque suelen provocar también la muerte de muchos otros, a menudo antes que la propia, y a veces en lugar de la propia. Jorge ha realizado una obra diabólica, porque era tal la lujuria con que amaba su verdad, que se atrevió a todo para destruir la mentira. Tenía miedo del segundo libro de Aristóteles, porque tal vez éste enseñase realmente a deformar el rostro de toda verdad, para que no nos convirtiésemos en esclavos de nuestros fantasmas. Quizá la tarea del que ama a los hombres consista en lograr que éstos se rían de la verdad, lograr que la verdad ría, porque la única verdad consiste en aprender a liberarnos de la insana pasión por la verdad.”

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*

El nombre de la rosa de Umberto Eco puede leerse desde distintos ángulos. Uno de ellos dedicado a las diferencias que esta obra relata acerca de las innumerables derivaciones que tenía la religión católica en el siglo XII, discusión para la cual fueron convocados los monjes de diferentes comunidades europeas en la abadía donde se desarrolla la novela.

Otra lectura lleva a observarla como una novela policiaca: el fray Guillermo de Baskerville ha sido invitado a una abadía para llegar al centro de los misteriosos crímenes que tienen en un gran estado de confusión a todos los monjes. En esta lectura, el aprendiz del fray, Adson de Melk, conocerá los tejidos que se pueden urdir con el fin de ocultar un libro de la biblioteca de los ojos de los frailes: su contenido celebraba la risa.

Además de lo anterior, se ubica en el texto de Eco la posibilidad que genera el inicio de este artículo con un epígrafe de su novela: la custodia del conocimiento en la abadía, discusión íntimamente ligada con la necesidad de ocultar el *Segundo libro* de Aristóteles, el cual podría demostrarle a sus lectores que la ley es franqueable a través de la subversión del orden que permite la sonrisa. Por tanto, el libro debe ser escondido de los monjes de la Abadía, pues allí no habría la posibilidad de cuestionar el conocimiento y este podría ser conservado intacto en la eternidad de la biblioteca laberíntica de la Abadía.

¿Es posible entonces que la literatura, considerada lugar de la ficción, de la no verdad y de los relatos míticos, sea un espacio donde pueda encontrarse algo acerca de la formación humana escrita bajo la forma de novela? Esto es posible

cuando se considera que ambas, pedagogía y literatura, no son ciencias en tanto quienes las han creado y estudiado son a la vez sujeto y objeto de estudio de la misma: son seres humanos, preguntas abiertas al mundo.

Dewey considera que la ciencia de la educación no tiene contenido, por esta razón es una disciplina abierta que se ayuda de las ciencias humanas. También llama la atención en que debe diferenciarse entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Las fuentes son las prácticas educativas en tanto "... sólo la práctica puede comprobar, verificar y desarrollar las conclusiones de estas investigaciones (las pedagógicas). La posición de las conclusiones científicas es intermedia y auxiliar" (Dewey, 1964: p. 36). Las fuentes del contenido científico son las ciencias humanas y ellas deben nutrir la práctica pedagógica, no continuar el estudio de la escuela de manera aislada.

Las palabras de Dewey permiten ubicar un problema relacionado con la producción de teoría en ambos campos, el pedagógico y el literario, a partir de la consideración de sus fuentes (la práctica educativa y la condición humana) y la necesidad de ubicarlos como campos atravesados por diferentes discursos y maneras de analizarlos.

Para Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988), las ciencias de la educación aparecen en el siglo XX cuando se tenía la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Esto llevó a que varias ciencias se encargaran de analizar la educación a su manera, desarticulándose de la pedagogía, una de aquellas ciencias. Esto porque ubican "la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las ciencias de la educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre pedagogía y las ciencias de la educación" (23). Este problema influye, como lo dice Zuluaga et al. (1988) de manera significativa en la producción intelectual en el campo del saber de la pedagogía, en tanto cada autor hará su acercamiento desde su disciplina.

Como todo problema epistemológico, las raíces del anterior enunciado se encuentran en la definición que, acerca de la pedagogía, tienen cada una de las disciplinas o teóricos que se dedican a conceptualizar la enseñanza. Zuluaga define la pedagogía como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en diferentes culturas" (Zuluaga, 1987, citada por Sáenz, s.f., 2). La definición enfatiza en que la pedagogía constituiría un campo de saber con su propia historicidad, conceptos, prescripciones y objetos, el cual tiene un discurso propio, un sujeto específico de saber –el maestro–, y una institución específica de aplicación y experimentación: la escuela (Zuluaga et al. 1988, citada por Sáenz, s.f., 2). Esta definición, como la asume Sáenz (s.f.), entrega la posibilidad de abrir un diálogo significativo con las concepciones deweyanas en tanto la pedagogía además de ser un campo de saber, lo es también de práctica.

Es claro que para Dewey la ciencia de la pedagogía debe dedicarse al estudio de la práctica pedagógica, para permitirle al docente ser investigador de sus propias prácticas. Tanto Dewey como Zuluaga (2003) ubican al maestro como un productor de saber sobre lo que hace, más no como un reproductor de otros saberes. A diferencia de Zuluaga, Dewey no sólo se dedica a los espacios escolares. Es decir, sus planteamientos son más abiertos que los de Jorge, el guardián de la biblioteca de la Abadía de *El nombre de la rosa*, en tanto

nos abre la posibilidad de encontrar nuevas rutas a través del laberinto que puede llegar a ser la pedagogía. Sobre todo cuando en su texto La ciencia de la educación nos dice que "No existe una materia intrínsecamente señalada, marcada aparte, como contenido de la ciencia pedagógica. Todos los métodos y todos los hechos y principios de cualquier materia que hagan posible tratar los problemas de la educación e instrucción en forma mejor son pertinentes para ella" (51). Abre las puertas de la biblioteca y se hace a un lado para permitirnos ingresar, eso sí, sin dejar de lado la reflexión acerca de la práctica educativa.

No obstante, los trabajos históricos en pedagogía han tenido como fuentes primarias documentos oficiales, instruccionales, jurídicos o académicos. En el caso de Colombia, en el texto *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* publicado por Colciencias (2000), las investigaciones históricas reseñadas se apoyan en el análisis de documentos encontrados en las instituciones formadoras de docentes, institutos, gimnasios y colegios, para elaborar los siguientes tipos de historias: *historias institucionales*, donde se trata de abordar los inicios de una institución educativa hasta llegar a su desaparición o a un periodo de tiempo delimitado en el estudio; *historias sociales* donde se indaga acerca de las relaciones que construyen la escuela y la sociedad alrededor de un problema o de un concepto; *historias de las prácticas pedagógicas* donde se historiza el saber pedagógico y de la práctica pedagógica como base fundamental de un proceso de epistemologización de la

pedagogía. Esta historia se apoya en “los presupuestos sobre historia de la epistemología de las ciencias (Canguilhem) y la historia del saber (Foucault)” (Castro, 2001: p. 251):

Esas historias son un gran precedente para pensar la historia de la pedagogía en Colombia y han permitido observar el pasado de la educación colombiana a partir de problemáticas del presente, producto de una mirada genealógica de las prácticas pedagógicas. Estos estudios se inician en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en lo que Noguera (2002) ha denominado como el segundo escenario de investigación educativa y pedagógica en Colombia: el Movimiento Pedagógico: ¿invencción de una tradición?

Las investigaciones del Grupo de Historia hacen parte de lo que Mario Díaz ha denominado Campo Intelectual de la Educación -CIE-, pues más que entregar aportes a una comunidad académica hacen parte de un “campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual uno o varios grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo” (Díaz, 1993, citado por Noguera, 2002). El tercer escenario, Competitividad, acreditación y excelencia, se dedica a evaluar y a mejorar la educación, siendo el último y cuarto escenario: pensar lo impensado: trabajo para los próximos años; es aquí donde se ubican las miradas que han llevado al surgimiento de nuevas líneas de investigación que buscan encontrar también nuevas maneras de abordar aquella historia.

La relación de la cual este texto se ocupa: la relación entre la pedagogía y la literatura, como punto inicial para investigaciones pedagógicas que se preocupen por la formación humana es un poco difícil, pues se tiende a considerar las novelas no como fuente primaria para un estudio histórico pedagógico acerca de la formación humana, sino como un conjunto de textos que pueden ser utilizados en las aulas de clase con el propósito de que los estudiantes y las estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas. Ejemplo de ello en Colombia es el estudio de Hurtado y Giraldo (1997), donde consideran las novelas como parte de un proyecto de instrucción pública en el cual se deben interiorizar “propuestas por parte de los participantes del proceso educativo, especialmente padres y maestros” (12), con lo cual se le da a la literatura un valor pedagogizante, lo cual, a mi modo de ver, resulta un tanto reduccionista, debido a que, por un lado, esa no es la pretensión de la literatura y, por el otro, si bien en algunas novelas no hay unas pretensiones morales explícitas que se podrían promover en la escuela, de ello no se deduce la ausencia de imágenes de hombre que den cuenta de un ser humano como ser histórico que se forma, así no sea en un sentido institucional.

De lo anterior se puede deducir que analizar las novelas desde una mirada pedagógica implica ubicar la pedagogía como disciplina encargada de estudiar la enseñanza al interior de las instituciones socialmente reconocidas como educadoras y no entenderla como un campo afectado por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales (Runge, 2008: p. 3). En este sentido, no se consultan de otro tipo de fuentes diferentes a las comúnmente consultadas (oficiales, instruccionales, jurídicas o académicas) para ubicar la praxis educativa en otros espacios y reflexionar e investigar sobre la instancia que educa, sobre la instancia a la que se educa (infancia, adolescentes...), sobre los contenidos educativos o lo que se enseña, sobre cómo se educa, sobre para qué se

educa y sobre las condiciones de la educación en tanto parte de una determinada realidad (acá se trabajaría, por ejemplo, la pregunta sobre los aspectos sociales, institucionales, culturales, normativos, etc., de la educación, de las instituciones educativas) (Runge, 2008: p. 11). Una de estas fuentes poco consultadas es la novela, texto activo e histórico donde se han conservado diferentes puntos de vista de la formación humana en tanto es una producción del ser humano para la cultura que también ha sufrido las transformaciones de sus creadores.

Para Dewey (1964), “el contenido científico de la educación consiste en cualquier materia de estudio, seleccionada de otros campos, que capacite al educador, sea director o maestro, para ver y pensar más clara y profundamente sobre lo que está haciendo” (pp. 77 a 78). En este sentido son necesarios los estudios que vayan más allá del sistema educativo (de las instituciones educativas encargadas por la sociedad para educar a sus ciudadanos), que abarquen aspectos que le hagan ver al maestro nuevas posibilidades acerca de la experiencia y la formación humanas.

El concepto de formación para Larrosa (2003) ha sido descrito desde tres aproximaciones, la primera de ellas es la que se relaciona con la Filosofía, en especial, de la Filosofía de la Historia y con la Filosofía de la Cultura o del Espíritu, corrientes que llevan a la Ilustración alemana a comprender las ciencias humanas. En segundo lugar, la idea de *bildung* se articula con la Pedagogía, en especial, con el discurso del papel formativo de las humanidades,

“... y en un momento en que se está constituyendo el bachillerato humanista, o de letras, que es dominante en Europa hasta bien recientemente, hasta el triunfo irreversible de una idea de educación más pragmática, más instrumental y más técnico-científica. Y, en tercer lugar, la idea de *bildung*, se articula también narrativamente en un subgénero de la novela, en la novela de formación, en el *Bildungsroman*, en ese subgénero narrativo que tiene su modelo en el Wilhelm Meister de Goethe” (Larrosa, 2003: p. 114).

El concepto de formación no se limita a considerar la escuela como el único espacio donde es posible la formación. Su carácter abierto permite considerar que la formación de los seres humanos se relaciona con las experiencias que lo atraviesan. Esto mismo sucede con la literatura. Ella no pretende formar pero le permite a sus lectores tener experiencias formativas. La experiencia es “lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto “literario” es otra cosa que descifrar su código” (Larrosa, 2007: p. 24).

Sin embargo, la lectura del texto literario en la escuela tiene la pretensión de enseñar algo a alguien. Es decir, los textos son elegidos por que dejan una enseñanza o porque le permiten a sus lectores mirarse en ellos. Posiblemente lo segundo sea posible, que nos miremos porque la literatura es ese otro yo activo en los libros: difícil de encontrar y extraño al conocerlo. Pero lo primero, imposible. La literatura no quiere enseñar algo porque ella es palabra abierta para cada uno de sus lectores. Si bien tiene un código que la articula y permite no exceder los límites de su interpretación, da la libertad de vernos o no en ella. Este era el miedo de Jorge, el anciano fray de *El nombre de la rosa*: no dejar que los otros frailes alcanzaran a reírse del conocimiento al encontrarse con él a través de los libros. No dejar que lo cuestionaran luego de conocer varios puntos de abordaje de la realidad a la que se dirigían.

Quería que los frailes conocieran sólo un lado del conocimiento: el que más le convenía y que podía mantener la tradición de la Abadía.

No. La literatura va en contra de estas ataduras. Su escritura atenta contra órdenes establecidos. Cada día evoluciona y encuentra nuevas maneras de hablarnos acerca de la realidad. Sus posibilidades no son el resultado de las convenciones sociales sino de los procesos creativos y de los razonamientos humanos. Un escritor es como un científico que no cree en verdades estables sino en la contingencia y en las transformaciones del ser humano. De ahí que le permita al lector construir sentido a partir de sus obras, de su condición estética, y no sólo a partir de enseñanzas. Si algo se aprende de la literatura es huir de posturas como la de Jorge, como lo menciona el epígrafe de este texto.

Si la literatura no tiene objetivos de enseñanza explícitos pero da cuenta de la condición humana desde un procedimiento con fines estéticos, es posible considerarla como un lugar donde puede encontrarse algo acerca de la formación humana. Es en ella donde podemos encontrarnos con novelas que narran el proceso formativo, es decir, novelas de formación donde sus protagonistas inician un viaje hacia ellos mismos, “hacia su propio ser, en un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la escuela de la vida o la escuela del mundo, pero que es también, a la vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización” (Larrosa, 2003: p. 114), donde el protagonista tiene una vivencia, un pasaje, una aventura, que no esta regida por normas y que lo hacen no esperar a llegar a alguna parte, pues el valor está en el viaje que produce un movimiento destructivo y constructivo.

Movimiento que, según Larrosa tiene dos reglas fundamentales.

“La primera es seguir el propio instinto y dejar que vaya trabajando inconscientemente la fuerza organizadora [...] y la segunda regla es utilizar maestros, pero como piedras de toque, como pretextos para la experimentación de sí, que hay que saber abandonar a tiempo [...], puesto que no son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo, para separarse de uno mismo en el proceso tortuoso de llegar a ser el que se es” (Larrosa, 2003, pp. 136 a 137).

Podría decirse con Rodríguez (1996) que el concepto de “novela de autoformación” como ella denomina la novela de formación, no es sólo aplicable al proceso de construcción de identidad del personaje de ficción sino también al proceso autoformativo de la humanidad; en tanto “... ‘la autoformación’ representada en la sintaxis de la historia narrada, no hace más que poner de relieve la que implica la misma pragmática literaria: se autoforma el héroe o protagonista dentro de la historia ficticia; pero el autor y el lector de la novela dejan de ser inocentes con esta experiencia. También ellos, como el personaje, se autoforman” (Rodríguez, 1996: p. 26).

En la literatura, los seres humanos nos hemos estado preguntando acerca de nosotros mismos, cuestionándonos y construyendo nuevas maneras de nombrarnos. La literatura desde sus inicios se ha encargado, aunque no se lo haya propuesto, de guardar y conservar los conocimientos acerca de lo humano y también los de los humanos. Subvierte la realidad tal cual la conocemos a través del lenguaje. Ha creado una a partir de la nuestra y ha logrado que nos miremos en ella pues

nos gustan los espejos: no podemos entrar en ellos porque fueron contruidos para darnos la sensación de inacabamiento, de sentir que no alcanzaremos a comprender lo que somos en su espacio abierto.

Oelkers (2002), pedagogo alemán, también nos dice que la literatura en tanto ficción, recurre a la realidad para representar los elementos de la condición humana, y, dentro de ella, uno de vital importancia: la formación, la cual con el avance tanto de la novela como de las teorías acerca de la formación humana, debe ser pensada desde otros ámbitos que nunca se hubiera pensado entregarían aportes, como lo son: los límites entre lo absurdo y lo coherente, la sandez y la claridad, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, categorías que cambian con relación a la persona que las define.

La literatura, ese espacio que nos hace perdernos en su inmensidad, logra decir algo acerca de lo humano. Y lo dice no con pretensiones de verdad sino desde lo que nosotros consideramos que es la literatura: la mejor mentira que hemos podido construir sobre nosotros mismos para vernos desde el otro lado del espejo. Si bien la literatura se relaciona con la experiencia y la formación humana, existe otro problema que no permite que la literatura sea un elemento que nos lleve a reírnos de la verdad. Aún se considera que, como la ciencia, la literatura es producto de la capacidad creativa del ser humano ante lo que no se explica; en este caso, a la irreductibilidad de lo humano en un concepto.

Jaramillo (2001) en su texto *¿Es la ciencia una rama de la literatura fantástica? Pretexto para una reflexión sobre el realismo*, recuerda el cuento de Borges, “Tlön, Uqbar y Orbis Tertius” donde se afirma que la ciencia es una rama de la literatura fantástica. Aquí la cuestión para el autor no es si la ciencia es o no una rama de la literatura fantástica, pues hablar “de literatura fantástica es cuasi-tautológico”, ya que –según sus palabras– “toda literatura es fantástica”; sino que el punto que aborda el cuento se conecta con la manera como la ciencia y la literatura se relacionan con la realidad:

“En el caso de la ciencia, la realidad –como lo hemos reiterado a lo largo de este texto– sólo adquiere su sentido en el marco conceptual de las teorías [...] los científicos pretenden, a través de esa realidad ideal o modelo ideal construido, referirse a la realidad real, es decir, a los diversos sistemas de tipo natural o social, en el caso de las ciencias empíricas o a los sistemas abstractos o conceptuales como los llama Bunge, en el caso de las matemáticas. En uno u otro caso, la ciencia adquiere un compromiso ontológico con objetos reales o conceptuales cuya realidad es objeto de corroboración o de demostración” (2001: p. 92).

En la literatura nos encontramos, según, Jaramillo, con “una superficie de la realidad propia creada por el lenguaje, (donde) el creador como el lector se ven enfrentados a algo extraño, misterioso, sobrecogedor, indescifrable y, las más de las veces, contradictorio, que posee su propia lógica” (2001: p. 92). Creadores de realidades que, si bien nacen y perviven en el contexto de la ficción, dicen algo acerca de la realidad. A pesar de que la literatura esté por fuera de este mundo nos ubica en su interior y nos pone a actuar.

Es necesario que los estudios históricos en pedagogía lleguen a considerar nuevas miradas como las que propone la literatura. El discurso literario nos lleva a lo que nos hace humanos. En especial, las novelas permiten encontrar

relaciones entre la literatura y la pedagogía pues en ellas nos encontramos con la risa, la tristeza, la inestabilidad, la apertura del ser humano, pero también con un escape del mundo: nos saca y nos remueve la verdad que Jorge, el amante de la estabilidad en *El nombre de la rosa*, quería conservar en la biblioteca de todos los libros. Volver la mirada hacia la literatura es considerar que no existen “verdades” ni “mentiras” (la intención de la ficción no está dirigida al engaño y no tiene propósitos torcidos sino lúdicos) sino acercamientos que creamos para descubrir una realidad en tanto provocan en nosotros una experiencia que nos dice algo acerca de lo absurdo pero también de lo razonable que puede llegar a ser nuestra vida.

Se trata, entonces, de comenzar a cruzar fronteras al interior de la Abadía para ir hacia lo que se ha quedado por fuera del discurso académico, cuando nos quedamos pensando que en él podíamos analizar “lo razonable”; caminar por otros pasillos de la biblioteca de la Abadía significa ir a los relatos creados por los mismos seres humanos para mirarse a sí mismos y considerarlos como fuentes primarias para estudios donde tratemos de decir algo acerca de la formación humana.

Notas:

1. Un ejemplo de ello es el estudio que Castro (2000) referencia, dedicado a la noción de “intelectual académico” elaborado por Martha Herrera y Carlos Low en 1994: *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*.

Bibliografía

Castro, Jorge Orlando (2001). “Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber”.

Henao Willes, Myriam y Castro Villarraga, Jorge Orlando. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999*. Bogotá: Colciencias.

Dewey, John (1964) (7ª ed.) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Eco, Umberto (2004). *El nombre de la rosa*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

Hurtado Vergara, Rubén Darío y Giraldo Salazar, Juan Leonel (1997). *Escuelas de papel: diez novelas sobre educación*. Grupo Impresor Ltda.

Jaramillo Uribe, Juan Manuel (2001). “¿Es la ciencia una rama de la literatura fantástica? Pretexto para una reflexión sobre el realismo?”. *Cuadernos filosófico-literarios* 12. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Larrosa, Jorge (2007). “Literatura, experiencia y formación. Una entrevista con Jorge Larrosa”. *Leer y releer*. No. 48. Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Noguera, Carlos E (2002). *La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década. Del movimiento pedagógico a los grupos de “excelencia” Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Investigación pedagógica en Colombia*. Medellín: Pregon.

Oelkers, Jürgen (2002). “La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy” En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32, (enero-abril).

Runge Peña, Andrés Klaus (2008). *Acerca de la necesidad de un Instituto de Pedagogía: Reflexiones sobre su naturaleza y sus problemáticas*. (sin publicar).

Sáenz, Javier (s.f.) *La filosofía como pedagogía*. Documento (s.d).

Zuluaga Garcés, Olga Lucía; Echeverri, Alberto;

Martínez, Jesús y Quiceno, Alberto (1988). "Educación y pedagogía: una diferencia necesaria", en: *Educación y Cultura*, Bogotá, CEID y FECODE, No. 14,

Cibergrafía

Rodríguez Fontela, María de los Ángeles (1996). "La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al 'Bildungsroman' desde la narrativa hispánica". España: Reichenberger. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=KVvKXFIX2FM&printsec=frontcover&sig=WXnTgPq3QO5UuXbnTSUGnAeWLGg#PPA26,M1>

SELEN ARANGO RODRÍGUEZ. Licenciada en Educación Básica de la Universidad de Antioquia con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Estudiante de la Maestría en Educación, Línea Formación de Maestros de la misma Universidad. En la actualidad es investigadora del Grupo sobre Formación en Antropología Pedagógica e Histórica FORMAPH, categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; también es docente de cátedra de esta Facultad y de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.

casimentiras@gmail.com

Artículo recibido en agosto de 2009 y aceptado en noviembre de 2009.

