

Recepción: 16/05/2011
Aprobación: 29/09/2011

SABER LITERARIO COMO PRODUCTO DE UNA PROBLEMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA LITERATURA

Paula Martínez Cano
Universidad de Antioquia

RESUMEN

El estudio de la experiencia de la Enseñanza de la Literatura ha permitido nombrar la relación histórica del maestro de literatura consigo mismo y con los discursos de verdad (saber) y subjetivación (ética) establecidos por los regímenes del poder en el espacio educativo y en la práctica discursiva. Este artículo, parte de un acontecimiento narrativo como lugar de producción de experiencia literaria para darle un lugar importante a los relatos que fabrican un discurso nuevo para la enseñanza y así, presentar una reconceptualización de las prácticas pedagógicas y nuevas didácticas para la enseñanza.

Se pretende que éste sea una reflexión en torno a las relaciones del saber y sus lugares de producción, lo que hace necesario tejer una superficie como campo relacional entre la narrativa oral, la historia y la conceptualización de saberes a partir de algunas apropiaciones teóricas de la obra de Michel Foucault, utilizadas como caja de herramientas para producir definiciones propias que le otorguen a las narraciones familiares y magisteriales y a la experiencia lectora del maestro un lugar para la producción de saber literario como modos de construir relaciones de verdad y como posibilidades de enseñanza. Este recorrido se logra utilizando las relaciones de saber que se producen en una problematización, entendida como una metodología para construir pensamiento a través de la experiencia personal y cotidiana del encuentro histórico con las narraciones familiares y magisteriales, las cuales toman forma de discursos de saber, a través de la pluralidad del decir. Esta práctica de decir justifica el camino para fundar un encuentro con la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Saber literario, problematización, enseñanza de la literatura, reconceptualización, experiencia.

LITERARY KNOWLEDGE AS A BY-PRODUCT OF THE TEACHING OF READING AND LITERATURE

Paula Martínez Cano
University of Antioquia

ABSTRACT

The study of the experience of teaching literature has allowed the historical name of the teacher of literature itself and the discourses of truth (knowledge) and subjectivity (ethics) established by the regimes of power in the educational arena and the discursive practice. Thus, this article, part of a narrative event as a production of literary experience gives prominence to the stories that make a new discourse for teaching, and presents a reconceptualization of teaching practices and new didactic teaching.

This article is intended to be a reflection on the relations of knowledge and its productivity, which make it necessary to construct a relational field between oral narrative, the history and a conceptualization of knowledge appropriated from the theories of Michel Foucault, used as tools to produce proper definitions that give magisterial and family narratives and the reading experience of the teacher a place for the production of literary knowledge as modes to build relationships of truth and possibilities of education. This is achieved by using the relationships of knowledge as used in questioning, understood as a methodology to construct thinking through personal and everyday experiences of the historic encounter with magisterial and family narratives, which take the form of knowledgeable speech, through the plurality of discourse. Oratory practice is justification for an encounter with education.

KEYWORDS: literary knowledge, teaching of literature, conceptualization, experience.



Fotografía 1. Alumnas en la Arboleda. (1946)

En: Historial, Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior Antioqueña.

INTRODUCCIÓN

“Donde está y donde importa la literatura es en esa habitación cerrada donde un hombre escribe a solas a altas horas de la noche, en el dormitorio de un niño que se desvela leyendo a Emilio Salgari, en el aula de un Instituto donde un profesor sin más ayuda que su entusiasmo y su coraje le transmite a uno solo de sus alumnos el amor por los libros”

(Antonio Muñoz Mejía)

El epígrafe de Antonio Muñoz Mejía nombra la emergencia de la literatura en lugares cotidianos y, a la vez, trascendentales, que van adquiriendo su lugar de importancia en tanto responden con un sutil silencio al bullicio de la deshumanización. Así, el silencio se traduce en un acontecimiento

transformador y subjetivo de la literatura, transformación que permite no solo comprensión, sino posesión, cambio y pasión. Jorge Larrosa explora metáforas para darle a la experiencia de la lectura un reconocimiento legítimo, una fascinación. Darle el lugar a la literatura dentro y fuera de la escuela da seguridad y estabilidad a lo que somos. Como paradoja, el distanciamiento de la literatura, en el hombre, siempre lo amenazaré desplazándolo de lugares comunes, porque al acercarse la experiencia de la literatura se vuelve un recorrido de formación, una aventura: “La experiencia formativa sería, entonces, lo que acontece en un viaje y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva a sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior”¹. Así está pensada la experiencia estética de la literatura. Que el lugar sea la habitación de un hombre o el dormitorio de un niño, puede llegar a ser una imagen de tránsito que, sin duda, no alcanza la sensación sublime que representa la imagen del maestro que seduce y contagia a sus alumnos el amor por la literatura. Los lugares donde está y donde importa la literatura se van convirtiendo en dispositivos² que permiten ver cómo la enseñanza supera la instrucción. De esta forma, la experiencia con la literatura circula por distintos espacios, y permite pensar en nuevos encuentros e imágenes, que configuran nuevos saberes y pensamientos.

Imaginemos un hombre sentado en un sillón, leyendo una novela de suspenso. Su cuerpo ha adquirido, luego de horas de estar en la misma posición, el olvido de sentirse. Sus ojos repasan, una a una, cada línea de la obra, mientras su mente va construyendo las escenas allí descritas. ¿Qué ha pasado con el hombre? Ese hombre ya no está ahí; su cuerpo, que ya no recuerda sentir, está sumergido en la obra; su mente atenta se ha apoderado de su piel, de la masa corpórea para el momento final. Ahora mente y cuerpo ocupan el mismo escenario. El hombre llega a la última página del libro, y encuentra la foto de su esposa, que ha fallecido recientemente; sus ojos se inundan de lágrimas, y mojan el punto final. De repente, siente que su cuerpo vuelve al sillón y su mente está en la foto. Un hombre real, de mente y cerebro, de cuerpo y recuerdo, un hombre de sentimientos causados por la emoción de tristeza recordada en una fotografía.

-
1. LARROSA, Jorge. *La experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes, 1998. p. 89.
 2. Entendido por Sáenz O. como artificios productores de saber, líneas de fuerza que se producen en las relaciones entre una cosa con otra. SAENZ OBREGÓN, J. *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Colección CES, 2007. p. 19. En este caso un dispositivo es una herramienta que permite ver de otro modo aquellos lugares donde el saber se ha producido de manera distinta y por fuera de la escuela.

Sentir lo que nos ocurre es hacer consciente el cuerpo con lo que pasa en la mente, lo que tan maravillosamente puede lograr la lectura literaria. Sin afanes neurológicos, y menos, sin justificación científica alguna, el estudio de la literatura permite inspirar ese escenario del hombre que siente lo que está pasando en su mente, al construir un recuerdo: la consciencia: “El brote de la mente que sabe, de la sencilla y significativa llegada de la sensación de *self* al mundo de lo mental”³. Se crea un sentimiento genuino cuando nuestro organismo entra en contacto con una narración, con una historia de ficción, y que, al mismo tiempo posibilita interpretar para nuestra vida una verdad ineludible: “Para el ser humano que además habita en medios sociales complejos, las emociones y sentimientos son piezas claves en la posibilidad de la supervivencia, también nos ayudan a formar nuestra inteligencia”⁴.

Entonces, el relato del hombre con la fotografía advierte la transformación que hace la lectura literaria en los sujetos y cómo lo hace pensar, hablar y escribir de otra manera; en suma, lo conduce a ver el mundo con otros agregados. Hay recuerdos que nos imprimen dolor y empujan lágrimas en el mundo real, a la vez que hay lecturas que nos muestran la grandeza del mundo y nos exponen los sentidos de mil formas. La literatura nos concede encuentros intensos con la humanidad y consigo mismo, a la vez que nos salva de la muerte y del dolor por lo real.

1. La enseñanza de la literatura y sus tensiones

Los cuestionamientos por el lugar que ocupa la enseñanza de la lectura literaria, en los alumnos, han ocupado espacios de discusión, reflexión y crítica frente a su práctica, que conducen a ciertas cuestiones como: ¿por qué aquello tan humano, que es la literatura, y que forma un saber, ha sufrido tantos desplazamientos e incertidumbres en la práctica de la enseñanza?

A lo largo de tres décadas, las reformas curriculares*, los proyectos de aula y demás prácticas educativas de maestros, han luchado continuamente por darle un lugar a la enseñanza de la lectura, en particular a los procesos de comprensión lectora y reivindicación de la enseñanza de la lectura literaria**. Sin embargo, al interior de las escuelas, algunas prácticas de

3. DAMASIO, Antonio. Sentir lo que sucede: Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. 2000. p. 19.

4. ALONSO NÚÑEZ, N. Mente y Cuerpo. (s.f.). p. 3. En internet: <http://seneca.fis.ucm.es/parr/QM/textos03/norma2.pdf>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2009.

* Entiéndase que una Reforma Educativa, surge precisamente de las luchas al interior de las tensiones que se han venido tejiendo en el campo de las relaciones entre la enseñanza, el lenguaje y la literatura. Es el maestro quien a través de los Proyectos Educativos, hace funcionar dichas reformas, que de no ser así, hará surgir nuevas tensiones.

** La Asociación de profesores de Español y Literatura (Acopel) fundada en 1968, quien con sus aportes a la enseñanza del lenguaje y el importante acontecimiento que provocó la pronunciación

enseñanza hacen cada vez más fuerte el cambio cultural y literario en la formación de los niños y jóvenes, dada la primacía que se da a la técnica y la espera por efectos de productividad y aplicabilidad.

La supuesta apatía hacia la lectura y la escritura que miles de alumnos estarían poniendo en escena frente a las propuestas de sus profesores, sería un síntoma indiscutible de un cambio cultural de época al que debemos mirar con aceptación y simpatía⁵.

Por eso, hay que estar al tanto de lo que ahora está funcionando en el campo aplicado de la enseñanza. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no son la amenaza, que tiempo atrás se consideraba, para la desaparición del libro; por el contrario, son la oportunidad que tiene el estudiante de dotarse de una herramienta que le dé más participación en el aula y le permita aproximarse a la investigación de forma directa. Esto modifica, también, sus competencias comunicativas, puesto que se amplía el horizonte de posibilidades, y ellas mismas se cualifican en relación con otros saberes y con el libro en sí mismo. Dar apertura a diversas posibilidades de producción y representación y al intercambio de saberes a través de otros medios, distintos al libro, no hará desaparecer una obra literaria, sino que amplía, para la enseñanza, el campo de aplicación en tanto se da una articulación entre los conceptos, las tecnologías y las luchas sociales que se logran en determinada sociedad por las relaciones de saber y poder.

Parece ser que la novedad y el asombro que causaron, en su momento, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los jóvenes, ya no es hoy un obstáculo para la enseñanza; por lo menos desde lo que alcanzamos a vivir en las aulas, la diversidad de aparatos que usan hoy día los estudiantes y sus formas de comunicación hacen ya parte de su cotidianidad. Los sorprendidos son los maestros con la cantidad de información que los alumnos extraen de internet, de la televisión, de la radio y de otros medios a los que ellos llegan con facilidad. Ahí sí se abren nuevos interrogantes: ¿Qué hacer con toda esa información? ¿Qué consecuencias trae para el campo aplicado? ¿Cómo se articulan los nuevos medios, por los cuales circulan los gustos y deseos de los estudiantes, con la enseñanza de la literatura y qué aporta al saber literario?

frente a la Reforma de 1974, logra la reflexión y transformación en los programas de Español y Literatura; la Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje que viene trabajando desde 1994, con Facultades de educación y Normales, sobre lo que acontece en los procesos educativos en lenguaje.

5. BOMBINI, Gustavo. Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006, p. 24.

Con esta situación emergen demandas por parte de los profesores frente a los sistemas de evaluación, prácticas de enseñanza y dotación didáctica en cada una de las instituciones, que en ocasiones los ubica en desventaja con los alumnos y los hace buscar actualizarse, lo que termina siendo la capacitación docente, “asumida como “enseñanza” de modelos y de métodos instrumentales, supuestamente para enseñar bien”⁶, pero lo que logran es subordinar el pensamiento y ponderar *el hacer por hacer*, dejando abierta la brecha hacia la necesidad del maestro por la construcción de un saber propio.

Entonces, la reflexión por la enseñanza de la lectura y la literatura va tomando otra mirada y es la pregunta por el saber del maestro, la pregunta por la formación del maestro de lenguaje y literatura. ¿Cómo están siendo formados los maestros en las Facultades de educación, las Normales y los institutos? Si el problema por la enseñanza ha sido circunstancial, es imperativo que las instituciones y universidades que forman maestros alerten sobre ello.

Si se dice que hay una crisis aguda en la formación teórica-conceptual de los maestros de bachillerato y que, en consecuencia, los estudiantes manifiestan grandes dificultades para enfrentarse con el pensamiento complejo, es compromiso de todas las universidades mirar hacia allá. Frente a un bachillerato en el que prevalece la memorización mecánica de definiciones, la verticalidad en la relación maestro/estudiante, la magistralidad, la seudocientificidad y la ausencia de espíritu crítico, la universidad tiene que pronunciarse⁷.

Porque, como bien lo expresa el profesor Fabio Jurado, la Universidad debe preguntarse por la educación básica y media, porque ella cimienta los deseos para la formación intelectual de los futuros universitarios. Pero, también en medio de esos interrogantes, es justo preguntarse, en particular, por la manera como están siendo formados los maestros en las Facultades y las Normales, que en sí son los próximos responsables en explorar e instaurar el cambio o, por el contrario, prolongar la crisis.

Estos interrogantes que aquí se nombran son un lugar al que hay que mirar, pueden aportar a los problemas que en este momento algunos maestros en sus aulas están viviendo; pero que, a la vez, abren un camino hacia nuevas propuestas investigativas en el aula. Son interrogantes que se resisten a desaparecer, porque hay tensiones y luchas que todavía los sostienen.

6. JURADO, Fabio. Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Bogotá: Plaza & Janés, 1999, p. 63.

7. *Ibid.* p. 61.

2. Una relación con el saber

Con el ánimo de contribuir a la reivindicación de la enseñanza de la lectura literaria en la escuela, es necesario pensar un saber que se comunique con otros saberes y así formar una red de relaciones entre sujetos y saberes, porque es claro que para que haya saber es necesario un sujeto: “La idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros”⁸. De esta forma, se entiende el saber como actividad y relación que el maestro pone en juego dentro de la práctica de la enseñanza. La lingüística, el lenguaje y la literatura son saberes que entran en el campo de las relaciones al interior de la escuela y son construidos colectivamente por la historia a través del espíritu humano y las actividades del hombre dotado de saber pedagógico, sometiéndose aquel campo de relaciones a procesos de validación, que luego justifican su transmisión⁹. Por tanto, no hay saber sin una relación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros, porque el maestro lo pone a funcionar en el ámbito escolar y fuera de él.

En la escuela, el maestro se constituye en sujeto de saber cuando éste va más allá del aula, a través de su relación con las ciencias y la cultura. Un saber que atraviesa las aulas es un saber que escapa al proceso de instrucción y tiene otras direcciones, y también es un saber producto de la experiencia. De esta forma, se articulan para el maestro tres clases de saberes: saber de las ciencias y la cultura, saber que escapa al proceso de instrucción y el saber de la experiencia.

Con esta clasificación estamos entrando al campo relacional para pensar el maestro de lectura y literatura articulado a estas tres clases de saberes y posibilitar el saber literario producto de esta relación. Porque el saber literario no es constitutivo de un todo, no es un saber homogéneo que posee el maestro y circula solamente en las aulas. Él es producto de una problematización que ha cuestionado sus lugares de producción, su relación con las disciplinas escolares y su formación para la vida.

Teoría y prácticas alternativas, posiciones historiográficas y propuestas programáticas, libros de texto originales y relatos de experiencias enriquecedores van proponiendo una trama polifónica que mostrará que ese saber sobre la literatura no constituye un todo homogéneo¹⁰.

8. CHARLOT, Bernard. La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal, 2008, p. 101.

9. *Ibid.* p. 104.

10. BOMBINI, Gustavo. Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004, p. 73.

Ese saber literario adquiere fuerza si no se considera solo una disciplina escolar, sino que es capaz de articularse con otros saberes y otras voces, en las narraciones familiares y magisteriales, en la historia y luchas sociales y en los conceptos que le dan movilidad y cobertura en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, un saber que sobrepasa el carácter estratégico del conocimiento escolar y es afectado por la lógica de las reformas, pero a la vez se amplía su campo relacional hacia “operaciones estético-ideológicas y político-culturales que afectan al objeto de enseñanza: la literatura, en tanto práctica cultural compleja, incluyendo el conjunto de las prácticas paraliterarias y la propia práctica de la enseñanza en tanto práctica social”¹¹.

El conjunto de relaciones lleva a pensar un modo de problematización del saber literario como recurso para su configuración y de esta manera el saber literario podrá mostrar su carácter histórico, cultural, instruccional, y experiencial.

2.1 El maestro de lectura y literatura y el saber de las ciencias y la cultura

El saber literario no es aislado de la ciencia, y menos de la cultura. En el campo de la ciencia, el saber literario se moviliza a través de la científicidad que suponen los discursos de la Estética y la Teoría Literaria¹², es decir las formaciones discursivas¹³ de “la literatura como arte, [y] la literatura como objeto científico”¹⁴. También es posible que aquella relación del saber lite-

11. *Ibíd.*

12. En los estudios literarios, el concepto de literatura, como objeto de estudio, se ha definido a través de escuelas y movimientos trazados por la historia, los cuales han sido el Formalismo (centrado en el estudio de la obra como objeto); el Grupo Bajtín (pensar una filosofía de la literatura a través de la ideologización de los términos de la lingüística); la Teoría de la recepción (concibe como objeto de estudio de la literatura, las lecturas e interpretaciones que de ella hace una sociedad, la relación de los textos y la producción de los mismos con el lector o público lector) y La nueva historia cultural (relación de la literatura y la cultura) LÓPEZ C., Martina y FERNÁNDEZ, Adriana, Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección manatíal, 2005. Por otro lado, Culler, en su “Breve introducción a la Teoría Literaria”, nombra la teoría literaria como una “práctica discursiva, inextricablemente enmarañada con instituciones educativas y culturales.” CULLER, Jonathan. Breve Introducción a la Teoría Literaria. Barcelona: Editorial Crítica, 2000, pp. 145-157., que clasifica, desde su máxima repercusión, desde Formalismo ruso, New Criticism, Fenomenología y estética de la recepción, Estructuralismo, Postestructuralismo, Deconstrucción, Teoría feminista, Psicoanálisis, Marxismo, Nuevo historicismo y materialismo cultural, Teoría poscolonial, Discurso de la minorías y Queer theory.

13. Descritas por Foucault como “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. México: Siglo XXI, 1991, p.198.

14. ARCE, Rafael. Topología y tropología de la crítica literaria argentina. de Biblioteca Virtual Universidad Nacional del Litoral. s.f., p. 167. En Internet: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2195/1/HF_3_4_pag_166_169.pdf. Fecha de consulta: 10 de junio de 2011.

rario con la ciencia se encuentre en las discusiones que la crítica literaria sostiene respecto a la identidad científica de la literatura, y cómo esa crítica, al intentar desprenderse del carácter cientificista, también se sirve de él para leer e interpretar textos literarios: “La crítica alcanza también el ámbito de lo didáctico, y se la coteja con una de las disciplinas positivistas”¹⁵. Es menester aclarar que en el cruce entre los discursos del arte y la científicidad de la literatura y la escuela, sería complejo asumir una relación de inclusión donde la Teoría Literaria y la Estética sean disciplinas escolares, o incluso lleguen a ser contenidos de la enseñanza. La idea es que funcionen como un entramado conceptual que transforme los objetivos del programa curricular y forme relaciones orientadas a las estrategias didácticas.

Por otro lado, la Teoría literaria se encuentra en estrecha relación con los estudios culturales, en tanto se piensa como una práctica de la producción y representación de la cultura, es decir de las experiencias y la constitución del ser humano. Se podría decir, como lo explica Culler, que tanto la Teoría literaria como los estudios culturales van de la mano: “la “teoría” es la teoría y los estudios culturales la práctica”¹⁶. Pero esta práctica tiene inmersos los estudios literarios, donde la literatura es una práctica cultural particular. Desde otro lugar, los estudios culturales sufren la tensión que articula el deseo investigativo por una análisis de la cultura desde sus códigos y prácticas, y por otro, un deseo de la investigación por descubrir en la cultura popular una expresión única y significativa, lo que es importante, dado que al incluir la cultura popular en la enseñanza, se está recuperando la expresión de un pueblo y le otorga voz a la cultura de los grupos marginados¹⁷. Entonces, se prolifera el saber literario hacia otros espacios de la cultura popular a partir de problematizaciones construidas por la identidad, la vida corriente y la tradición oral.

2.2 El maestro de lectura y literatura y el saber que escapa al proceso de instrucción

Así como el saber literario va ubicando sus lugares de presencia en la enseñanza, tanto desde la científicidad de la Teoría Literaria y los estudios culturales, a la vez va tomando distancia de los discursos hegemónicos que se despliegan del sistema educativo, al sobrepasar la escuela y defender otros lugares donde se expresa, de algún modo, el saber de la literatura.

15. BOMBINI, 2004, Op. cit., p. 86.

16. *Ibíd.*

17. CULLER, Op. cit., p. 60.

Así, la proliferación de los lugares por los cuales transita el saber literario, se ha convertido en lugares de su práctica, puesto que, además de su tránsito por el aula, también se ha filtrado en los medios, en la calle, en los teatros, en el cine, en las bibliotecas y talleres literarios y en los grupos de lectura. En nuestra tradición pedagógica y literaria, desde la década del setenta hasta ahora, la formación del saber literario ha cruzado los lugares de la cultura popular, y las narraciones familiares y magisteriales. Al igual que pasó conmigo, ha pasado con la historia de literatos y maestros de otras generaciones:

Además de mis maestras, existió otra persona importante en mi vida, que marcó el rumbo de mis sueños: *El Mico*, apelativo que cariñosamente di a mi abuelo, un hombre culto, de mirada clara y gran altivez. Él me enseñó a contemplar los atardeceres, a mirar la claridad del nuevo día y a sucumbir, extasiada, ante los relatos del realismo mágico de *don Gabo*. El abuelo conocía el mundo a través de las lecturas; yo me maravillaba al escucharle hablar con muchísima propiedad de la Italia de Petrarca, Dante o Boccaccio¹⁸.

En ésta, como en muchas otras que hay publicadas en Diarios Pedagógicos o en revistas de Redes educativas de la Gobernación de Antioquia, encontramos las historias de la maestra Bibiana Trejos, de los maestros que fueron capaces de narrar para darse la oportunidad de conservar su historia, y convertir el relato en un saber de la interpretación y apropiación. Al igual que la maestra Trejos, hay literatos importantes que reconocen la influencia de esa cultura popular y narración familiar para consolidar el mundo narrativo en el cual fijaron su profesión. En una ocasión viajó Gabriel García Márquez a Nueva York para disfrutar de unas vacaciones y allí retomó, al lado de Rita Guibet, lo que había iniciado años antes, en España: una entrevista. En un momento de la conversación hablaban del machismo, del lugar de la mujer en la sociedad y, así como la maestra, narró su historia al lado del abuelo, García Márquez contó otra muy especial, con su abuela:

Pero no cabe duda que es la fortaleza de la mujer en la casa -en la sociedad como está establecida, particularmente en la América Latina- la que permite que los hombres se lancen a toda clase de aventuras quiméricas y extrañas, que es lo que hace a nuestra América. Esa idea me vino de unos episodios reales que contaba mi abuela de las guerras civiles del siglo pasado, que más o menos equivalen a las guerras del coronel Aureliano Buendía. Me contaba que Fulano de Tal se iba

18. TREJOS MUÑOZ, Bibiana. La didáctica de la lengua extranjera, una experiencia de construcción profesional. Maestros de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia "Historias de Vida", 2008, pp. 143-162.

a la guerra y decía a su mujer: “tú verás qué haces con tus hijos”, y la mujer, durante un año o más, era la que mantenía la casa. Al tratarlo literariamente, yo veo que si no fuese por las mujeres que se hicieron cargo de la retaguardia no hubiera habido las guerras civiles del siglo pasado, que son importantísimas en la historia del país¹⁹.

Muchos son los influenciados por las narraciones familiares, narraciones magisteriales y el saber popular (constituidos por la cultura popular y los dispositivos culturales) que guarda celosamente el relato al ser fuente inagotable de formación y de consolidación del saber literario Guillermo Cabrera Infante, refiriéndose a las obras de Corín Tellado, a quien bautiza como “la inocente pornógrafa”, dice que leía sus obras “cuando era corrector de pruebas en una revista, [las cuales] fueron determinantes para su vocación literaria”²⁰.

Pero no solo se consolida con los abuelos, y las narraciones ramplonas de revistas; también hay otros lugares en los cuales ha aparecido el saber literario a manera de resistencia contra el encierro que ha sufrido la literatura con la instrucción. Es el caso de los talleres literarios formados por generaciones de escritores que se han convertido en un legado para la humanidad y referente para la escuela. Todos ellos son considerados, en este estudio, como un acumulado de sentido literario por fuera del instituto:

Un taller de poesía es un lugar inesperado en este tiempo de guerra que nos toca vivir, de zozobras y horrores, dominado por la codicia, el policía y el diablo.

La expresión, taller de poesía, es disparatada en apariencia. Estamos acostumbrados a usar la palabra taller para nombrar el recinto donde se reparan artefactos mecánicos o se realizan obras manuales, como el costurero y el estudio del pintor. O para referirnos a la logia de masones. O al monasterio. (...) En el taller de poesía tiene lugar una obra. Se construye. Se conspira. Y se talla²¹.

Programas radiales como *La casa sosegada*, que encuentra en la expresión poética su lugar en lo sagrado, lo absoluto. Este programa, al igual que *Literatura para oír*, hace parte de la programación literaria de la emisora cultural Radio Bolivariana, producida por la Universidad Pontificia Bolivariana desde hace más de diez años. Son encuentros informales con la literatura, la

19. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Entrevista con Rita Guibert. Literatura us (O. E. S.A., Productor), 1974. En Internet: <http://www.literatura.us/garciamarquez/guibert.html>. Fecha de consulta: 4 de marzo de 2010.

20. ARGÜELLES, Juan Domingo. ¿Qué leen los que no leen? El poder material de la literatura, la tradición y el hábito de leer. México: Paidós, 2006, p. 195.

21. ESCOBAR, Eduardo. Prosa incompleta. Bogotá: Villegas Editores, 2003, pp. 355-356.

contemplación y el análisis sencillo y a la vez profundo de la obra literaria. Unas voces embriagadoras que, con perfecta armonía, reproducen la obra sin un público específico. Sumando a estos otros lugares de encuentro con la literatura al margen de la escuela, pero con el gesto de la enseñanza, están los programas emitidos en los canales regionales, como: *Lectores* (Canal Une) y *A paso de página* (Señal Colombia y Canal U). Estos lugares, que se forman como dispositivos de enseñanza, por fuera del instituto, nos permiten afirmar que la escuela presenta, en su funcionamiento, serias grietas y fragmentaciones por las cuales se desliza la palabra del maestro.

Los *Talleres y clubes literarios, las tertulias, encuentros, conferencias* y demás formas propias, en los que la literatura se inventa para hablar desde sí misma, se configuran como nuevas instituciones del saber literario que, de alguna manera, están fuera de la academia, formas en que la literatura se rebela y los literatos construyen publicaciones, periódicos: un laboratorio de saber literario. Entonces, la escuela no debe distanciarse de esta influencia; por el contrario, debe entender que el saber literario no solo tiene un desarrollo en ella, sino por fuera de ella, el otro lugar en el que el Saber literario posibilita la creación de sus propias instituciones de saber; de la misma manera que describe Foucault su concepto de *saber*, éste desde la formación literaria, se encuentra en distintas prácticas del maestro de lenguaje y literatura; en las prácticas de la abuela y en otros espacios culturales.

2.3 El maestro de lectura y literatura y el saber de la experiencia

Las conceptualizaciones de la Teoría Literaria y la Estética, las narraciones familiares y magisteriales, los dispositivos culturales y las prácticas de la enseñanza de la lectura y la literatura en la escuela, siguen un destino diferente al que se traza desde los aparatos; dicho destino hace que el maestro pueda inmiscuirse en sueños²² que lo distancian de la pesadilla que le prescribe e impone la realidad educativa. Los sueños de la educación posibilitan la crítica a la enseñanza impuesta y permiten que se vislumbren propuestas que busquen construir otras formas de enseñanza.

Estas otras formas de enseñanza han sido alimentadas a lo largo de tres décadas por la experiencia. Experiencia como una ficción, como un acontecimiento, como una pasión, como un silencio, como un dispositivo en el cual se articulan, entre el texto y el lector, los sueños de viaje, las pasiones,

22. No es el sueño del deber ser, sino el sueño hacia la correspondencia entre sueño y realidad educativa, en el cual imaginación y realidad son dos instancias necesarias para conformar un hiato que posibilite a la educación un cambio en la realidad de los hombres, desde una esperanza continua por la nueva educación. Ver: WULF, Christoph. El sueño de la educación. En: Revista Educación. Tübingen. Alemania. (Vol. 31, 1985); pp. 7-27.

los sentimientos, la consciencia del cuerpo. La vida misma. Ese hacer sentir lo que nos ocurre y hacer consciente el cuerpo con lo que pasa en la mente, así como se mencionaba al inicio: es una experiencia del pensamiento. Ahí se inicia un saber de la vida, cuando la lectura de la literatura traza un camino de formación: “De hecho, la idea de experiencia formativa, esa idea que implica un volverse a sí mismo”²³. La literatura puede enseñar a la gente a vivir, crea condiciones de posibilidad para un saber que, incluso, escapa del saber científico y cultural, escapa del saber que atraviesa la instrucción para convertirse en posible saber literario de la experiencia. Una experiencia de formación que no menosprecia el sentimiento que produce en el lector. Es algo así como la intimidad de encuentros entre nuestra vida y las obras. Estos encuentros y experiencias formativas son definidos por Larrosa como algo que nos pasa y que se produce en un viaje:

La experiencia formativa sería, entonces, lo que acontece en un viaje y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva a sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior. La formación es un viaje abierto, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la construcción de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo²⁴.

La lectura de literatura es una experiencia de viaje al interior de cada uno. En ese interior sucede lo que se presentaba en la narración del hombre que lee una novela. La literatura crea condiciones de posibilidad para la formación de ser humano, a través del viaje hacia la identidad de uno mismo. Pero ese viaje hacia la identidad humana, dice Larrosa, requiere de una experiencia de salida hacia fuera, hacia lo extraño, “para aumentar nuestro saber y nuestro poder”²⁵ y conducirnos de regreso a nosotros mismos a través de una práctica reflexiva de sí mismos, para la formación de una actitud ética.

Pero cabe interrogarse acerca de esa formación de la actitud de *éthos* en el maestro en tanto práctica reflexiva de sí mismo: ¿le posibilita pensarse como un ser sujeto o como un ser productor de saber? ¿Qué obstaculiza en el maestro la experiencia de salida hacia afuera?

Los interrogantes marcan una posibilidad de exploración hacia la compleja articulación entre unos objetos que este tema ha propuesto desde sus

23. LARROSA, 1998, Op. cit., p. 271.

24. *Ibíd.*

25. *Ibíd.* p. 217.

inicios: el saber, el poder y la ética. Estos tres objetos son los lentes que se leen como condiciones de posibilidad para que el saber ocupe un lugar. Ese lugar es el campo relacional en el cual toma vida e inicia los enfrentamientos con otros saberes.

3. Las huellas que se encuentran en el camino de la problematización

La sociedad actual, cada vez con más rapidez y frecuencia, atraviesa momentos de violencia y de deshumanización; la escuela, para no dejarse alcanzar de tan acelerada demanda, propone metas de emprendimiento y competencias guiadas hacia la productividad. Pareciera que, al igual que una empresa, su inmediatez esté vinculada a la fabricación de sujetos para la vida práctica, y cuando se requiere de la formación de seres humanos para la vida ética, llegamos a los lugares comunes de la moralización y el deber ser. Una manera de romper este lugar común, ya sea para la demanda de la competitividad y la producción o para la vida ética del ser humano, es a través de la literatura y la cultura escrita, al ser piezas “clave en los procesos de socialización e inclusión social”²⁶. Investigadores de las Ciencias Humanas ven, en esta situación, una problemática de difícil solución.

La pregunta por la crisis, la interrogación por el sentido de la tarea de enseñar, corre el riesgo de convertirse en mera retórica si se instala en el discurso de especialistas más o menos descreídos que, detenidos en la discusión teórica acerca de la pérdida de sentido de la escuela y el proyecto moderno, olvidan que existe una dimensión cotidiana e inmediatamente política donde muchos adolescentes y jóvenes están esperando respuestas; los modos de preguntarse por el sentido por parte de miles de alumnos y de profesores que acuden a la ex escuela media son bien distintos a los que se hacen desde los lugares de poder y legitimidad²⁷.

Pareciera, además, que nuestros niños y jóvenes, en las escuelas, no tuvieran más esperanza que la de un vaciamiento de logros y metas establecidos *a priori* por los planes de estudio y las unidades didácticas que contemplan contenidos, extraídos de manuales y textos, muchas veces desconocidos; y que las preguntas por el contexto de la práctica ya están resueltas en la visión institucional. Es decir, el currículo es un constructo ya redactado, no es el producto de la discusión de los maestros que lo construyen de acuerdo al tipo de alumno y de contexto en el que están. Entonces, se acude a un tipo de maestro que ve en la práctica de la enseñanza una acción reproductora,

26. BOMBINI, 2006, Op. cit., p. 23

27. *Ibid.* p. 21.

la ejecución de un plan que obligatoriamente debe seguirse para cumplir con la tarea de enseñar. Con esto se entiende que lo que se desea enseñar no parte del estudio de un contexto, sino de la repetición y acumulación de contenidos. Lo que el maestro debe enseñar ya estaba establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o en el currículo, entendido como un conjunto de contenidos y actividades que se deben dar a enseñar. En fin, los procesos de formación ya están establecidos en las políticas, y a los estudiantes se les enseña lo que está en los planes de estudio.

He aquí una disertación que conduce a especular que la enseñanza de la literatura ha sido reducida a prácticas hegemónicas de instrumentalización. Creer que la literatura es solo un ejercicio del ocio, o que por su carácter ficcional carece de rigor para la producción de un saber, es negar su capacidad de representar la vida y la realidad logrando que se diluyan los fundamentos esenciales de su estudio, que son, por un lado, la formación crítica del hombre y por el otro, ser una visión del mundo, porque a través del estudio de la literatura se proyecta una esperanza para la humanidad, en tanto a través de ella se aprecia el arte, se despierta el sentido patriótico, se hace consciente la diferencia y permanece unida la sociedad. La literatura proyecta la esperanza por una sociedad transformadora.

...la literatura iba a enseñar la apreciación desinteresada del arte, despertar un sentimiento de grandeza de la patria, generar compañerismo entre las clases y, en última instancia, funcionar como sustituto de la religión, que ya no parecía capaz de mantener unida a la sociedad²⁸.

El hecho de que todo esto lo pueda la lectura literaria es que en ella se encuentra una razón fundamental de su ser; aparte de la relación ficcional, aclara Culler, la literatura concede una singular ejemplaridad²⁹; por esto, trascender en el sentido ficcional de la literatura es permitirle que hable de la vida y de la realidad.

Por esto, en la práctica de la enseñanza, definir la literatura requiere de una reconceptualización³⁰ de sus lugares de existencia dentro de la escuela y, al mismo tiempo, su función fuera de ella; por esta razón, retomando lo

28. CULLER, Op. cit. p. 49.

29. *Ibid.*

30. La reconceptualización es un exigente proceso de apertura hacia la comunicación de los saberes con otras disciplinas, conduciendo hacia la búsqueda de una sistematicidad de sus elementos o hacia el dominio que ellos puedan ejercer al encuentro con otros conocimientos. Así, se logra una fijación y progresión de los saberes, cuando éstos son capaces de relacionar nuevos objetos de saber y acoger nuevos métodos y conceptos, sin olvidar la puesta en práctica de la apropiación de conocimientos que permitan su movilidad, difusión y apertura a otros discursos y construir nuevas relaciones de conceptos. ZULUAGA, Olga. "Pedagogía, Discurso y Poder", en DÍAZ, Mario y MUÑOZ José. Eds. *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: PRODIC, 1990.

que se ha llamado las superficies de emergencia (narraciones familiares y magisteriales, historia y conceptualización), los objetos lente (saber, poder, ética) y la experiencia de la formación, se va articulando un “conjunto de prácticas discursivas o no discursivas que hacen entrar cualquier cosa en el juego de lo verdadero y de lo falso y [se] constituye como objeto para el pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)”³¹. Ese juego de lo verdadero y lo falso en medio de las prácticas es lo que Foucault llama la problematización. Dicha problematización, en este estudio reflexivo, es el análisis respecto de cuáles fueron las condiciones que posibilitaron pensar en un saber literario para la enseñanza de la lectura y la literatura. Entonces, la problematización se utiliza como una metodología que, a través de la identificación de las condiciones de posibilidad (superficies de existencia: narraciones familiares y magisteriales, historia y luchas sociales y conceptualización; los objetos-lente: saber, poder y ética; y la experiencia) piensa las formas donde ese saber de la literatura se reconoce como un objeto trazado en un conjunto de múltiples relaciones y múltiples formas de nombrar.

¿Cómo se nombra dicho saber en las narraciones familiares y magisteriales? ¿Cómo se desplaza el saber literario a través de la historia y qué devenires tiene al interior de las reformas, de las escuelas, de los institutos y fuera de ellos? ¿De qué manera se conceptualiza o se define? Esas preguntas marcan dicha problematización y solo se pueden pensar a través de las relaciones con los objetos lente, que son los que leen las superficies de emergencia y encuentran en ellas las huellas que habitan la práctica del saber de la literatura. Esto quiere decir que el saber literario no se define sino en el momento en que está en relación con las narraciones, las experiencias, las estructuras, las leyes, las reglamentaciones políticas, las teorías y otros saberes. Dicho de otro modo, el saber literario es producto de una problematización o “elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos”³² que le plantean problemas a la enseñanza de la lectura y la literatura.

A la manera de Foucault, no es que exista un maestro, una metodología, o una institución que detecte la solución a la reivindicación por la enseñanza de la literatura; tampoco que exista una experiencia o conjunto de experiencias tales que sean el modelo exacto para la enseñanza; sino que hay, en las reformas, en los maestros y en las experiencias, razones para

31. FOUCAULT, Michel. El cuidado de la verdad. En: *Estética, estética y hermenéutica* (A. Gabilondo, Trad., Vol. III, págs. 369-380). Barcelona: Paidós, 1999a, p. 371.

32. FOUCAULT, M. *Polémica, Política y Problematizaciones*. En M. Foucault, *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós. 1999b, pp. 356.

interrogar la enseñanza de la lectura y la literatura, tanto su historia como su actualidad, lo cual puede llegar a responder todas las cuestiones que nos hemos trazado en este trabajo. Aunque no se logre responder del todo, sí es seguro que abre otros lugares de reflexión desde los cuales pensar esta práctica e incluso, de manera muy arriesgada, quizá, pensar que al ser la problematización un proceso que elabora las condiciones y define los elementos para estas relaciones, se puede pensar en la construcción del punto de partida para una futura ontología de la enseñanza como producto de una problematización.

Regresando al lugar de la enseñanza de la lectura y la literatura, las huellas que identifica su problematización son diversas, y modifican la manera de nombrar un saber en tanto son las habitantes de la práctica del saber que ya se ha mencionado. Las huellas se encuentran y aparecen a medida que las problematizaciones las hacen surgir. En primer lugar, las huellas que han dejado en la historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura, el libro y los textos escolares o manuales, que desde 1974, han sufrido cambios respecto a los nuevos modelos de enseñanza instaurados por cada gobierno.

En primera medida, los libros o manuales de lectura (y los producidos en Colombia) son “la materia prima elaborada por un *autor*, cuyo producto, el texto, además de estar mediado por él, lo está por la *empresa editorial*, el *Estado*, el *maestro* y en última instancia por *el potencial sujeto lector*”³³. El manual y los libros son, en sí mismos, una herramienta para la enseñanza, que está igualmente regulada por el Estado, por los programas y currículos establecidos. Por otro lado, los libros de literatura marcan las huellas de un canon o, por lo menos, se puede pensar un corpus para la enseñanza de la literatura en la escuela. No obstante, de acuerdo a lo que se alcanza a ver en las clases, las obras literarias que están circulando por las aulas son aquellas que representan alguna identidad con la realidad actual del país. Una manera de reflejar con la literatura la vida. Dicho sea, son éstas las obras más leídas por los jóvenes en el aula de clase. En cierta forma las obras de la literatura colombiana que marcaron el reflejo de la violencia y el narcotráfico vivido durante los últimos cuarenta años, son una manera de testimoniar las realidades de una época; a esas novelas y narraciones el estudiante está atento. Esta es una huella que se cruza con la práctica pedagógica, en tanto pone al maestro en un estado de reflexión frente a qué leer con los alumnos y cómo leer este tipo de literatura.

33. LINARES, María Cristina. Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1959). En: H. R. Cucuzza, & P. Pineau, Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004, p. 179.

Por otro lado, está la tensión producida por el *Plan Lector*, que como dice Graciela Montes, es una especie de “domesticación de la literatura”³⁴ puesto que recurre a la agrupación de tamaños, edades y temas de los libros: “todos los cuentos que tratan cierta cuestión, juntos, para que no haya errores de interpretación, y de ahí el aprovechamiento directo como ejemplo o motivación de una unidad del currículum”³⁵. No obstante, no hay nada de malo en un *plan lector*; se puede, en efecto, direccionar la literatura y su análisis crítico desde obras que están ya clasificadas por edades, temas y valores; pero el objetivo del saber literario es que no se ocupe la enseñanza de la literatura en obras que un especialista o asesor de una editorial esté recomendando, puesto que se puede caer en la instrumentalización de la literatura, se cae en la ejecución de un mandato; en cambio, el maestro debe estar en la capacidad, según su formación, de discernir una propuesta de lectura, extraída de sus propias lecturas; por ello, es indispensable un maestro que lea, para que ciertamente, pueda elegir el corpus de libros para sus estudiantes, dado el contexto en el que se encuentre, y no la propuesta editorial externa.

Respecto a aquel aspecto de la instrumentalización, se destaca la segunda huella, la cual deja ver trazado un proceso de problematización para el saber literario, puesto que la instrumentalización no permite circular el saber con relación a otros, sino que los tiene al servicio de unas metas, y de unos saberes estáticos, o sea que no articulan el pensamiento, ni lo problematizan. Quiere decir que es problemático e incluso confuso ver circular un saber literario en los manuales de enseñanza de la lectura y la literatura, cuando éstos están solicitando análisis gramaticales y lingüísticos ajenos a los literarios. En el afán por enseñar las formas correctas de la gramática a través de la lectura, se ha desprotegido su carácter comunicativo. La lectura y las obras literarias se han convertido en un pretexto para la enseñanza de la lengua.

Ante el “déficit” lingüístico de los estudiantes la escuela propone aprender la gramática, pues considera que con el saber gramatical el estudiante puede hablar, escuchar, leer y escribir bien. Sin embargo, lo que nos muestra la realidad de nuestras aulas es que, al contrario, la insistencia compulsiva en las leyes de la gramática produce apatía y desagrado hacia la lectura y la escritura, sobre todo porque son asumidas como prácticas de memorización mecánica³⁶.

34. MONTES, Graciela. La literatura en la escuela. O la polémica entre los redondeles y los cuadrados. En O. Seppia, F. Etchemaite, M. D. Duarte, & M. E. de Almada, Entre libros y lectores I. El texto literario. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001, p. 143.

35. *Ibíd.*

36. JURADO, Op. cit., p.49.

De otra forma, la enseñanza de la lectura literaria en la escuela, después de mediados de siglo, reconoce el desplazamiento del estudio crítico de la literatura, en tanto se le ha dado prioridad a una lectura considerada “puramente instrumental, sin diferenciar entre leer publicidad o fragmentos de periódicos y textos literarios. Lo mismo es leer algo escrito por un compañero de la clase que una obra literaria maestra”³⁷. Esto va dejando la enseñanza de la lectura y la literatura reducida a un conjunto de fragmentos y biografías de las obras y los autores respectivamente.

No conviene sino mirar los manuales de texto publicados durante los últimos treinta años para darse cuenta de la fragmentación de grandes obras³⁸ de la literatura clásica (en algunos; en otros hay escasas lecturas literarias), historia de los movimientos literarios³⁹ y lista de autores de la época acompañados de ejercicios y talleres de escritura, que no son difíciles de resolver, dado que para el maestro ya llegan con las respuestas impresas. Por otro lado, a la exigencia de los planes de estudio y su necesaria sistematización Enkvist hace la siguiente crítica:

El plan de estudios propone el aprendizaje de una terminología para “producir trabajos”. En vez de leer, disfrutar y admirar las grandes obras del pasado, unos estudiantes bastante incultos manejan una terminología que aplican mecánicamente a textos muchas veces no conocidos, para producir textos propios que parezcan científicos por la presencia de ciertos tecnicismos⁴⁰.

Porque, volviendo a los planteamientos de Enkvist, los alumnos continúan ignorando la “gran literatura, pero se creen capaces de criticarla”. Y en relación con sus producciones escritas, se atreven a realizar “trabajos literarios sin haber estudiado ni lengua ni literatura. Se les transmite la idea de que la creación no necesita de estudio previo. Lo mismo ocurre con estudios críticos.” Entonces, reducen las lecturas literarias a los comentarios y opiniones, sin tener en cuenta la historia, la teoría y la crítica literaria. Todo esto, según Enkvist, produce una “desacralización de las obras de arte o

37. ENKVIST, Inger. *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2006, p. 99.

38. “Acercar al alumno, familiarizarlo con la literatura a través de trozos escogidos de valores de letras nacionales y clásicos (El Quijote), a la vez que propiciar e incentivar al alumno para que escriba y dé rienda suelta a su creatividad, son los objetivos a lograr”. Ver: Osorio Quijano, et. al. Nacho Lee. *Lectura y Lenguaje*. Medellín: Susaeta, 1977, p. 2. “Pronuncia correctamente. Haz la entonación y acentuación adecuadas.” Ver: Gómez Nieto, M. E., & Flórez Brum, A. E. *Globo Mágico 2. Español y Literatura*. Cartilla de Lectura. Educación Básica Primaria. Bogotá: Educar Editores, 1984, p. 8.

39. Ver series: “Español sin Fronteras” del grado 6° a 11°. Editorial Voluntad. 1986-1988; *Habilidades del Lenguaje 3 Denotar*. Editorial PIME. 1984; *Lengua Viva*. Castellano y Literatura – EBS. Grado 8° a 11°. Editorial Libros y Libres. 1994.

40. ENKVIST, Op.cit., p. 99.

simplemente ignorancia”⁴¹. Con esta descripción queda claro que predomina la instrumentalización desde la utilización de los textos escolares. Pero es también un lugar de referencia la fragmentación de obras o la lectura de textos sin características literarias, o aun cuando estén inscritas en lo literario, no son notables e importantes; es decir, carecen del rigor estético, o lo que llama Culler “el valor singular de las grandes obras: su complejidad, belleza, lucidez, universalidad y los beneficios potenciales que de todo ello se derivan para el lector”⁴².

Lo que significa que se puede estar ignorando la capacidad formativa de la obra literaria y se otorga funcionalidad a lo que dicta un especialista editorial con el *Plan lector*; así sucede, lo que con sabiduría, expresa Schopenhauer de la proliferación de “libros malos”^{*} a los que actualmente se enfrenta a los alumnos.

En la vida sucede lo mismo que en la literatura: en todas partes se encuentra a la plebe incorregible, que llena todo por legiones, ensuciándolo todo como las moscas en verano. De aquí el sinnúmero de libros malos, esta mala hierba de la literatura que quita la savia al trigo, ahogándolo. Absorben el tiempo, el dinero y la atención del público, que pertenece por derecho propio a los libros buenos y sus nobles fines, mientras que los otros están escritos con la única intención de producir dinero y procurar empleos⁴³.

Si bien es cierto en toda práctica de la enseñanza que involucre una lectura literaria, serán emergentes las actitudes éticas, por ello, dentro de las discusiones y la formación literaria, estas lecturas articuladas al saber literario desde las superficies de existencia, los objetos-lente y a la experiencia, permitirán que estos discursos no se conviertan en prácticas manidas, carentes de estética para la formación de los alumnos, sino en un lugar de construcción de otros modos de ser, saber e interpretar el mundo que se lee y se vive, una problematización que está influenciada por sus maneras de vivir. Al respecto

Diego Gambetta, el más reputado de los estudiosos de la mafia siciliana, ha investigado cómo influyen mutuamente los modos de vivir y de operar de bandas de crimen organizado y su representación en el arte, especialmente en el teatro y el cine. Encuentra un recíproco

41. *Ibíd.* p. 100.

42. CULLER, *Op.cit.*, p. 61.

* Entiéndase toda aquella literatura que, con escasas características de una obra de arte, se publica, como los *best seller*, de algunos autores sin renombre o aquellas obras inundadas de lugares comunes, como las obras de superación personal o toda aquella la literatura sin ningún potencial estético.

43. SCHOPENHAUER, Arthur. *La lectura, los libros y otros ensayos*. Madrid: EDAF S.A., 2004. p. 172.

enriquecimiento permanente entre arte y realidad, que va desde el modo de vestir y hablar hasta la innovación tecnológica en el modus operandi delincencial⁴⁴.

El saber literario le da lugar a estos relatos de manera formativa o los desplaza; formativa en el sentido de leerlos desde un lugar que no los convierta en obras cumbres u obras modelo, y los desplaza en tanto, algunos no entran en el lugar de la formación.

Por otro lado, ¿se podrá mencionar dentro de estas huellas de la instrumentalización, un tipo de instrumentalización positiva y crítica en la enseñanza de la literatura? ¿Podrán ser la cultura popular, los dispositivos culturales y la experiencia formas de instrumentalizar la enseñanza de la Literatura? ¿Las obras contemporáneas y de corte realista, como las novelas de narcotráfico y violencia colombiana, provocan desplazamiento del canon literario en las aulas de clase? Estos interrogantes representan, para el saber literario, un tipo de enseñanza que puede circular por fuera del manual y de lo prescrito por los planes de estudio. Son una problematización que conduce a mirar hacia el maestro y su relación con el saber, su relación con el mundo y con la obra en sí misma. Un maestro de la lectura y la literatura que no se detiene en la escolaridad, sino que, desde sus relaciones con el saber, se nutre del saber pedagógico y articula su experiencia formativa, histórica, literaria y cultural para alimentar las múltiples relaciones que ha encontrado con el saber literario. En este camino de la problematización, también es posible la identificación de las huellas de un maestro que movilice la práctica de la enseñanza y el pensamiento sobre la enseñanza, como maneras de posibilidad del saber literario. Así se van tejiendo las formas de existencia del objeto: saber literario, en la cultura del ser humano, en tanto el hombre conciba la literatura como objeto de pensamiento. Para la enseñanza, esta noción de ser objeto de pensamiento emerge en la experiencia del maestro y su relación con la literatura, en el encuentro natural con los libros y en tanto la haga indispensable para vivir y enseñar.

La tercera y última huella, en este recorrido es una continuación de lo mencionado anteriormente, las huellas de las prácticas de la enseñanza y de la experiencia formativa. Ambas se convierten en una huella que aparece por las relaciones con sus lugares de emergencia; se puede decir que las prácticas de la enseñanza y de la experiencia formativa se relacionan a partir de una problematización que se convierte en taller que simboliza “los saberes

44. MOCKUS, Antanas. El capo según Mockus. El “culebrón” que ve el intelectual. Revista Diners. 2009. En Internet: <http://www.revistadiners.com.co/nuevo/interna.php?idn=606&idm=4>. Fecha de consulta: 28 de junio de 2010.

y prácticas que transitan en las escuelas de nuestra formación social”⁴⁵, un espacio de encuentro relacional entre la experiencia y conocimiento referido a un sujeto, que se transforma a partir de la conciencia que le otorga un lugar distinto al que ya ocupaba, es decir, un lugar distinto en el ser.

Pueden surgir en esta relación tres formas de experiencia: *experiencia del lenguaje; experiencia de la lectura y experiencia del pensamiento*, que hacen el recorrido por el saber, por las relaciones de poder y por la condición ética que da la práctica reflexiva de sí.

En este camino del conjunto de prácticas, que nos brinda el ejercicio de problematización para configurar el saber literario, está inmersa “la perspectiva de la literatura como objeto estético capaz de hacernos “mejores”, que se vincula con una determinada idea del sujeto [transformado en] “sujeto liberal”⁴⁶. El sujeto liberal, que descubre Culler, es el sujeto al cual se le confiere libertad para examinar las conductas que emergen en el relato. Además, esa libertad le permite crear sus propios juicios, algo así como una emancipación de la obra, para construir la propia o, por lo menos, para conducirse hacia la formulación de un pensamiento propio. Pero no ha de confundirse el sujeto liberal que inicia un proceso de pensamiento propio con el individuo que expone su experiencia personal a la interpretación de una obra literaria. En ocasiones, los maestros que se enfrentan al escenario de la enseñanza de la literatura descubren alumnos que identifican su experiencia personal con la interpretación de la obra, y en ocasiones, lanzan juicios de valor, guiados por emociones al margen de lo que la obra en sí propone: “A veces el énfasis en la influencia negativa de las inquietudes personales del lector oscurece su contribución positiva. (...) Si no se vincula con las experiencias pasadas y los intereses presentes del lector la obra no “cobrará vida para él o, mejor dicho, él no estará preparado para traerla a la vida”⁴⁷.

En estas explicaciones se concentra una necesidad de construir un concepto de la lectura literaria que permita la apropiación* de dicho concepto

45. ECHEVERRI S. Jesús Alberto. Las huellas de los rostros magisteriales y los personajes formación en los archivos históricos. En: M. B. Alberto, & A. Álvarez G., Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica (pp. 259-284). Bogotá: Magisterio, 2010.

46. CULLER, Op. cit., p. 51.

47. ROSENBLATT, Louise M. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica. Colección espacios para la lectura, 2002, p. 106.

* Quiere decir que el concepto de apropiación de la expresión lectura literaria, aquí, se refiere a la multiplicidad de usos que tiene respecto a sus formas de sentido, de acuerdo a sus condiciones de producción.

en distintos usos de la enseñanza, y no solo como objeto estático, sino como un acontecimiento que devenga la apertura entre literatura y enseñanza, sin lugar a ventajas o desplazamientos por parte de alguno de los saberes. Así, hay que insistir en acercarse al saber de la literatura y frecuentarlo, vivirlo, y hacerlo propio, no solo como una mirada a la condición humana, o como una experiencia transformadora, sino como una problematización que articula saberes y crea condiciones de posibilidad para su interpretación y análisis.

En relación con esto, Fernando Vásquez Rodríguez, profesional de la didáctica de la Literatura en Colombia y Especialista en Semiótica, estudia los desplazamientos que ha sufrido la enseñanza de esta disciplina y expresa su deseo por afinar la didáctica y separarla del mero uso. Por ello, durante sus prácticas reflexivas, ha consolidado diez puntos necesarios para la transformación de la enseñanza: a) No enseñar con fragmentos de obras. b) Llevar el cuento al aula, c) Acercar al alumno a la sensibilidad y desarrollo del pensamiento poético. d) Leer en voz alta para seducir, e) La enseñanza de la literatura no se puede reducir al espacio de la clase de Español. No hay saber que prevalezca sobre el saber literario. Si esto se permite, vuelve otra vez a reducirse a instrumento. f) Desarrollar procesos de escritura guiados. g) Conocer las características de un “taller”^{*} en términos griegos^{**}. h) Estar seguros que el alumno aprenda literatura, no algo distinto. Es muy importante que se retomen los argumentos de Vásquez, dado que hoy vivimos la crisis de la enseñanza de la lectura y la literatura respecto a su didáctica; no tenemos una didáctica apropiada y por ello se desdibuja, sacrifica y desplaza la enseñanza de la literatura a otros lugares. i) Evaluar la literatura hacia la formación. j) Seducir y enseñar con pasión. No puede enseñar literatura quien no lee literatura, y menos quien no le gusta leer.

Estas son, entonces, diez propuestas de enseñanza de la literatura, no impuestas en el deber ser, sino más bien como posibilidad de alcanzar una liberación de las otras prácticas, de las repeticiones y memorias de datos y compendios, de líneas de tiempo, nombres y fechas. Dejar estas diez ideas es abrir la posibilidad de crear discursos y discusiones a favor de la reivindicación de la literatura. Es entrar en el juego de la verdad e ir apropiándonos de discursos para construir los propios, eso es entrar en el juego del saber, de las reglas de producción, de prácticas simbólicas de poder, y como dice Vásquez, al maestro “le corresponde aportar otros sentidos, otras miradas,

* Lugar simbólico que determina un espacio de encuentro y producción de saber.

** Los planteamientos griegos, respecto al taller, lejanos están de pensar taller como un cuestionario. Ver Poética de Aristóteles.

no necesariamente previstas por sus alumnos. Esto no solo es necesario sino que se impone como un compromiso ético”⁴⁸.

En suma, las huellas que se han trazado son la manera como la enseñanza de la lectura y la literatura ha aparecido en las superficies de existencia: en la cotidianidad, en las narraciones familiares y magisteriales y en la experiencia formativa.

4. La problematización, un proceso, no un acto

Luego de formar la problematización a partir de la articulación de las superficies de existencia, los objetos – lente y la experiencia, podemos nombrar la problematización como un proceso metodológico que se va movilizandopor las relaciones instauradas entre el saber y el pensamiento. Problematizar es, entonces, una actitud en el maestro que enseña; es decir, lo que A. Gabilondo llama *círculo problemático o trabajo del pensamiento*⁴⁹ que nos lleva a pensar de manera crítica, a vivir la experiencia que plantea Agamben, ahí donde llevamos el pensamiento a ser crítico y problemático, ahí donde puede estar articulado el saber literario, en una apropiación de la literatura como un saber, en el cual se construye un campo, con autonomía, puesto que produce sus propias leyes y define lo que allí está en juego, o también lo que entra en relación con otros para crear condiciones de existencia de los conceptos que allí se vinculan. Si a este campo le asignamos los elementos literarios, “lo que está en disputa es un capital simbólico específico [Ficción en el relato, sentimiento en la poesía y representación en el drama; la obra misma es una expresión necesaria en el campo; la crítica, la teoría literaria, entre otros, elementos indispensables para que el saber literario vaya naciendo y entre en relación con otros saberes. El canon también entra como elemento de poder y es regulado en sus relaciones con el saber] (...) y las luchas que mantienen entre sí los sujetos”⁵⁰. Estos sujetos son específicamente escritores, revistas, editoriales, instituciones educativas, maestros. Los elementos en relación se ubican, unos dentro del capital y otros dentro del poder que está en juego en el campo literario. De esta manera, las prácticas que se desarrollan dentro del campo siguen leyes y a la vez crean las condiciones de posibilidad, para ir liberándose de autoridades

48. VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. RedLecturas, 2004, p. 29.

49. GABILONDO, Ángel. La creación de modos de vida. En: M. Foucault, Estética, Ética y Hermenéutica (pp. 9-35). Barcelona: Paidós, 1999, p. 23.

50. PASTORMELO, Sergio. Campo literario. En J. Amícola, & J. L. de Diego, Teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates (pp. 93-105). La Plata: Ediciones Al Margen, 2008. p. 93.

dominantes, como la Iglesia, el Estado y las clases sociales⁵¹. No obstante, dentro del campo es posible encontrar las condiciones que producen en sí mismas otros poderes. Así, el saber literario como producto de una problematización, posibilitará rastrear en las obras “lugares de expresión que den cuenta de un pensamiento (...) en el que diversas experiencias de vida (...) muestren la posibilidad de existencias diferentes”⁵² y no solo como reflejo de un autor, sino como una ética para la vida, y una actitud de voluntad de quien escribe; un modelo de escritura que muestra una verdad y se convierte en modelo de inmortalidad y eternidad para quien la lee.

CONCLUSIÓN

Una mirada al hoy

El saber literario se descubre como objeto de reflexión en la experiencia de la enseñanza, y ser objeto de reflexión, desde ahora, quiere decir que *es pensamiento*, lo que pretende afirmar que la lectura literaria no es una técnica, sino una visión del mundo, que encuentra una articulación entre saber literario y didáctica. Que sea reflexión, significa que se produce por la lógica de relaciones entre conceptos al interior de un problema. No es un a priori que está ya establecido, sino que, al interior de esa producción, la lectura, además del rol que desempeña en el salón de clase como método, tiene relaciones que sólo se resuelven en el concepto o en la narración, como son las relaciones con el saber pedagógico, con la filosofía, con la sociedad, con la tecnología, con el mito y con la experiencia. Desde esta mirada, puede negarse la existencia de una unicidad o universalidad para el proceso de enseñanza de la lectura y en particular con la enseñanza de la literatura, dados los haces de relacionales entre objetos, sujetos, conceptos y pensamientos.

Por ello, volver a la independencia de la literatura a través de una apertura en sí misma con otros saberes, requiere que ella se despliegue a través de las relaciones con otras ciencias, disciplinas, prácticas y luchas sociales, para reconceptualizarla desde su pasado y fijarle un lugar en su presente, con el fin de crear condiciones para pensar una didáctica de la literatura, partiendo de construir unas buenas relaciones con el maestro y el alumno, el maestro y la escuela, el maestro y los padres de familia; entre los maes-

51. *Ibíd.*

52. LECHUGA, Graciela. *Las resonancias literarias de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2004, pp. 79-80.

tros y los manuales, los textos literarios y las editoriales, incluyendo una relación fundamental entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza. Esta construcción relacional permite pensar en unos nuevos encuentros con la enseñanza: se trata de las imágenes de la cultura popular, como las narraciones familiares de abuelos y padres, las historias de vida de maestros y el recuerdo narrativo de quienes fueron nuestros maestros a lo largo de la formación, junto con otros dispositivos culturales que circulan en la sociedad, como es el caso del cine, el teatro, la televisión y la radio, que constituyen y forman un saber popular⁵³. Este conjunto propicia pensar de manera distinta una historia de la experiencia para la didáctica de la lectura y la literatura.

Uno de los efectos de la apertura de saberes es que pone al maestro ante sí mismo y ante sus acciones en el aula y por fuera de ella. Se hace, entonces, verosímil una experiencia de la enseñanza que no está prescrita por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), ni por los manuales de texto, ni los fragmentos de lecturas literarias, tampoco por las editoriales; esta posibilidad beneficia tanto al maestro como al alumno, porque, en su relación, ninguno de los dos se disuelve, sino que se potencia.

De otra parte, la experiencia se puede leer como el hecho de darle al maestro una participación activa en la creación del pensamiento, que tiene como escenario tanto la escuela, como la sociedad y que no es un simple receptor pasivo, puesto que, en el encuentro con los saberes y las ciencias, él aporta las transformaciones, que han moldeado su vida a partir de la práctica con la lectura, la literatura, la enseñanza y la formación*. Por lo tanto, la experiencia del maestro, como contador de historias, lo conecta con las tradiciones orales, las narraciones de las abuelas, y las expresiones de la cultura popular, a manera de las radionovelas y las telenovelas, que son lugares de retorno y resonancia que posibilitan reflexiones, emergencias y muestras de saber.

53. El saber popular adquiere un lugar en la reconceptualización desde los planteamientos de Michel de Certeau, respecto a la cultura popular entendida como táctica de resistencia frente a un saber que desea desaparecer por su lugar desventajoso con el saber erudito. Cf. DE CERTEAU, Michel. *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999, p. 63., y táctica como posibilidad del porvenir. Cf. DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano Vol I Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007, p. 28., y Carlos Monsiváis, que nombra lo popular como un “paisaje inagotable de emoción literaria”. MONSIVÁIS, Carlos. *De las versiones de lo popular*. En: *Aires de familia*. Barcelona: Anagrama, 2000, p. 36. Así, cada uno le suma importancia y valor a los saberes que se han constituido con la memoria cultural y colectiva de la sociedad.

* En este trabajo, tanto la instrucción como la educación se abarcan en este concepto.

Por último, el saber literario es una construcción de fuerza que, como concepto, fluye tanto entre los aparatos y el campo*, como entre las diversas teorías literarias y la experiencia de la literatura. Este saber, a partir de ahora, se constituye como un objeto de estudio para futuras investigaciones, que conducirán a pensar la formación de un maestro de la libertad, y para la libertad, como prueba de la superación de límites, sujeciones y del pensamiento propio que le otorga la literatura como estudio y como enseñanza. Una libertad que, desde la crítica kantiana, nos ha enseñando a hacer uso de nuestra propia construcción conceptual y reflexiva, la misma que nombra como Ilustración para conducirnos a la fabricación de nuestra propia ficción, es decir, la fabricación de nuestra propia experiencia⁵⁴ conducida por el pensamiento.

* Lugar de luchas de saber, superficie en la que entran en juego las relaciones del sujeto con la verdad, el poder y la ética.

54. Foucault describe la experiencia como una ficción, es decir como una fabricación propia que no ha existido antes. En sí, produce pensamiento. Ver CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes., 2004, p. 129.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2004.
- AMÍCOLA, José y DE DIEGO, José Luis. *Teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2008, pp. 93-105.
- ARCE, Rafael. *Topología y tropología de la crítica literaria argentina de s.f. Topología y tropología de la crítica literaria argentina*. Biblioteca Virtual Universidad Nacional del Litoral. En Internet: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2195/1/HF_3_4_pag_166_169.pdf. Fecha de consulta: 10 de junio de 2011.
- ARGÜELLES, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen? El poder material de la literatura, la tradición y el hábito de leer*. México: Paidós, 2006.
- BOMBINI, G. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal, 2008.
- CUCUZZA, Héctor, et al. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004, pp. 179-212.
- CULLER, J. *Breve introducción a la teoría literaria*. (G. García, Trad.) Barcelona: Editorial Crítica, 2000.
- DAMASIO, Antonio. *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 2000.
- DE CERTEAU, Michel. *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- _____. *La invención de lo cotidiano, Vol. I Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.
- DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José. Eds. *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: PRODIC, 1990.
- ENKVIST, Inger. *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2006.
- ESCOBAR, Eduardo. *Prosa incompleta*. Bogotá: Villegas Editores, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1991.
- _____. *El cuidado de la verdad*. A. Gabilondo, Trad., Vol. III. Barcelona: Paidós, 1999a, pp. 369-380.
- _____. *Estética, Ética y Hermenéutica. La creación de modos de vida*. Barcelona: Paidós, 1999a, pp. 9-35.
- _____. *Estética, Ética y Hermenéutica. Polémica, Política y Problematizaciones*. Barcelona: Paidós, 1999b, pp. 353-360.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Entrevista con Rita Guibert*. (O. E. S.A., Productor). *Literatura.us*, 1974. En Internet: <http://www.literatura.us/garciamarquez/guibert.html>. Fecha de consulta: 4 de Marzo de 2010.
- GÓMEZ NIETO, María Eugenia y FLÓREZ BRUM, Andres Elias. *Globo Mágico 2. Español y Literatura. Cartilla de Lectura. Educación Básica Primaria*. Bogotá: Educar Editores, 1984.
- JURADO, Fabio. *Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza & Janés, 1999.

- LARROSA, Jorge. La experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1998.
- LECHUGA, Graciela. Las resonancias literarias de Michel Foucault. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2004.
- LÓPEZ C., Martina y FERNÁNDEZ, Adriana. Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Manantial, 2005.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Bogotá: Magisterio. 2010. pp. 259-284.
- MOCKUS, Antanas. El capo según Mockus. El "culebrón" que ve el intelectual. Revista Diners. 2009. En internet: <http://www.revistadiners.com.co/nuevo/interna.php?idn=606&idm=4>. Fecha de consulta: 28 de Junio de 2010.
- MONSIVÁIS, Carlos. De las versiones de lo popular. En: Aires de familia. Barcelona: Anagrama, 2000.
- NUÑEZ N, Alonso. (s.f.). En Internet: <http://seneca.fis.ucm.es/parr/QM/textos03/norma2.pdf>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2009.
- OSORIO QUIJANO, Jorje Luis et al. Nacho Lee. Lectura y Lenguaje. Medellín: Susaeta, 1977.
- ROSENBLATT, Louise. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica. Colección espacios para la lectura, 2002.
- SCHOPENHAUER, Artur. La lectura, los libros y otros ensayos. Madrid: EDAF S.A, 2004.
- SEPPIA, Ofelia, et al. Entre libros y lectores I. El texto literario. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001, p. 137-148.
- Series: "Español sin Fronteras" del grado 6° a 11°. Editorial Voluntad. 1986-1988; Habilidades del Lenguaje 3 Denotar. Editorial PIME. 1984; Lengua Viva. Castellano y Literatura – EBS. Grado 8° a 11°. Editorial Libros y Libres, 1994.
- TREJOS MUÑOZ, Bibiana. La didáctica de la lengua extranjera, una experiencia de construcción profesional. Maestros de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia "Historias de Vida", 2008, pp. 143-162.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. RedLecturas, 2004.
- WULF, Christoph. El sueño de la educación. En: Revista Educación. Tübingen. Alemania. (Vol. 31, 1985); p. 7-27.