

RAE

- 1. TIPO DE DOCUMENTO:** Tesis de Doctorado para optar al título de doctor en Humanidades, Humanismo y Persona
- 2. TÍTULO DE DOCUMENTO:** LA COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUA CASTELLANA
- 3. AUTOR:** Luis Alfonso Argüello Guzmán
- 4. LUGAR:** Bogotá
- 5. FECHA:** 31 DE MAYO DE 2019
- 6. PALABRAS CLAVE:** comprensión lectora, obras literarias narrativas, imaginación narrativa, mundo del texto/mundo del lector, encuentro de ámbitos de lectura.
- 7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** el propósito general de esta Tesis es desarrollar la comprensión lectora de obras literarias narrativas para la formación de licenciados en Lengua Castellana a través de la lectura de ocho novelas sobre el conflicto político-militar en Colombia tomando como referentes teóricos las categorías de Imaginación narrativa de Martha Nussbaum, Mundo del texto y mundo del lector de Paul Ricoeur y Encuentro de ámbitos de Alfonso López Quintas.
- 8. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:** Línea de investigación del Doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona: Formación y práctica pedagógica.
- 9. METODOLOGÍA:** En esta Tesis se desarrollan dos enfoques de investigación: documental-bibliográfico y etnográfico. En el primero se elabora un Estado del arte sobre comprensión lectora en Educación superior y sobre lectura literaria. En el segundo se trabaja con herramientas etnográficas de registro (informe de lectura y entrevistas).
- 10. CONCLUSIONES:** Formar licenciados en Lengua Castellana bajo el presupuesto de la comprensión lectora de obras literarias narrativas permite reconocer el rol de la persona como lector literario, como maestro de vida y maestro de lecturas, lo cual a su vez potencia el papel de la lectura literaria en las Humanidades.

**LA COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA
FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUA CASTELLANA**

LUIS ALFONSO ARGÜELLO GUZMÁN

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN HUMANIDADES. HUMANISMO Y PERSONA
BOGOTÁ
2019**

**LA COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA
FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUA CASTELLANA**

LUIS ALFONSO ARGÜELLO GUZMÁN

Tesis presentada para optar al título de Doctor en Humanidades, Humanismo y
Persona

Director: Doctor José María Siciliani Barraza

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN HUMANIDADES, HUMANISMO Y PERSONA
BOGOTÁ
2019**

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	1
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
ANTECEDENTES.....	15
HIPÓTESIS	22
METODOLOGÍA	23
CAPÍTULO 1: COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
1.1 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
<i>Estudios y diagnósticos de comprensión lectora.....</i>	<i>31</i>
<i>Comprensión lectora en el ámbito disciplinar académico.....</i>	<i>34</i>
<i>Comprensión lectora y metacomprensión</i>	<i>37</i>
<i>Comprensión lectora y profesores universitarios</i>	<i>39</i>
<i>Lectura y comprensión lectora: aproximaciones.....</i>	<i>41</i>
<i>Tendencias de la comprensión lectora en la universidad colombiana</i>	<i>43</i>
Preocupaciones en torno a la comprensión lectora	43
Hacia un diseño de políticas sobre comprensión lectora	44
Qué leen los estudiantes: tipos y géneros textuales	45
Función educativa y curricular de la comprensión lectora.....	47
Referentes conceptuales	48
Estrategias de comprensión lectora	48
Síntesis	49
1.2 LA LECTURA LITERARIA EN COLOMBIA	50
<i>Pedagogía del lenguaje y educación literaria</i>	<i>50</i>
<i>Enseñanza de la literatura</i>	<i>57</i>
<i>Competencia lectora narrativa</i>	<i>63</i>
<i>Tendencias de la lectura literaria en Colombia.....</i>	<i>69</i>
<i>La lectura literaria en el marco de una pedagogía del lenguaje.....</i>	<i>70</i>
<i>Qué se enseña en la clase de literatura</i>	<i>71</i>
<i>Selección del corpus de obras literarias</i>	<i>72</i>
CAPÍTULO 2. COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS	75

2.1	APOSTILLAS TEÓRICAS A LA LECTURA LITERARIA	75
	<i>Martha Nussbaum y la imaginación narrativa</i>	77
	Posibilidades de la imaginación narrativa	81
	<i>Paul Ricoeur: mundo del texto y mundo del lector</i>	83
	Implicaciones del mundo del texto y el mundo del lector	89
	<i>Alfonso López Quintás: los ámbitos</i>	91
	Posibilidades del encuentro de ámbitos en la experiencia de lectura	96
2.2	ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE OBRAS NARRATIVAS	98
	<i>Ámbitos y experiencia del lector</i>	98
	<i>Pedagogía de la educación literaria</i>	101
2.3	COMPRESIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS	107
	<i>La enseñanza de la comprensión lectora literaria</i>	107
	<i>Comprensión lectora de obras literarias narrativas</i>	111
CAPÍTULO 3. COMPRESIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS		115
3.1	LA COMPRESIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN LECTORA DE LICENCIADOS EN LENGUA CASTELLANA.....	116
	<i>El caso de la Universidad del Tolima</i>	116
	<i>La formación del lector: práctica de lectura</i>	120
	La población	120
	Los criterios de selección de las novelas	120
	La orientación conceptual del trabajo.....	122
	Los criterios de análisis del trabajo lector	123
	Los instrumentos técnicos de análisis	124
3.2	PEDAGOGÍA DE LA COMPRESIÓN LECTORA NARRATIVA DE FICCIÓN.....	137
	<i>Humanidades y humanismo literario</i>	139
	<i>Obras literarias clásicas</i>	144
	<i>Imaginación narrativa, memoria y educación literaria</i>	151
	<i>Pedagogía de la comprensión lectora narrativa</i>	154
3.3	EL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA COMO LECTOR LITERARIO	160
	<i>El profesor de lengua castellana como humanista hoy</i>	163
	<i>Empalabramiento de la clase de lengua castellana y literatura</i>	166
	<i>El profesor de literatura y lengua castellana como maestro de lecturas</i>	170
	<i>Retos del profesor de lengua castellana y literatura</i>	173
CONCLUSIONES.....		180

BIBLIOGRAFÍA	186
ANEXOS	206
ANEXO A.....	206
ANEXO B.....	210
ANEXO C.....	214
ANEXO D	217
ANEXO E.....	221
ANEXO G	231
ANEXO H	235

DEDICATORIA

In memoriam Elvia y Eddy

Para Alfonso,

Nidya y Constanza,

Alberto, Rodrigo, Libardo, Uriel y Leo:

con toda mi gratitud por el calor de hogar en familia y por el apoyo generoso.

Para Martha Elizabeth: con todo cariño

por su amistad, amor y compañía;

Para Benjamín por el amor infinito de un niño curioso que ilumina mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Con la orientación del doctor José María Siciliani Barraza he llegado a este punto del camino. En sus comienzos, los obstáculos de un proyecto no aprobado se vieron superados por esa orientación apegada con el rigor de la formación académica de una persona letrada.

En este mismo sentido, mi total gratitud con el doctor Manuel Alejandro Prada por su paciencia y comprensión desde la dirección del Doctorado entre enero de 2017 y diciembre de 2018; y por su oportuna intervención sobre asuntos académicos del programa. Y por indicarme que Paul Ricoeur era una opción.

A la doctora Martha Elizabeth Varón Páez por compartir horas de constante discusión teórica sobre la lectura y ayudar a encontrar el camino de los textos sobre lectura y metacognición y, en especial, por su ánimo y apoyo en momentos de crisis de fe en la escritura de esta Tesis.

A Benjamín, quien a sus 10 años ha preguntado sobre por qué no he terminado mi Tesis, y me ha impulsado a hacerlo.

A Danilo, Elizabeth, Laura y Hernán, estudiantes que asistieron en su momento al curso de “formación del Lector y el escritor” y son protagonistas de este trabajo académico.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, en términos generales, es un problema latente por resolver en las instituciones educativas en general. Cuando el problema se centra en la educación superior, el tema cobra aún más relevancia, pues se trata de la formación de profesionales, de quienes se espera un nivel crítico de comprensión lectora que les permita afrontar los retos contemporáneos con suficientes competencias lingüísticas y literarias que les den herramientas teóricas y metodológicas para abordar la lectura de obras literarias.

Al trasladar la pregunta sobre las problemáticas del plano de la comprensión lectora en el marco del lenguaje en general con el propósito de la formación profesional de licenciados que se desempeñen como profesores de lengua materna, al plano de la comprensión de la comprensión lectora de obras literarias narrativas con el propósito de la formación de licenciados en Literatura y Lengua Castellana, el tema se traslada a la formación de quienes se encargarán de enseñar a leer y a comprender el mundo a través de la cultura letrada a las futuras generaciones; estos profesores en formación deberán enseñar como leer obras literarias narrativas, con los supuestos específicos del lenguaje literario.

El traslado de enseñar a leer, desde un marco general del lenguaje, a enseñar a leer en el horizonte de la lectura literaria de obras literarias narrativas, genera el interés por proponer y analizar estrategias y modelos para mejorar la comprensión lectora de obras literarias de los futuros docentes de lengua, y se convierte en algo de vital importancia, pues lo que de tales procesos se derive se convertirá en práctica docente al futuro.

Así, el problema por resolver en esta investigación se centra en los posibles vacíos existentes en las propuestas para mejorar la comprensión lectora de obras literarias narrativas desde un modelo de lectura literaria que produzca un encuentro entre el

mundo del texto y el mundo del lector. Tal problema se puede evidenciar en la construcción de un Estado del Arte sobre la Comprensión lectora para la Educación Superior y, en particular, en los procesos formativos en lengua castellana, literatura y áreas afines; allí se percibe la carencia de modelos consistentes y/o estrategias particulares para la comprensión lectora de obras literarias, con más precisión de obras literarias narrativas de ficción.

La importancia de definir y poner en la práctica educativa la comprensión lectora de obras literarias narrativas radica en que las obras literarias tienen un poder formativo que se enmarca en la formación humanística de licenciados en programas afines a Lengua Castellana, Lingüística o Literatura. Existe, además, un componente de radical importancia en este proyecto sobre la comprensión lectora de obras literarias narrativas: la percepción misma de la literatura en la formación deja de ser un asunto centrado en la comprensión lectora como una cuestión metacognitiva y funcional a la formación disciplinar por competencias, para convertirse en una manera de percepción de la realidad a partir del encuentro entre la realidad ficcional de la obra literaria y la realidad que se produce en la experiencia literaria del lector.

Al proponer un marco teórico y metodológico estratégico para mejorar los niveles de comprensión lectora de obras literarias narrativas de ficción de docentes en formación, se garantiza la puesta en escena de elementos que mejoren no solamente el acceso a la lectura de textos literarios por parte de la población estudiantil colombiana, sino que además los futuros profesores de lengua materna dispondrán de dispositivos efectivos para el abordaje de obras literarias, toda vez que los profesores de lengua resultan de imprescindible importancia en los currículos de educación básica, no solamente en Colombia, sino en todo el mundo.

Al indagar sobre la comprensión lectora de obras literarias narrativas de ficción, en el marco de una Antropología Pedagógica, se pone en consideración la relación existente entre Literatura y Formación humana, tal como lo ha dispuesto Alfonso López Quintás

en sus aproximaciones a la lectura desde ámbitos en la obra literaria narrativa. En este mismo camino se ubica la teoría de Martha Nussbaum sobre imaginación literaria y narrativa. De igual manera, las categorías ricœurianas de 'mundo del texto' y 'mundo del lector' ayudan a la realización de un proyecto de lectura literaria de obras narrativas.

Se postula una comprensión lectora de obras literarias narrativas y se desarrolla la formación de licenciados desde la comprensión lectora como una relación de 'encuentros de ámbitos'. En ambos casos está presente un horizonte: que las Humanidades, con su valor pedagógico a través de la comprensión de obras literarias, posibilitan la formación docente en el plano de la comprensión lectora de obras literaria narrativas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Llegar a este planteamiento problemático requiere la delimitación de un escenario de indagación que tiene como actores principales a estudiantes de Licenciatura en áreas afines a la Lengua Castellana, Lingüística y Literatura. A continuación hay que ubicar este escenario en el contexto más amplio de la Educación Superior y, de manera precisa, en los procesos de formación lectora de licenciados.

El problema por indagar en ese escenario es el de la comprensión lectora de obras literarias narrativas. En particular, se pretende indagar cómo los procesos pedagógicos que articulan la formación de licenciados en áreas afines a la enseñanza de la lengua castellana entran en contacto con las iniciativas de formación de lectores y su posterior dominio de la comprensión lectora, con el agravante de que existe un vacío en la formación de lectores de obras literarias narrativas.

El primer paso del proceso investigativo consiste en esbozar un panorama de estudios sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios a nivel nacional. Esta indagación se soportará con investigaciones, propuestas y publicaciones hechas a nivel nacional sobre este asunto: el tránsito por el panorama sobre las propuestas (teóricas

y/o metodológicas) sobre la comprensión lectora se restringe al espacio de la educación superior universitaria de programas de licenciatura.

Una vez delimitado y construido dicho panorama nacional, se procede a enfocar la indagación en el desarrollo de propuestas académicas sobre la comprensión lectora en los currículos universitarios de formación de futuros docentes en dos regiones y cuatro universidades públicas con programas de Lengua Castellana o afines. Por último se restringe el análisis al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, adscrito al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

En contraste con este primer paso, surge un segundo momento que evidencia la trayectoria de publicaciones y propuestas (teóricas y metodológicas) sobre lectura literaria y lectura de obras narrativas, lo cual muestra el momento de la aproximación a la comprensión lectora de obras literarias. Este segundo panorama muestra el papel de las obras literarias y su rol en la formación de Licenciados en Lengua Castellana o programas afines.

Por lo anterior, siguiendo a Fernando Barcenas cuando propone una práctica educativa reflexiva (1994), se hace posible afirmar que en la tradición de formación literaria de licenciados de Lengua Castellana y o Literatura aparecen cursos de formación de lectores, en los que la lectura está condicionada por factores extrínsecos e intrínsecos a la lectura misma que determinan un modo instrumental de relacionarse con el texto, lo cual limita la práctica educativa de leer al uso de herramientas cognitivas y lingüísticas de comprensión lectora.

En la formación de licenciados en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana del Instituto de educación a Distancia de la Universidad del Tolima y en el rastreo de la fuentes bibliográficas sobre la lectura literaria en Colombia, se hace evidente en la práctica cotidiana del aula de clase, que la lectura de novelas está condicionada a factores intrínsecos y

extrínsecos a la obra misma, los cuales determinan una manera bastante instrumental de relacionarse con el texto literario que da pocos elementos para salir del paradigma de la literatura como un fin en sí misma y abrirse a la posibilidad de comprenderla como fenómeno de sentido al cual nada de lo humano le es extraño.

La preminencia de estos dos factores, intrínsecos y extrínsecos, a la hora de abordar la lectura de novelas condicionan esta práctica de la siguiente manera: los primeros factores conducen a una lectura inmanente de la obra literaria; mientras los segundos, prefijan una visión institucional en la enseñanza de la literatura.

Los factores asociados a lo extrínseco tratan de la cuestión institucional en la enseñanza de la comprensión lectora en función del diseño curricular, el corpus del plan de lectura y el diseño instruccional como guía para leer los textos con preguntas orientadoras que garanticen la comprensión misma.

En lo que se refiere a la comprensión lectora en función del diseño curricular, se puede determinar que la selección de los textos se encuentra organizada de acuerdo con un corpus textual centrado en los intereses de formación disciplinar. La comprensión lectora se encuentra apegada a las directrices curriculares en tanto contribuyen con el desarrollo de competencias disciplinares.

En lo que se refiere al plan de lecturas, el estudiante de licenciatura en Lengua Castellana se enfrenta a una selección textual institucionalizada, lo cual lo pone en la encrucijada de reconocer si ha leído o no esas obras durante el avance académico del programa. En lo que se refiere al diseño instruccional como guía de lectura, los textos son leídos con preguntas dirigidas a verificar la comprensión misma del contenido del texto en su relación con el campo disciplinar en el cual se incorporan.

En cada uno de los anteriores factores queda en evidencia un conjunto de hechos pedagógicos que privilegian la lectura como desarrollo letrado de competencias disciplinares para el desempeño profesional. Este desarrollo letrado incluye textos que

sólo se encuentran en la órbita de la disciplina con fines prácticos, amarrando el desempeño profesional a la adquisición de información propia del campo disciplinar y profesional.

Las lecturas institucionalizadas para el desempeño profesional letrado del licenciado – caso específico de profesional del que ocupa esta investigación– se seleccionan sobre el criterio del desarrollo de la comprensión lectora como el desarrollo de proceso de metacompreensión lectora en función de los planes de curso y bajo el imperativo de los temas de clase.

Este antecedente de la metacompreensión lectora para el desempeño disciplinar y profesional no considera la lectura literaria como una posibilidad de formación. El único fin de leer es que los textos seleccionados traten asuntos de la disciplinas, sin importar sus dimensiones lingüísticas, socioculturales e históricas. Esto sucede por varias razones:

- a. Se leen textos de carácter académico disciplinar, con lo que se puede resaltar que la lectura de obras literarias narrativas no tiene cabida en los procesos pedagógicos asociados a la comprensión lectora de obras literarias.
- b. En la formación de licenciados, aun cuando se evidencia la lectura desde distintas áreas asociadas al lenguaje, los aspectos formales de la obra priman sobre la lectura misma: no se aborda la comprensión lectora de obras literarias narrativas como un fin de formación de los futuros licenciados.

En lo referido a los factores intrínsecos asociados a la lectura de la obra literaria, es posible señalar tres aspectos que focalizan este tipo abordaje al texto literario por parte de los estudiantes de las licenciaturas en cuestión: el primero está relacionado con la creencia de que hay un sentido o significado primario u oculto encerrado en la obra, que por lo general se corresponde con la (supuesta) ‘intención del autor’, al cual el lector accede a través de un

correcto y metódico ejercicio de recepción textual o desde un simple y abierto un ejercicio impresionista de lectura.

El segundo aspecto atañe al análisis formal de la obra, el cual conlleva a abordar y valorar una novela atendiendo solo a aspectos formales como: narrador, personajes, tiempo y espacio. Este tipo de análisis desliga el sentido de la obra de aspectos exteriores a la misma; es más, supeditan el sentido de lo literario y su lectura al reconocimiento literal de los que se consideran factores estructurales de toda obra narrativa.

Y el tercer aspecto, se refiere a la explicación estructural del texto literario en forma de comentario explicativo, el cual se produce por un diseño de lectura que intenta reconocer lo contenido en la novela a modo de paráfrasis, retomando las dinámicas derivadas de los dos anteriores aspectos. A este tipo de acercamiento le cabe el deseo totalizador de saber el todo de la obra literaria a modo de comentario. La forma como se desarrolla este proceso lector orienta a que los estudiantes de Lengua Castellana focalicen su atención lectora sobre textos pedagógicos y de lenguaje que les permitan desempeñarse en el ejercicio docente.

Que la comprensión lectora tenga un uso práctico para el desarrollo del desempeño lector en asuntos temáticos o disciplinares, no significa que se incluya el sentido del mundo en que habita y se desempeña el lector como profesional. El concepto de mundo se restringe al mundo laboral de las profesiones y –en este horizonte– leer es comprender el sentido de los referentes conceptuales y las actividades desarrolladas mediante las estructuras semánticas del texto leído para poder relacionar lo que se ha leído con el mundo del desempeño y de las competencias.

Por esta razón, se hace necesario ver cómo los estudiantes en formación de la licenciatura en lengua Castellana abordan la comprensión lectora como un asunto general, al mismo tiempo que se indaga por un modo de leer apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora de obras literarias narrativas.

En estas circunstancias, indagar por este modo de comprensión lectora literaria narrativa y observar cómo la realizan los lectores, debiera ayudar a reconocer la comprensión lectora como un caso particular de comprensión aunque restringido a obras literarias narrativas, lo que permitiría que los estudiantes puedan leer obras literarias narrativas y establezcan conexiones entre el mundo del texto literario y el mundo de su experiencia vivida como lector.

La conexión entre el mundo del texto literario narrativo y el mundo del lector entran en contacto en el momento en que la imaginación narrativa pone en cuestión la semántica del mundo del texto. Analizar este encuentro es el punto central que intenta resolver esta indagación.

El mundo del texto y el mundo del lector podrían ponerse en cuestión en la lectura de novelas: por ella se podrían acercar el mundo de la experiencia leída del texto con la experiencia vivida en la cotidianidad del lector. En el caso del mundo cotidiano del lector (colombiano), el conflicto político-militar ha permeado esta cotidianidad que a cada persona le ha correspondido padecer, y los licenciados en formación dentro del sistema educativo del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima lo han padecido.

Con este panorama, ¿qué sucede cuando se seleccionan novelas colombianas que aborden temas propios del conflicto político-militar como la lucha armada entre ejércitos de diferentes vertientes ideológicas, la desintegración familiar por cuenta del secuestro como mecanismo de la lucha armada, el miedo y el silencio como opciones comunicativas frente a la violencia física y simbólica, el lado inhumano de la muerte que permite el horror del desmembramiento y la negación de sepultura o la ira y la venganza como impulsos para el conflicto familiar?

El criterio de selección de las novelas está en proporción directa con el mundo cotidiano del lector. Esto permite que el mundo del texto narrativo de ficción entre en contacto

relacional con el mundo del lector. Dicho de otro modo, se seleccionan novelas colombianas que tratan el conflicto político-militar, ya que son obras literarias que ponen en circulación una visión del mundo que surge del encuentro de 'ámbitos': el del texto y el del lector.

Con este trasfondo, surge el interrogante que orienta el desarrollo de esta investigación: *¿Cómo transformar la comprensión lectora en un encuentro de ámbitos de lectura de obras literarias narrativas durante el proceso de formación de licenciados en Lengua Castellana?*

ANTECEDENTES

Llegar a un planteamiento problémico requiere la delimitación de un escenario de indagación que tiene como actores principales a estudiantes de Lengua Castellana, Lingüística y Literatura. Luego se requiere ubicar en el contexto más amplio de Educación Superior y, de manera precisa, en los procesos de formación lectora de licenciados en Lengua castellana.

El tema que se va a indagar en ese escenario es el de la comprensión lectora de obras literarias narrativas. En particular, se pretende indagar acerca de los procesos pedagógicos que articulan la formación de licenciados en áreas afines a la enseñanza de la lengua castellana con la formación de lectores de obras literarias. En este sentido, el primer paso del proceso investigativo consiste en esbozar un panorama de los estudios sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios a nivel nacional. Esta indagación se soportará con investigaciones, propuestas y publicaciones hechas a nivel local y nacional.

Una vez delimitado y construido dicho panorama nacional, se procede a enfocar la indagación en el desarrollo de propuestas académicas sobre la lectura en los currículos universitarios de formación de futuros docentes en dos regiones y cuatro universidades públicas con programas de Lengua Castellana o afines.

Por último, se restringe el análisis al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, adscrito al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Finalmente se llega a un nivel mayor de concreción, con la ubicación del curso denominado *Formación del lector y el escrito*.

En el contexto regional se tienen en cuenta las condiciones institucionales de lectura de dos regiones: del Eje Cafetero y del Alto Magdalena. De igual manera, el filtro de indagación se restringe a los programas de licenciatura afines a la Lengua Castellana, la Lingüística y la Literatura. Se ha restringido la selección de estas universidades para realizar una ubicación del programa de Lengua Castellana, modalidad a distancia, de la Universidad del Tolima, debido a su área de influencia y cobertura geográfica.

En el primer caso, se toman como objeto de indagación los programas de licenciatura en español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira y el programa de licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío. En el segundo caso se toman en cuenta dos programas: la licenciatura en lengua castellana de la Universidad Surcolombiana y la licenciatura en literatura y lengua castellana de la Universidad de la Amazonia.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira, su programa propone como elementos fundamentales la elaboración y comprensión de sentidos:

[...] la literatura constituye una de las formas privilegiadas para la percepción totalizadora del mundo, al igual que un instrumento eficaz para la formación integral del ser, en la medida en que brinda la posibilidad de conocimiento de la realidad natural y espiritual, al mismo tiempo que ofrece el placer estético que se transmite a través de la palabra (UTP, 2011: 3).

Desde esta perspectiva, se considera importante la formación tanto en Literatura como en Lingüística, “ya que permite a los estudiosos de las dos áreas (futuros docentes) una

mejor comprensión de los procesos de elaboración de significación, ya sea en el uso cotidiano de la lengua con diversos fines como en el proceso de recreación y transformación de la realidad en valores estético-sociales a través de la literatura” (UTP, 2011: 4)

Sobre este supuesto se organizan las actividades de lectura: “La lectura interpretativa, analítica y crítica es tomada como núcleo fundamental sobre el cual se estructura gran parte de la formación del futuro licenciado” (UTP, 2011: 16), con lo cual se fundamenta un tipo de lectura que “le facilite [... al estudiante....] reconocer y acceder críticamente a los contenidos científicos y paratextuales que de manera explícita o implícita se encuentran en cualquier tipo de texto”. (UTP, 2011: 17). Esta impronta se refleja en el Plan de Estudios en dos cursos: Taller de Lectura y Escritura I y Taller de Lectura y Escritura II.

En el caso de la Universidad del Quindío, los componentes de formación del licenciado se enlazan con “la competencia pedagógica del Licenciado desde tres dimensiones: Interpretar, Argumentar y Proponer” (Uniquindío, 2008: 11). En este sentido,

El diseño del programa de español y Literatura se estructura desde la reconstrucción de la arquitectura de un campo del conocimiento involucrado en tres disciplinas: la semiótica, los estudios literarios y la didáctica; como tal, corresponde a la racionalidad comunicativa, inevitablemente dialógica, de los procesos de socialización de la lingüística y la literatura (Uniquindío, 2008: 29).

Esta impronta se refleja en el Plan de estudios en dos cursos: Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales y Didáctica de la comprensión y producción de textos literarios

En el caso de la Universidad Surcolombiana, es distintiva

La formación integral humanística de sus estudiantes y egresados con enfoques teóricos para el desarrollo de competencias comunicativas de lectura y escritura; procesos investigativos pedagógicos de teorías lingüísticas y literarias; vivencia de la pedagogía y la didáctica en las prácticas docentes, y cultivo de la sensibilidad con el conocimiento de la literatura, en la que se destaca la producción artística colombiana e hispanoamericana. (USCO, 2014: 78).

Uno de los propósitos de formación del programa es “contribuir al mejoramiento de capacidades, habilidades y destrezas lectoras y escritoras del estudiante con Cursos de Comunicación lingüística y con procesos de investigación pedagógica de las nuevas formas de lectura y escritura en la Educación Superior.” (USCO, 2014: 20). Esta impronta se refleja curricularmente en el Plan de estudios en un curso: Comunicación I.

En la Universidad de la Amazonia existen dos programas de Licenciatura: uno denominado Licenciatura en Lengua Castellana, adscrito al Departamento de Estudios a Distancia; otro de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

En el caso de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Modalidad Presencial) el compromiso de formación de licenciados se dirige a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y la literatura en la región amazónica colombiana, tomando como objetivo el desarrollo del hombre, la sociedad, la ciencia, la naturaleza y la cultura. En el Plan de Estudios no existe una concreción curricular que recoja los principios o propósitos de formación lectora.

Con la identificación de los rasgos distintivos constantes de estos casos sólo se intenta identificar la relación entre lenguaje y literatura, literatura y pedagogía, lectura y lectura literaria. De esta manera, en estos casos se identifica que:

- ✓ Existe una relación directa entre lenguaje y literatura en un extremo y literatura y Pedagogía en el otro. En el primer caso, la interdependencia de las dos áreas de lengua y literatura orienta la impronta de titulación y le da fuerza al tipo de enfoque sobre la enseñanza del programa. En el segundo caso, literatura y pedagogía no se encuentran expresadas de manera explícita en la orientación de la enseñanza de la literatura.
- ✓ Al revisar los planes de estudio de los programas de licenciatura de las universidades seleccionadas, las áreas que cubren los estudios del lenguaje y la lectura son: el estudio del texto, el estudio de la significación, el estudio de las relaciones textuales. Cada una de estas áreas se encuentra correlacionada con un enfoque disciplinar: análisis textual y estructuralismo, semántica y hermenéutica, intertextualidad.
- ✓ El tipo de lectura que se detalla en los documentos, está basada en las competencias básicas del lenguaje: interpretar, argumentar y proponer, para el desarrollo de habilidades de lectura. Esto indica que se enfatiza la lectura de textos informacionales y se privilegia un enfoque de lectura para el desempeño por competencias basadas en textos propios de las actividades académicas disciplinares del plan de estudio.

En la Universidad del Tolima existen dos programas de Licenciatura: uno denominado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, adscrito al Instituto de Educación a Distancia; otro denominado Licenciatura en Lengua Castellana, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

El programa de licenciatura en Lengua Castellana (Modalidad Presencial) tiene como una de sus características *“La lectura y la escritura como procesos de comprensión, interpretación, explicación y producción cognitiva, crítica, cultural, social e individual de discursos”* (UT, 2009: 31). En él se desarrolla una perspectiva de lenguaje como dimensión social y discursiva: *“el lenguaje es asumido como un proceso semiótico y discursivo de origen social que se desarrolla en contextos de interacción”* (UT, 2009:

35). En esta óptica se toma en cuenta el horizonte teórico de las teorías cognitivistas sobre los procesos de comprensión lectora y producción de textos, con lo cual

Al favorecer la comprensión, interpretación, recepción y producción de textos se está potenciando el uso social de la lengua, pero también la creatividad, el desarrollo del conocimiento y la construcción del mismo. Por eso se deben agregar a estos procesos una serie de estrategias metacognitivas que permitan valorar los procedimientos de significación, como una forma de lograr, no sólo una mejor calidad de los productos obtenidos sino también un conocimiento preciso de la lengua como estructura funcional. (UT, 2009: 50).

Esta impronta se refleja curricularmente en el Plan de estudios en un curso: *Competencia Comunicativa I. Cognición de lectura.*

En el caso de la licenciatura en Educación Básicas con énfasis en Lengua Castellana (Modalidad a Distancia), sobre la cual se centra la indagación con más detalle y se transforma en eje de esta investigación, cabe destacar lo siguiente:

La estructura de la propuesta curricular tiene como objetivo brindar formación integral a los estudiantes en lenguaje, literatura y pedagogía a partir de las tendencias actuales: las corrientes constructivistas sobre el aprendizaje; los enfoques comunicativos, semióticos y discursivos para la recepción del texto como componente fundamental de la formación, formación en currículo para la estructuración de propuestas de área y la definición del rol del docente como mediador cultural. (UT, 2015: 22)

En esta línea de desarrollo de actividades académicas, se evidencia “La lectura y la escritura como procesos de comprensión, interpretación, explicación y producción cognitiva, crítica, cultural, social e individual de discursos” (UT, 2015: 21), esta impronta se refleja curricularmente en el Plan de estudios en un curso: *La Formación del Lector y el Escritor.*

El curso de Formación del lector y el escritor está adscrito al Campo de Formación específica del Programa y al Núcleo de Problemas de Lenguaje. Tiene un total de 4 Créditos Académicos distribuidos en 32 horas de trabajo presencial y 160 de trabajo independiente. El objetivo general del curso es “Proveer al estudiante/docente de elementos teóricos que le permitan la adquisición de estrategias para desarrollar procesos de lectura, comprensión e interpretación de textos” (UT-IDEAD, 2006: 2).

Los temas que se abordan en el curso son: marco legal en torno al área de lengua castellana: con referencia a la lectura (Ley General de Educación, Lineamientos curriculares para el área, Estándares de Calidad, Decretos y Resoluciones Reglamentarias); la lectura y la formación del lector (¿Qué es leer?, procesos de la lectura, desarrollo de la lecto-escritura, clases de lectura y hábitos de lectura); concepciones sobre lectura (lectura, incertidumbre y lectura (Fabio Jurado), Aproximación a un modelo interactivo (Lucy Mejía de Figueroa), la lectura en cinco movimientos, (Luis Bernardo Peña), hacia un modelo de lectura conjetural (Juan Carlos Negret), Hacia una pedagogía de la lectura comprensiva (Artola González y Fabio Jurado); la lectura, la imagen y los medios (Medios de comunicación, tradición oral, música, publicidad, literatura infantil, tipología textual, antologías y comics) y revisión y ajuste de los trabajos de investigación con su respectiva sustentación.

Dentro de las actividades del curso, cada estudiante elaborará un **PORTAFOLIO PERSONAL DE APRENDIZAJE** que contendrá:

- ❖ Los trabajos individuales realizados dentro y fuera del aula.
- ❖ Los trabajos del Círculos Integrados de Participación Académica y Social-CIPAS, correspondientes a trabajos realizados como actividades previas a cada tutoría (actividad extra-tutorial) y a las actividades realizadas dentro de la tutoría.
- ❖ Auto-evaluación (Metacognición) del desarrollo de los procesos individuales y grupales.

- ❖ Informe sobre la propuesta de investigación y articulación con el proceso lector. (UT-IDEAD, 2006: 3)

De estas actividades se destaca la tercera, referida a la metacognición y su componente evaluativo: auto-evaluación. Esto indica que, simultáneamente, el curso se encuentra sustentado en el modelo de competencias y debe evaluarse con criterios de auto referenciación: metacognitivos.

HIPÓTESIS

La comprensión lectora de obras literarias narrativas surge del encuentro de 'ámbitos de lectura' (ámbito del texto y ámbito del lector). Tal encuentro se da a través de la imaginación narrativa instaurada en el significado del mundo referencial del texto literario y el mundo de experiencia vivida del lector.

A partir de esta perspectiva, se podrían desarrollar estrategias de comprensión lectora de obras literarias narrativas como un encuentro relacional entre el mundo ficcional del texto literario y el mundo de la experiencia literaria del lector. En este caso, el mundo ficcional está en línea de la lectura literaria de novelas del Conflicto-político militar en Colombia.

En este sentido, la formación en lectura literaria de licenciados en lengua castellana y literatura, con su correspondiente desarrollo de los aspectos lingüístico, literario, estético, comunicativo, sociocultural e histórico, es un acontecimiento de formación de lectores literarios. A su vez, este acontecimiento se hace más pertinente desde el punto de la antropología pedagógica cuando se selecciona un corpus de novelas colombianas del conflicto político-militar que favorece el encuentro entre el ámbito conflictivo del mundo del texto y el mundo del lector. Este ámbito conflictivo pone en relación el mundo como punto de encuentro entre el lector como persona y los personajes de ficción de las obras narrativas literarias.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este proyecto de investigación define su rumbo metodológico a través de dos vertientes de desarrollo: una investigación de carácter cualitativo que usa dos enfoques: documental-bibliográfico y etnográfico, y una investigación literaria de carácter hermenéutico literario.

Se seguirá un enfoque que privilegia la caracterización de una situación de lectura: qué hacen los estudiantes de licenciatura en lengua Castellana al leer narrativa y qué hacer frente a su comprensión lectora; de manera más precisa, qué hacer frente a la lectura literaria de novelas colombiana sobre el conflicto-político-militar y la comprensión lectora de obras narrativas como un encuentro de 'ámbitos de lectura' (ámbito de la obra narrativa literaria y ámbito del lector en la acción educativa de formación de estudiantes de Licenciatura)

“la primera tarea del método que propongo es hacerse cargo del sentido profundo de los diversos actos y acontecimientos que tienen lugar en las experiencias fundamentales de cada obra. Para ello hay que hacer un descubrimiento muy fecundo: el de los ámbitos” (López Quintás, 1997: 15).

Esta cita traza un horizonte importante para este trabajo: una investigación que indague por el quehacer literario que debe involucrar el sentido de la obra y la experiencia de la lectura de quién lee el texto. Por lo anterior, queda presente que esta investigación, al indagar por la lectura literaria, involucrará el sentido de la obra y la experiencia de la lectura del licenciado que lee el texto narrativo en su proceso de formación.

En este horizonte de indagación del sentido de la obra surge del encuentro lector que permite la relación entre el mundo del texto y el mundo del lector con su experiencia de lectura. Este encuentro se puede poner en marcha con la lectura directa de las novelas, sin mediación textual alguna diferente a la novela misma. El primer asunto que

intenta resolver esta investigación documental-bibliográfica, con herramientas de enfoque etnográfico, es poner a los estudiantes en contacto directo con las obras literarias.

Una segunda instancia de aproximación al sentido de las novelas es lograr que los estudiantes distinguieran entre el significado textual relacionado con la estructura semántica y sintáctica construida mediante el lenguaje y formalizada en un género literario textual y los sentidos construidos mediante la experiencia de la comprensión lectora de obras literarias narrativas, sobre la base de las emociones e intereses y la experiencia vivida del lector con su comprensión del mundo a partir de la experiencia lectora literaria.

A modo descriptivo y funcional, la semántica (desde el punto de vista del significado) es fijada en la estructura lexical y sintácticas del mundo ficcional del texto, por cuanto este mundo es construido con el lenguaje de las palabras; a semántica (desde el punto de vista del sentido) es construida con la experiencia de lectura del lector mismo, desde el mundo lingüístico y literario, estético y comunicativo, sociocultural e histórico que le ha correspondido vivir.

Si la transformación de la *comprensión lectora de obras literarias narrativas* en un encuentro de 'ámbitos' es el eje de esta investigación, se hace necesario recuperar la idea de participación, tal como se encuentra esbozada en los referentes teóricos. Aquí la participación se produce como un 'entreveramiento' de ámbitos que posibilita el juego creativo de construcción de sentido participatorio:

Le sens d'une action est sens par rapport aux événements passé, aux éléments de la situation présente, à des projets futurs et par rapport à d'autres choses qui comptent pour nous et que nous faisons intervenir mentalement pour mettre notre action en perspective (en relation) avec tout cela (Paillé et Muchielli, 2012: 158)

La acción y expresión creativa (Polkinghorne, 1983: 169) es el juego inventivo de una categoría –la Comprensión lectora de obras literarias narrativas– y la transformación del acto de lectura en un encuentro de ámbitos (el del sentido de la obra y el de la experiencia del lector). Por tal razón se hace necesario definir qué obras narrativas se seleccionan y qué se espera del lector.

El enfoque documental-bibliográfico tiene como antecedente inmediato la delimitación de las fronteras textuales asociadas a la comprensión lectora y a su vez a la selección de un corpus de novelas colombianas que permita identificar y caracterizar la manera de leer propia de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana.

En el primer caso, se ha realizado una exploración de fuentes documentales y bibliográficas que han trabajado el asunto de la comprensión lectora y el de lectura literaria. De eso trata la primera parte y los capítulos 1 y 2. De igual manera, se ha centrado el corpus de referenciación teórica en las categorías de *Imaginación literaria* de Martha Nussbaum, *De mundo del texto y mundo del lector* de Paul Ricoeur, y de ‘ámbitos de lectura’ de Alfonso López Quintás, lo cual es abordado en el capítulo 3 y 4.

Las obras narrativas seleccionadas son un corpus de novelas colombianas que tratan el tema del conflicto político-militar. A esta selección del corpus la rige un segundo criterio: novelas infantiles y juveniles. En el primer criterio de selección opera la idea de que los sentidos de la novela sobre el conflicto político-militar en Colombia permite ver que “la novela moderna involucra en su estructura la perspectiva histórica que le proporciona los elementos objetivos para imaginar comunidades e individualidades problemáticas, firmemente anclados en coordenadas espaciales y temporales de un horizonte social e ideológico específico” (Lara, 2006: 4).

Con estos dos criterios se ha establecido la selección de un corpus de novelas colombianas (William, 1991; Menton, 2007) cuya lectura puede generar un encuentro

de ámbitos entre el sentido de las novelas que abordan en su trama narrativa el conflicto político-militar y la experiencia del lector.

En el caso del corpus de novelas para lectores adultos, se han hecho visibles: *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, *Leopardo al sol* de Laura Restrepo, *Los Ejércitos* de Evelio José Rosero, *Abraham entre bandidos* de Tomás González.

En el segundo criterio de selección opera la bajo el siguiente a priori: el silencio a que han sido abocados niños y jóvenes para enfrentar el conflicto político-militar no ha permitido que el conflicto se vea como un asunto de tratamiento literario en novelas infantiles y juveniles. En la formación de un lector literario (Cerrillo, 2016) de obras infantiles y juveniles esta idea cobra importancia, ya que subraya el proceso de acogimiento y reconocimiento de la realidad histórica, construida como mundo posible de ficción narrativa.

En el caso del corpus de novelas para lectores infantiles y juveniles, se han hecho visibles: *Mambrú perdió la guerra* de Irene Vasco, *El Mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo, *La luna en los almendros* de Gerardo Meneses, *Era como mi sombra* de Pilar Lozano.

En la perspectiva del lector, el grupo focal de trabajo al cual y desde el cual se orienta esta indagación está constituido por estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, programa adscrito al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. En su órbita de desempeño, son adultos en proceso de formación para cumplir el rol de docentes en el área. Un criterio final de demarcación orienta la selección del grupo focal de estudiantes: los inscritos en cursos asociados de manera directa a la formación de lectores.

El criterio de análisis está sujeto a la definición y operacionalización de la categoría de *Comprensión lectora de obras literarias narrativas*, sobre todo a la forma en que esta

comprensión logra generar el encuentro de ámbitos: el de las novelas y el de la experiencia de los lectores. Este encuentro se enmarca en la trayectoria de orientación de la comprensión lectora (Rufinelli, 1982) y la posterior enseñanza de la comprensión lectora (Cairney, 1992). Con esta orientación se podría propiciar la vinculación entre un modo de leer novela, la comprensión lectora, y una metodología para el conocimiento de lo narrativo en Ciencias Humanas (Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008).

La técnica de análisis que se desarrollará tiene un carácter muy práctico: leer un corpus de novelas y observar cómo opera la capacidad de *comprensión lectora de los significados de la obra narrativa*. Esta comprensión conlleva la conversación con y sobre el texto (Cairney, 1992) para conformar una comunidad de lectores (Stock, 1983).

En cuanto al método etnográfico, como otra de las vertientes metodológicas, cabe anotar lo siguiente: este enfoque etnográfico se desarrolló gracias al trabajo con un grupo focal de estudiantes de licenciatura asistentes al curso “Formación del lector”, adscrito al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana del Instituto de Educación de la Universidad del Tolima.

Se realizaron cinco sesiones de trabajo en el semestre A-2017, con una periodicidad quincenal, previa asignación de las novelas en parejas de lectores. Para la entrega de un texto escrito final, se recomendó que, tras leer y escuchar sobre cada una de las ocho novelas, y de acuerdo con un emparejamiento que relacionaba una novela para grandes lectores y otra novela para pequeños y jóvenes lectores, se planteara una posición del lector frente a la experiencia de leer esas obras literarias narrativas.

También se solicitó a los estudiantes participantes que escribieran sobre lo que leyeron y que luego lo compartieran con los otros compañeros. En este proceso de lectura en voz alta se pusieron en evidencia los aspectos analizados en el capítulo 6 y, además, se

logró un registro individual sobre la manera como abordan dos novelas en perspectiva comparada para encontrar motivos recurrentes.

capítulo 1: COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Indagar sobre la “comprensión lectora de obras narrativas en la formación de licenciados en Lengua Castellana” obliga a rastrear el estado de la cuestión en dos niveles: sobre la comprensión lectora y sobre la lectura literaria, ambos niveles en el horizonte de la formación de licenciados en educación Superior.

El primer capítulo desarrolla el estado de la cuestión sobre la comprensión lectora en la universidad colombiana. En el segundo capítulo se rastrean fuentes documentales y bibliográficas que tratan sobre la lectura literaria. En este capítulo se evidencia la escasa cobertura del tema en Educación Superior. Para el avance de este capítulo se eligen las siguientes dimensiones: pedagogía del lenguaje, lo literario, enseñanza de la literatura y competencia literaria.

Para el desarrollo de esta unidad temática se toman en consideración aspectos de búsqueda documental y bibliográficas que permitan la localización, selección y referenciación de documentos académicos e investigativos (como trabajos de grado de pregrado, tesis de maestría y doctorado) y de publicaciones editadas en formato de libros o revistas seriadas. En este orden de búsqueda, se priorizan los documentos institucionales y publicaciones académicas de carácter universitario.

La línea de tiempo que orienta esta búsqueda se establece entre 1991-2017, en virtud del marco de referencia de la Constitución Política de Colombia 1991, la ley 30 de 1992 y las normas para los procesos de Registros calificados para programas académicos en educación superior.

En términos de la estructura de la redacción, se concibe la distribución de estos referentes en dos órdenes de presentación: de modo descriptivo y de modo analítico. En el primer caso se realiza una breve descripción del texto, lo cual permite

seguidamente determinar las variantes y tendencias sobre el proceso de comprensión lectora en la Educación Superior colombiana.

El modo descriptivo arroja luces sobre los casos particulares expuestos en los textos con sus prácticas de lectura concretas y el modo analítico manifiesta lo que se puede categorizar de esas prácticas. En ambos casos se refleja un estado de la cuestión que permite visualizar de dónde han surgido los enfoques de lectura y hacia dónde ha apuntado su desarrollo en prácticas situadas concretas.

1.1 La comprensión lectora en la educación superior en Colombia: estado de la cuestión

El desarrollo de propuestas pedagógicas que buscan mejorar los procesos de comprensión lectora ha sido objeto de análisis constantes en diversas investigaciones a nivel nacional. En esta indagación se ubican autores y textos que permiten una identificación con teorías y enfoques particulares sobre el lenguaje, la literatura y la lectura.

A continuación se presenta un breve panorama de los antecedentes que permite identificar algunos problemas lingüísticos, discursivos, cognitivos y socioculturales en la puesta en escena de modelos para el desarrollo de la comprensión lectora y su posterior perspectiva desde la lectura de obras literarias narrativas en los programas de licenciatura.

Para cumplir con el propósito de relacionar diferentes momentos de este panorama, se restringe el rastreo a un periodo de tiempo comprendido entre 1991 y 2017, con ubicación en el nivel de Educación superior. Además, se toma como categoría central la *comprensión lectora en educación superior* y se consideran los siguientes aspectos: *estudios y diagnósticos de comprensión lectora, lectura y metacomprensión, comprensión lectora en el ámbito disciplinar académico, comprensión lectora y profesores universitarios y sobre la lectura y la comprensión lectora: definiciones.*

Estudios y diagnósticos de comprensión lectora

En el rastreo de estas fuentes documentales y bibliográficas se busca establecer bajo qué propósitos se desarrollan las indagaciones de los textos referenciados como estudios y diagnósticos, enfatizando con qué población y con qué fin, por lo que su descripción identifica las actividades e instrumentos utilizados para desarrollar los estudios y diagnósticos.

Con el parámetro de lectura por competencias, aunque centrada en la comprensión lectora de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual, en la Universidad del Norte (2002: 26-27) se desarrolla una investigación en la que se explora la relación entre lectura de textos académicos y la formación de profesionales con base en el enfoque por competencias. Además, se plantea en este estudio una descripción de la relación pedagógica y didáctica de los profesores en la asignación de esos textos para ser leídos por los estudiantes que ingresan a primer semestre de la universidad.

Con este mismo hilo conductor, Perilla, Rincón y Salas (2004) realizan un examen (con categorías de análisis del discurso, la Lingüística textual y la Psicología Cognitiva) de los elementos conceptuales y metodológicos de la prueba de comprensión lectora aplicada a estudiantes que ingresan a primer semestre (2.285 estudiantes) de la Universidad del Valle, para analizar el modo de lectura inferencial de los estudiantes y los tipos de texto que seleccionan y leen.

Con este fondo de análisis, Cisneros, Olave y Rojas (2011) se concentran en el razonamiento inferencial en los procesos de comprensión lectora, tomando como caso una prueba diagnóstica a estudiantes que ingresan a la universidad Tecnológica de Pereira y luego comparándola con una prueba al finalizar el programa académico. De esta comparación resulta la posibilidad de detectar y definir maneras de leer por parte de los estudiantes al ingresar a la universidad.

Andrade (2007) también lleva a cabo una descripción de las habilidades, actitudes y competencias y grados de comprensión lectora de los estudiantes universitarios de esta institución pereirana, dentro de los parámetros teóricos lingüísticos, lingüístico-textuales y discursivos. En esta línea se avanza en el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y lectoras para la comprensión lectora, tal como Osorio (2010) considera una didáctica constructivista para la lectura comprensiva de textos científicos. El estudio es cualitativo con enfoque descriptivo y relacional y se concreta mediante el uso de instrumentos de recolección de información como encuestas, entrevistas focalizadas, sesiones de grupo y test retrospectivo.

Carbonó Trunyol y Rogelio Miranda (2008) analizan la forma de incrementar la capacidad de desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva para la mejor comprensión lectora de textos informativos. En esta línea se desarrolla un enfoque que se ubica en el marco de la lectura de textos académicos que permitan acceder al conocimiento de las disciplinas propias de los programas académicos.

El grupo Glotta (2007) establece vínculos entre el desempeño en la comprensión y la producción de textos académicos y la motivación hacia su lectura y escritura. La investigación se fundamentó en los conceptos de desempeño y motivación como referentes del rendimiento académico de los estudiantes. Asociados a estos conceptos se evidencia la importancia del proceso lector en la comprensión y producción textual del estudiante universitario y se considera el grado de motivación lectora y la definición de los intereses de lectura.

Camargo Martínez, Uribe Álvarez y Zambrano Valencia (2013) analizan las prácticas de lectura y escritura en la universidad y el modo como se han desarrollado estrategias cognitivas entre los estudiantes, construir sentido a partir de conocimientos previos y fomentar estrategias metacognitivas en los procesos de lectura y escritura en el desarrollo de sus actividades académicas.

En Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013a, 2013b), se evidencia que para el desarrollo de las actividades académicas de lectura en la universidad, los talleres de lectura tienen mayor preponderancia como estrategia, a la vez que se complementan con un enfoque de enseñanza aprendizaje “socio constructivista” en su reorientación; además, se percibe que los usos de la lectura corresponden a textos académicos relacionados con diferentes objetivos: “realizar una exposición (86,39%), responder una evaluación escrita (85,99%), responder una evaluación oral (69,51%) y participar en discusiones grupales (59,51%)” (2013: 142)

De este rastreo se puede sacar a la luz lo siguiente: que los diagnósticos sobre lectura se encuentran ubicados en el periodo de ingreso de los estudiantes a los programas académicos, de manera particular en primer semestre, por lo cual se logran determinar las competencias lectoras con las cuales ingresan los jóvenes a la universidad. Este acento sobre el momento de aplicación de diagnósticos se encuentra soportado en pruebas de lectura de ingreso a la universidad y aplicación de instrumentos de análisis basados en los niveles de lectura literal, inferencial y crítica.

Con las pruebas e instrumentos de lectura aplicados a los estudiantes de primer semestre se intenta describir la manera cómo leen los estudiantes y de qué manera acceden a la lectura de los textos. En esta descripción surgen las habilidades y competencias de lectura.

Así, al ingresar en la universidad, los estudiantes muestran bajos niveles de lectura y poca capacidad para inferir los sentidos de un texto más allá de las estructuras sintácticas evidenciadas en los textos leídos. Por consiguiente, en las pruebas de lectura los estudiantes de primer semestre quedan ubicados en resultados asociados a la lectura literal.

Comprensión lectora en el ámbito disciplinar académico

En el ámbito disciplinar académico cobra importancia el papel de los textos académicos y científicos y su relación con la comprensión lectora en el horizonte de los procesos pedagógicos de formación disciplinar. Con ellos está en juego la lectura como mediación en las actividades académicas de los programas universitarios. En esta perspectiva, las descripciones conllevan la identificación de la disciplina desde la cual los estudiantes leen textos académicos e investigativos que sirven de pauta de formación profesional y disciplinar.

Prada (2003) realiza una descripción de los retos que ha enfrentado la enseñanza de la Filosofía, desde la escritura de los textos filosóficos como recurso de la memoria en el debate platónico de la escritura, a la vez que la lectura de esos textos se transforma en una experiencia de comprensión del mundo de lo humano. Queda al descubierto así que la enseñanza de los textos filosóficos es un asunto de recursos nemotécnicos para la comprensión del saber sobre lo humano. Cuando se menciona lo nemotécnico es necesario aclarar que está asociado a la elaboración de un archivo de sentidos construidos a partir de la lectura de textos filosóficos, lo que a su vez permite establecer un canon didácticas de lecturas de textos filosóficos.

Con este mismo principio, Escobar (2015) plantea el mejoramiento de la comprensión de textos desde un diagnóstico de lectura, con el objetivo de conocer las experiencias de lectura, identificar algunas actitudes de los alumnos frente a la misma y evaluar el nivel de comprensión lectora misma. En esta perspectiva Castañeda y Henao (2003;2005) describen los resultados de una experiencia comparada en los cursos de español I, orientados desde la actividad de la lingüística textual y desde la actividad tradicional, en la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia. De forma complementaria Henao, Toro y Martínez (2008) también desarrollan su trabajo con estudiantes de Ingeniería.

Sobre la idea de implementar unos niveles de comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica, Gordillo y Flórez (2009) desarrollan un análisis con estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. En esta propuesta se trabaja con textos académicos propios de sus necesidades de conocimiento disciplinar como licenciados, con el fin de construir una propuesta de didáctica de la comprensión lectora. Sáenz y Mogollón (2009) resaltan las dificultades de lectura de los estudiantes universitarios e identifican la falta de interés para leer debido a que no relacionan su importancia con las posibilidades que ofrece la lectura para la apropiación de conocimiento. En su desarrollo se trabajó con un método etnográfico y se acudió a la encuesta para la recolección de información. Como población se indagó con estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de la licenciatura en lengua castellana e inglés.

Córdoba Larrarte (2009) compara, describe y caracteriza las representaciones sobre la lectura y la escritura de profesores y estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. De estas representaciones emergen las diferencias en la concepción sobre la lectura tanto de estudiantes como profesores, lo cual constituye un punto de comparación de las maneras de leer. En esta comparación queda al descubierto lo que piensan, tanto estudiantes como profesores, sobre la lectura y su papel en la formación.

Calderón y Quijano (2010) se plantean la pregunta sobre cuáles son las características y habilidades de comprensión lectora y reflexionan sobre el bajo nivel de comprensión lectora de estudiantes universitarios de los programas de Psicología y Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Barrancabermeja. Para la indagación se recurre a un test denominado "CLOZE" y se realizan entrevistas a profesores, con lo que se indaga sobre actividades y tipos de lectura, competencias lectoras y actitud hacia la lectura. Yáñez (2013) caracteriza los procesos cognoscitivos de estudiantes de Psicología en la comprensión lectora aplicando un cuestionario de evaluación de la

comprensión lectora y tomando como parámetro sus niveles (literal, inferencial y crítico)

Correa, Gutiérrez y Hernández (2010) desarrollan una reflexión sobre el conocimiento profesional en la formación del profesor de Ciencias y la importancia de la comprensión lectora de libros de texto universitarios, de manera particular del conocimiento disciplinar de la Biología, para la formación de licenciados en Ciencias Naturales. Andrade (2007: 233) identifica “un perfil de lector universitario que da cuenta de los hábitos y actitudes, competencias lectoras y grados de comprensión que tiene la población estudiada”. En esta identificación se trabajan textos académicos que atiendan necesidades institucionales de formación disciplinar. En este mismo horizonte de identificación, Quijano y Quijano (2010) investigan acerca del bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, en sus primeros niveles, especialmente en las carreras de Derecho y Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Barrancabermeja.

Pardo (2015) realiza una indagación con estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Su propósito es describir las estrategias auto reguladoras para la comprensión de textos académicos y así poder evidenciar la autonomía lectora al enfrentarse a los textos por sí mismos, tomando en consideración que para la modalidad de Educación a Distancia el estudiante debe tomarse muy en serio la responsabilidad sobre sus procesos de formación.

De este rastreo se puede inferir que la lectura en la universidad se enmarca en actividades académica para la formación profesional y disciplinar, lo que transforma la comprensión lectora en una actividad académica funcional a las actividades curriculares de un programa universitario. Esta funcionalidad carga con el lastre de la selección textual en orden de las disciplinas en las cuales se enmarca la lectura.

El desarrollo de las actividades curriculares de los programas académicos, encuadrados en las disciplinas que los soportan, hace que la lectura no sea un proceso teleológico sino funcional, es decir, debe servir de mediación entre las actividades académicas y el conocimiento disciplinar. La lectura, por lo tanto atiende tanto a lo funcional disciplinar como a lo curricular de la pertinencia de los textos elegidos.

Comprensión lectora y metacomprensión

Desde el enunciado de este subtítulo se deduce que la descripción de los textos, la comprensión lectora y la metacomprensión favorecen el análisis de la capacidad autoreflexiva del lector en el proceso de lectura en un campo disciplinar. Esta capacidad autoreflexiva se extiende a la actividad y práctica lectora antes, durante y después del proceso lector.

López (1997) plantea que hablar de lectura en el ámbito académico remite a la idea de leer para aprender, por lo cual “la comprensión de lectura como proceso estratégico supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible para ir ajustándolo a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos” (p.130). Esto obligó a utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, con sus implicaciones pedagógicas en dos fases: la primera se enfoca a la discusión con los estudiantes sobre sus concepciones acerca de la lectura y la segunda al descubrimiento del cumplimiento, por parte de los estudiantes, de las expectativas de lectura; este proceso supone la participación activa del profesor.

De igual manera, López y Arciniegas (2003) profundizan en el desarrollo de estrategias metacognitivas y su repercusión en la comprensión lectora de estudiantes universitarios para abordar dos situaciones problemáticas: “el hecho de que el estudiante que ingresa a la universidad no es un lector autónomo” (2003: 9) y “la separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de

lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos” (2003: 9). En el desarrollo del estudio se destaca la interacción entre contenidos de textos, conocimiento previo del lector y estrategias cognitivas y metacognitivas. De igual manera, se identifica el trabajo con estudiantes del curso Composición Escrita I de la licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, aplicando una encuesta metacognitiva y una prueba de lectura.

Sabogal (2005) describe y reflexiona sobre estas estrategias de comprensión lectora, a partir de dos grupos de estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera puntual, este investigador describe las estrategias que implican evaluación de la comprensión lectora. En el avance se diseñaron dos pruebas: de comprensión lectora y de evaluación de las variables de comprensión lectora. Bajo la misma línea de orientación, Velandia (2010) trabaja los tipos de comprensión lectora: literal, inferencial, organizacional y crítica. En un trabajo de similar condición, Osorio (2010) estudia el desarrollo de competencias lectoras para la comprensión de textos científicos en el ámbito universitario

Ochoa y Aragón (2005) indagan por “el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión” (p. 179), realizando la descripción del desempeño basado en el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión. En el horizonte de la Metacognición, Cerchiaro (2011) explora la actividad metacognitiva de los estudiantes universitarios de cuatro universidades colombianas y mexicanas. En el caso de Colombia se trabaja con estudiantes de Psicología de la Universidad del Magdalena y la Universidad Católica Popular de Risaralda. En uno y otro caso quedan en evidencia las concepciones y maneras de expresarse la lectura, bajo los supuestos cognitivos y metacognitivos desde los cuales se aborda la comprensión lectora.

De este rastreo se pueden resaltar que no es suficiente para el estudiante cumplir con el proceso de comprensión lectora, sino que se hace indispensable comprender el

proceso mismo, en tanto se estructura como planeación, realización y evaluación de la comprensión lectora misma. A este componente teleológico de la comprensión lectora se le anexa el auto reconocimiento de estrategias y maneras de leer por parte de estudiantes y profesores. Un rasgo común entre la comprensión lectora y la metacomprensión es la reflexividad sobre el proceso lector, por lo que comprender el proceso lector mismo supone indagar sobre qué se debe realizar en el proceso y cuál es el propósito hacia el cual se encamina la comprensión lectora: apropiación de conocimiento, saber escolar, estrategias de enseñanza.

Si la reflexividad es un rasgo distintivo del proceso lector comprensivo, queda claro que no es suficiente el activismo lector, sino también el momento metacomprensivo. Esto supone que en el proceso de comprensión lectora se presenta una doble estructuración (comprensión - comprensiva) en el momento de la realización y en la reflexividad sobre la realización del proceso comprensivo. La primera es de reconocimiento y el segundo de conciencia sobre los textos, las maneras de leer y reconocimiento de los saberes previos que carga el estudiante para enfrentarse con el texto.

Comprensión lectora y profesores universitarios

Los estudiantes universitarios acceden a la universidad, como se ve en el primer apartado sobre estudios y diagnósticos, indefensos y desprovistos de las herramientas de lectura necesaria para orientarse en las lecturas académicas e investigativas. En este punto, entra en escena el profesor con sus concepciones y estrategias para que este estudiante pueda orientarse en las actividades disciplinares de lectura.

López (1999) estudia la relación de la comprensión lectora y los profesores. Si hizo las siguientes preguntas: “¿Cómo estamos asumiendo los profesores universitarios la comprensión de textos?” (1999:10), al igual que “¿Cómo estamos asumiendo a los estudiantes en este proceso?” (1999:10); en sus respuestas, dice la autora, se debe considerar la comprensión de textos y los procesos de enseñanza aprendizaje de la

lectura. En el anterior punto se evidencia que los profesores universitarios exigen a los estudiantes modos de experticia en la lectura, por lo que las estrategias metacognitivas ayudan a progresar en el proceso lector intencional, interactivo, gradual y estratégico” (1999: 10). En estos planteamientos se enuncia la apropiación lectora experta exigida a los estudiantes, en concordancia con el compromiso de los profesores universitarios para llevarlos a este nivel de exigencia.

Cadena, Narváez y Chacón (2007), en esta misma trayectoria, describen la responsabilidad de los profesores universitarios de cualquier área de conocimiento al formar a los estudiantes como lectores y productores de textos; no obstante, en su concepción sobre la lectura y la escritura hay diferencias en el modo de acompañar el proceso, según sea la experticia y las concepciones de los mismos profesores. Esto indica que no es lo mismo el acompañamiento y la claridad de un profesor del área disciplinar asociada a la lectura que el acompañamiento de un profesor no conocedor de los aspectos disciplinares del área de lectura. Narváez, Cadena y Calle (2009) retoman el asunto de la responsabilidad de los profesores en la formación de lectores en las asignaturas de formación profesional o disciplinar, lo que supone enfrentar dos tensiones: desde las dificultades con la lectura crítica y desde el obstáculo epistemológico que significa ingresar a un campo de saber desde la lectura y la escritura. En la resolución de estas tensiones se expone la distinción entre

“prácticas de lectura científica y las de lectura Académica. Las primeras están directamente relacionadas con la manera como se produce y gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas [...] mientras que las prácticas de lectura académica se inscriben en el modo como los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso a la comunidad de saber” (2009: 373-373).

Esta distinción promueve un modo de lectura especializada que se enfoca en asuntos disciplinares, con el propósito de presentar la producción y divulgación de conocimiento académico y científico. La producción está enfocada a la habilidad de

escribir textos académicos en un campo disciplinar y la divulgación en las maneras de publicar en revistas o libros.

En este panorama se puede resaltar que el acompañamiento de un profesor a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes ejerce una influencia directa sobre el modo como se leen los textos y la manera como, a partir de estos textos, se construyen conocimientos disciplinares en el aula. El grado de conocimiento disciplinar y las concepciones que tiene un profesor sobre la lectura afectan este tipo de acompañamiento en el horizonte del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Por lo tanto, leer se transforma en una actividad condicionada a las necesidades de conocimiento requeridas para el avance de competencias y habilidades, como parte de las actividades académicas dentro de un campo disciplinar específico y como competencia para publicar y divulgar su conocimiento.

Lectura y comprensión lectora: aproximaciones

En Educación superior, la lectura bajo los principios de la metacompreensión está relacionada con el dominio autoreflexivo de herramientas cognitivas de lectura para mejorar los procesos de comprensión y producción de textos académicos. En el dominio de la comprensión lectora, que aquí interesa, conviene subrayar que “la comprensión y producción de textos escritos se enseña (y se estudia) teniendo en cuenta tanto el contexto sociocultural en el que interactúan el lector y el escritor, como el universo cognitivo del individuo” (Mier Logato, Posada de Ceballos y Gutiérrez de Dussán, 2011). Esto significa que leer se extrapola del puro ámbito de lo lingüístico formal y trasciende el ámbito sociocultural del lector con sus saberes e intereses de lectura, con la intención de hacer del proceso lector un asunto del texto y el lector en su realidad situada. Es de anotar que esta perspectiva da un relieve notorio al enfoque cognitivo (IUDEX, 2010) y metacognitivo (López y Arciniegas Lagos, 2004).

Para López y Arciniegas (2004) habría que mirar a la comprensión lectora

... como un verdadero proceso y no como un mero producto final o acto mecánico de descifrado; como un proceso intencional y no incidental o accidental; interactivo, que no depende exclusivamente de lo que el texto dice; gradual, ya que se va construyendo desde un comienzo y refinándose durante el proceso mismo y estratégico, orientado al logro de unos propósitos específicos” (2004: 22).

De esta manera la lectura es un proceso de construcción autoreflexiva, en el cual el lector cumple un papel activo, por lo que se establecen relaciones entre el lector y el texto, la Metacognición y la lectura y la lectura y el aprendizaje. En estas duplas de relaciones quedan presente los registros de la lectura como proceso y actividad lingüística, cognitiva y pedagógica. Cada uno de estos registros posibilita el desarrollo del dominio autorreflexivo del proceso lector.

Por lo anterior, el proceso de comprensión lectora se da en situaciones que garantizan la aproximación a los contenidos disciplinares ; en él el lector lee unos tipos de textos con los antecedentes de sus saberes y lecturas previas y al mismo tiempo debe poner en juegos estrategias cognitivas y metacognitivas: “en la comprensión lectora, los usuarios realizan operaciones intelectuales con mayor grado de abstracción, manejan un léxico especializado, realizan operaciones de relación, síntesis, inferencia y generalización de información” (Rincón y Gil, 2013).

Las anteriores operaciones suponen que la lectura sea concebida como actividad mental compleja (Castañeda y Henao, 1999) en la que el lector tiene como función realizar actividades de relación e interpretación, síntesis y reelaboración, apropiación e interpretación. Asociada a estas operaciones se desarrolla no sólo una actividad mental cerrada sino que interviene también la situación concreta del lector con sus intereses particulares, emociones condesadas en creencias y concepciones del mundo.

El propósito ideal de estas consideraciones es pasar de concebir la lectura como actividad asociada a tareas escolares en la universidad y transformarla en un proceso

de comprensión lectora que toma en consideración tanto las estructuras lingüísticas formales del texto, la situación sociocultural del lector con sus intereses y saberes previos y el desarrollo pedagógico de unas estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.

Tendencias de la comprensión lectora en la universidad colombiana

El corpus de textos sobre la comprensión lectora en la universidad colombiana recoge tradiciones lingüística, cognitivas y socioculturales (Londoño Vásquez, 2014; Méndez Rendón et al, 2014) que indagan por la manera cómo leen, qué leen y cuáles estrategias de lectura han desarrollado los estudiantes universitarios en el transcurso de su vida académica.

En los textos que describen, profundizan y reflexiona sobre las prácticas de lectura que se desarrollan en educación, se toman en consideración las propuestas curriculares que implementan, los tipos de textos que leen y las formas de apropiación del conocimiento a través de la comprensión lectora.

Preocupaciones en torno a la comprensión lectora

La preocupación constante en cada uno de los textos revisados es la dificultad de los estudiantes universitarios para leer y comprender textos académicos e investigativos de las disciplinas propias de la universidad, además de la carencia de herramientas cognitivas y al escaso desarrollo de estrategias en el proceso de comprensión lectora (Rojas García, 2016) para acceder al conocimiento propuesto en los textos leídos; además de las dificultades formativas propias de los estudiantes para leer, lo cual se evidencia al aplicar pruebas diagnósticas en el momento de ingreso a la universidad.

Estas dificultades se ubican en el nivel de organización lingüística, gramatical y discursiva, cognitiva y metacognitiva y reflejan el imaginario de los profesores y

estudiantes sobre la lectura (Acevedo, Martínez y Román, 2014). También muestran la debilidad de las estructuras comprensivas de los estudiantes, lo que genera tensiones y contradicciones en los procesos lectores (Murillo, 2012, 2015)

El primer paso para abordar estas dificultades es describir y reconocer las prácticas de lectura (Salazar Sierra, 2015b; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013; Cárdenas Cárdenas, 2013) del discurso profesional (Cisneros y Muñoz, 2014b) o de las disciplinas; el segundo sería identificar las actividades concretas en los procesos educativos de la universidad colombiana (Uribe-Álvarez, Camargo Martínez, 2010; Arias Arias y Agudelo Montoya, 2010); el tercero sería reflexionar sobre la enseñanza de la lectura (González Pinzón y Vega, 2013; Salazar et al, 2015); el cuarto sería la reflexión sobre la lectura como proceso de comprensión; el quinto definir directrices de política educativa institucional de lectura en Educación Superior.

Hacia un diseño de políticas sobre comprensión lectora

En el horizonte de las actividades de lectura, con su restablecimiento en directrices de política institucional, en la universidad colombiana se indaga por las prácticas de lectura, (González Pinzón y Vega, 2010) a través de preguntas como las siguientes: ¿Qué leen los estudiantes? ¿Con qué propósito? ¿Qué estrategias de lectura se desarrollan? (De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014). Responderlas permite visualizar las concepciones y los intereses de lectura tanto de estudiantes como de profesores universitarios (Quintero Aldana, 2014).

Por el mismo camino, se reflexiona sobre las concepciones de lectura que han internalizado tanto estudiantes como maestros, enfatizando que el tipo de lectura que se quiere promover es, tal como lo plantea la profesora Gladys Stella López (2004), un proceso de comprensión lectora intencional, interactivo y gradual, en concordancia con las políticas para su desarrollo, al mismo tiempo que se incentiva la presentación de propuestas para la promoción de la lectura como proceso de comprensión lectora que

estén acordes con diseños curriculares que faciliten el establecimiento de orientaciones lingüísticas y educativas y de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Para cubrir la solución a estas dificultades, se vuelve relevante el diseño de políticas educativas institucionales (Quintero Aldana, 2014; Pérez Abril y Rodríguez Manzano, 2013; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013) que describan líneas de trabajo fuerte que brinden orientación general para la elaboración de propuestas curriculares para la enseñanza de la lectura en Educación Superior (González Pinzón y Vega, 2012). En este sentido, se desarrollan diagnósticos sobre la situación de los estudiantes al momento de ingresar a un programa académico universitario, tomando como herramientas de indagación pruebas de comprensión lectora, encuestas y entrevistas; de igual forma se redefine el papel de los profesores universitarios como facilitadores y hasta como promotores de lectura en el aula, sean o no docentes del área asociada al campo de formación de lectores.

Qué leen los estudiantes: tipos y géneros textuales

Un asunto que requiere atención en estos análisis es la clase de textos leídos por los estudiantes (Moss, 2016; Henao, Toro, Arcila y Martínez, 2008). En la revisión documental y bibliográfica aparece que los tipos y los géneros textuales (Moss, 2016; Salazar Sierra, 2015b; Camargo, Uribe y Caro, 2009) más comunes son apuntes de clase, materiales que elabora el profesor, libros de consulta generales (Pérez Abril y Rodríguez Manzano, 2013; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013), guías (Salazar Sierra, 2015b), textos académicos específicos de las disciplinas y artículos y documentos científicos.

El tipo de texto (Salazar Sierra, 2015b más reiterativo en estas indagaciones y diagnósticos (Cisneros, 2005) es el expositivo argumentativo (Ulloa y Carvajal, 2004), aunque, en algunos casos, en primer semestre se acude al tipo de textos narrativo como una excusa para ampliar el bagaje de los estudiantes (Salazar sierra, 2015b) o con el fin

de incrementar el nivel de inferencia (Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. 2012, 2010; Ulloa y Carvajal, 2004) en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes universitario. Además, se evidencia en las indagaciones sobre los tipos y géneros textuales que también se presentan secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, dialogales (Camargo, Uribe y Caro, 2009), expositivo-descriptivas y argumentativas (Gordillo Alfonso, 2013).

Formar lectores para fortalecer la formación profesional y disciplinar (Salazar Sierra, 2015b; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013), es el eje central de esta compilación de textos. Se busca garantizar la comprensión lectora de textos escritos en Educación Superior y fortalecer los procesos cognitivos y metacognitivos (asociados a la planeación del proceso de lectura, el desarrollo de estrategias y la evaluación de las actividades de lectura) para la comprensión del mundo y el conocimiento producido (López, 2006) desde las disciplinas (Rojas García, 2016; Méndez Rendón, Et al, 2014).

Los textos que se seleccionan para desarrollar las actividades de comprensión lectora son del tipo informacional o funcional, según consta en el corpus de fuentes documentales y bibliográficas. Queda por indagar si los textos literarios se trabajan en las prácticas de lectura asociadas a la comprensión lectora y, por lo tanto, si el ámbito de análisis de la lectura literaria tiene cabida en las prácticas lectoras planeadas, realizadas y evaluadas por los profesores en el transcurso de las actividades académicas con estudiantes, al interior de actividades académicas de los programas académicos universitarios.

El enfoque curricular en el cual se enmarcan las descripciones textuales es la del *Modelo por Competencias*. De acuerdo con este enfoque, ¿es posible diseñar estrategias de comprensión lectora para leer obras literarias? Los estudios parten de la definición del tipo de comprensión lectora desde el cual se realizan las indagaciones: literal, inferencial, crítica. Con estas distinciones, cabe hacerse esta pregunta: ¿es posible leer las obras literarias narrativas desde estos niveles de comprensión lectora? Con esta

pregunta queda en el aire la sensación de es urgente y primordial resaltar estos niveles de lectura y si son posibles en la lectura literaria.

Función educativa y curricular de la comprensión lectora

A las actividades de comprensión lectora se les asigna la función educativa de servir como soporte a los procesos de competencias comunicativas de la formación profesional de una disciplina. Es decir, al interior del entramado pedagógico, se propende por la apropiación del sentido de los textos para acceder al discurso profesional que elabora conocimiento disciplinar.

La función educativa formativa del proceso de comprensión lectora implica ubicar el papel de la lectura y el proceso de comprensión lectora en los diseños curriculares para la enseñanza de las disciplinas. Por consiguiente, el valor de la comprensión lectora radica en que permite aprovechar el mundo de los saberes de los estudiantes para generar un encuentro con el mundo de la lectura de los textos académicos e investigativos.

En el caso de los estudiantes de licenciatura, los textos literarios podrían dar pie a la formación humanística en los currículos universitarios. La razón reside en que las narrativas literarias de ficción permiten comprender el mundo de los otros. Dicho de otro modo, el valor pedagógico de la lectura de obras literarias es posibilitar el acercamiento entre el sentido del mundo ficcional de la obra literaria y el mundo de sentido del lector.

Por lo anterior, no es suficiente promover el proceso de comprensión lectora entre estudiantes y profesores universitarios como una forma de aprender y acceder al conocimiento. Es indispensable comprender el proceso mismo, en tanto se estructura como planeación, realización y evaluación de la comprensión lectora misma. Así, a la par que se realiza el proceso de auto reconocimiento comprensivo, es fundamental

crear directrices institucionales que den línea de acción sobre el proceso lector mismo, lo que supone indagar sobre qué se debe realizar en el proceso y cuál es el propósito hacia el cual se encamina la comprensión lectora, a saber, apropiación de conocimiento, saber escolar, estrategias de enseñanza. Este propósito debe involucrar formas de lectura analógica en papel y formas pantallizadas de lectura (Argüello Guzmán, 2012).

Referentes conceptuales

Los referentes categoriales desde los cuales se organiza la visión teórica de las indagaciones sobre comprensión lectora son: el análisis discursivo, los géneros discursivos, la cognición, la metacognición y la literacidad, la cultura y la alfabetización académica.

Complementarios a estos referentes, se pueden rastrear análisis especializados sobre la literacidad (Londoño, 2015, 2012; Henao, Londoño Vásquez, Frías Cano, y Castañeda, 2011) como asunto particular de análisis, además de la implementación y comparación de pruebas de lectura desde la Lingüística textual (Castañeda y Henao, 2005, 2003)

En la trayectoria de estos referentes existe la posibilidad de asociarlos o no a la lectura literaria, por lo cual ¿se podría indagar sobre la comprensión lectora de obras literarias desde estos referentes conceptuales? En este interrogante está contenido el desarrollo potencial de lo que implica definir las posibilidades de lectura literaria desde estas tendencias.

Estrategias de comprensión lectora

Abordar la lectura como un proceso (López, 1997) implica reconocer y reflexionar sobre el proceso mismo. En este paso del reconocimiento de cómo se lee a cómo se podrían abordar de manera reflexiva los momentos del acto de leer surgen las estrategias de lectura.

Desarrollar estrategias de lectura para la comprensión lectora supone conocer los momentos mismos del acto de leer con una trayectoria temporal de la acción: 'el antes de leer', al que se denominará preparación para el acontecimiento de la lectura; 'el momento de leer', al que se denominará el acto de leer; y 'el después del acto de leer'.

En esta trayectoria del proceso de lectura se involucran las intencionalidades de lectura con su previsión de fines, propósitos e intereses de aprendizaje y conocimiento, los trucos del leer como actividad práctica de enfrentamiento con el texto y la evaluación de qué logros salieron a flote en correspondencia con los fines, propósitos e intereses de lectura.

Leer, por la tanto, no es un acto desprevenido que surge de forma espontánea. Por el contrario, es un acto planificado que sufre una transformación como proceso metacognitivo cuyo rasgo común es la reflexividad del proceso. Además, esta transformación del proceso de comprensión lectora es normativa porque tiene reglas a priori; y es también regulativa porque el avance del proceso exige el seguimiento de esas reglas.

Síntesis

En el proceso de comprensión lectora se presenta una doble estructuración comprensiva: en el momento de la realización de las actividades de lectura y en la reflexividad sobre la realización del proceso comprensivo. En el primer caso, se hace descriptible y consciente: qué actividades y en qué condiciones se lleva a cabo el acto de leer; en el segundo caso, se reconoce, planifica y evalúa el proceso global mediante el cual se realizó en acto de leer. En un caso y en otro se transita del simple hacer consciente a la reflexión sobre qué se leyó y cómo se hizo.

En síntesis, se puede establecer que en el trabajo académico de promoción, mediación y fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de estudiantes universitarios, las preocupaciones que atraviesan su campo de estudio, ha oscilado entre la oferta curricular de actividades de lectura y escritura en los programas académicos, la

discusión de la calidad educativa a través de la lectura y escritura, el reconocimiento de las dificultades de lectura entre los estudiantes universitarios, la necesidad de acompañamiento al estudiante en el proceso de lectura (González Pinzón y Vega, 2012) y la reflexividad sobre el paso de la lectura como actividad de decodificación sígnica a la comprensión lectora como proceso cognitivo y metacognitivo.

Por lo anterior, en el establecimiento de estos referentes se evidencian los avances y vacíos de estas indagaciones en los siguientes niveles de desarrollo: referentes categoriales, enfoque curricular, niveles de lectura, corpus textual. De aquí se pueden extraer, para trabajos futuros, líneas de investigación sobre los procesos de comprensión lectora en la universidad colombiana. En este sentido, ¿se podría indagar sobre la comprensión lectora de obras literarias desde estas categorías?

1.2 La lectura literaria en Colombia

En el progreso de esta indagación surge el asunto de la lectura literaria, que a su vez se encuentra relacionada con los siguientes aspectos: pedagogía de la literatura y educación literaria, enseñanza de la literatura y competencia literaria narrativa.

La distinción de estos aspectos está orientada, en primer lugar, a la descripción textual de fuentes documentales y literarias, para luego continuar con las tendencias de la lectura literaria en Colombia. En este rastreo se evidencian las posibilidades, alcances y limitaciones de lo que se denomina Didáctica de la literatura y su tránsito a una pedagogía de la literatura. Al final se ponen en consideración los temas recurrentes asociados a la lectura literaria en Colombia.

Pedagogía del lenguaje y educación literaria

Bejarano y Cárdenas Páez (2016) desarrollan un trabajo exploratorio que posibilita una reflexión sobre el estatuto epistemológico de la enseñanza de la literatura desde lo lingüístico, lo cognoscitivo, lo ideológico y lo estético. Además, analizan los conceptos

de didáctica y pedagogía en el desarrollo de la práctica docente de literatura orientada a la formación integral. Por último, hacen una propuesta de Pedagogía de la imaginación poética que permita orientar la enseñanza de la literatura con una finalidad hacia la educabilidad y la enseñabilidad.

García Dussán (2016) desarrolla el concepto de *misterios estéticos* de Roger Chartier con sus implicaciones en la producción y recepción de obras literarias y lo relaciona con la concepción de lectura literaria como experiencia imaginativa de Jorge Larrosa, lo cual posibilita el surgimiento de formas de enseñanza de la literatura como experiencia estética, lo que amplía la búsqueda de sentidos del texto literario.

Figuroa Sánchez (2013) esboza el descentramiento de la cultura literaria y el desplazamiento de los estudios literarios hacia un campo más amplio asociado a multiplicidad de formas de expresión culturales. En este campo el asedio cotidiano de textualidades comunicativas y la dimensión intercultural reconfiguran lo que asociamos a la literatura y a su enseñanza: “Dentro del macrotexto cultural, la literatura, como espacio de lenguaje elaborado y auto-referido, imbrica escrituras, inscribe discursos, establece diálogos intertextuales e instaura un universo regido por leyes específicas que comportan una determinada visión de mundo” (2013: 234).

Desde esta lógica asociada a la semiosis, la lectura de obras literarias supone escuchar el texto en un más allá de una simple decodificación, lo que a su vez conlleva a cómo enseñar literatura. Según estos rasgos distintivos semióticos

Frente a la pregunta de si se puede enseñar literatura, sostiene que sólo ella debería enseñarse, porque se le pueden aproximar todos los saberes, afirmación válida si seguimos considerando la literatura como una *Matesis*, es decir, como un campo de saber, o mejor, como mediadora de saberes desde y con el lenguaje. Según se ha visto, las complejidades epistemológicas contemporáneas, más que como mimesis o *Matesis*, conciben la literatura como semiosis, pues el mundo se ha vuelto planetario, profuso y bombardeado de información imposible de filtrar y de concentrarse en una *Matesis* literaria. (2013: 232).

Vargas (2001), unos años antes de esta afirmación, orienta las indagaciones sobre el lenguaje y lo literario hacia su función estética, de manera particular focalizada sobre las características del texto literario. Esto requiere de la competencia literaria de un lector en condiciones de leer ese tipo de textos; en el primer caso aborda las condiciones de producción textual de la obra literaria con rasgos estéticos; en el segundo los modos en que se ha abordado la pedagogía de la literatura en Colombia.

Para Gil (2001), el ejercicio de la pedagogía de lo literario es un asunto de comprensión y producción de relatos, literarios o no, con el fin de potenciar una pedagogía del lenguaje creativo capaz de construir mundos posibles. Así, esta pedagogía hace aparecer las posibilidades creativas del lenguaje, con su expresión centrada en la narrativa.

En esta misma línea de la creación literaria, Saavedra (2011) parte de diferentes enfoques en la enseñanza del hecho literario (como instrumento de comprensión y producción textual, como medio de ejemplificación, como texto de aprendizaje de otras disciplinas, como ocio, como producto cultural, como indagación de literariedad y como actividad creativa) y explora el lugar de la creación literaria en la enseñanza de la literatura. Álvarez, Rodas y Piedrahíta (2005) llevan a cabo una reflexión sobre la didáctica de la literatura, situándola “en la relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua –materna o extranjera– por lo que suele aparecer ligada a los problemas y preguntas sobre el aprendizaje y uso de la lengua natural o común, fardo del que le ha costado desprenderse” (2005: 43-44). En contraste, estos autores proponen una concepción de lectura de la obra literaria desde una fundamentación estética y expresiva. Con esta orientación

Se intenta ofrecer una respuesta al Qué, al Cómo y al Para Quién de la experiencia de la escuela con la literatura: el reconocimiento de la multiplicidad y la diferencia; privilegiar las actitudes investigativas y la integración de las actividades extraescolares al currículo, que ponen de relieve que el núcleo de la concepción de

la lectura que pretendemos esbozar tiene como centro al ser humano, a los niños, adolescentes, jóvenes y maestros” (2005: 54)

La respuesta a estos interrogantes lleva a la comprensión y producción de la obra literaria desde la experiencia de lectura, lo que a su vez involucra la afectividad y lo cognitivo. La Enseñabilidad, según los autores, involucra la necesidad de reconocer las tradiciones de enseñanza de la literatura en Colombia, tal como Cárdenas Páez (2005) establece en la relación entre literatura y pedagogía del sentido, en el marco de una propuesta para la enseñanza integrada de la literatura. En esta relación, este profesor explora el vínculo entre lenguaje y literatura a la vez que cuestiona el hecho común que la literatura es sólo un asunto de lectura y no de análisis. Con estos principios define la naturaleza de la literatura, en función con “la analogía como ámbito –espacio encuentro– donde se articulan el pensamiento y la vida, la inteligencia y la creatividad, la reflexión y la lúdica, lo particular y lo universal” (2005: 13), la lúdica, la creatividad y los valores, la literatura, la lectura y la escritura con sus sentidos.

Dado el énfasis en el sentido, la enseñanza de la literatura resulta ser, en una de sus facetas, asunto de lectura; sin embargo, la literatura no se hizo sólo para leerla, menos bajo la tradicional tesis de la comprensión de lectura. La lectura supone la comprensión del discurso desde un horizonte pleno de estrategias que mira la totalidad del objeto y su proceso, su organización discursiva y sus procedimientos, las imágenes y símbolos, las modalidades y temas, los intertextos, interdiscursos y antidiscursos, más sus proyecciones históricas, éticas, sociales, psicológicas, humanísticas en contexto (2005: 18).

Cárdenas Páez (2000) puntualiza “la necesidad pedagógica de que la literatura contribuya a la formación educativa del ser más complejo de la naturaleza: el hombre” (2000: 6). De acuerdo con este hecho, se considera a la literatura como expresión del lenguaje en concordancia con cuatro elementos: poesía, arte, lenguaje y mundo. Siguiendo con este trazado de principios para una pedagogía de la literatura, Cárdenas Páez (2002) insiste en fundamentar la enseñanza literaria en los valores, por lo que “la

literatura debe concebirse atendiendo a su condición estética y artística, así como a la naturaleza del lenguaje y al poder creador del mundo que la caracteriza” (2002: 123)

En continuidad con esta visión de la relación entre el lenguaje y la literatura, el mismo Cárdenas Páez (2009) describe el papel formativo de la literatura, es decir, la acción que ella ejerce en la persona humana y el sentido que da a la vida. Cárdenas destaca los valores de la naturaleza simbólica e icónica de la literatura: cognitivos, éticos y estéticos. El interés pedagógico en el carácter formativo de la literatura surge de la pregunta de investigación acerca del papel formativo del lenguaje y efecto en la lectura del texto literario.

Moreno Torres (2012) parte de una pregunta que consolida su investigación sobre la lectura literaria: “¿es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica literaria en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior?” (2012: 9). Para desarrollar la respuesta, se comienza desde un presupuesto hermenéutico resaltando el concepto de *experiencia* en relación con la literatura, la pedagogía y la didáctica. En este tramado de configuraciones, la hipótesis abductiva traza los senderos de la formación de profesores-investigadores en pedagogía y literaria, con el objetivo de desarrollar estrategias didácticas de comprensión de hechos literarios desde la experiencia vivida.

Bustamante (2015^a) retoma los planteamientos de Basil Bernstein sobre como todo dispositivo pedagógico tiene dimensiones regulativas e instruccionales. En esta perspectiva, la enseñanza de la literatura no está libre de regulaciones y por lo tanto acude a las figuras del maestro impositivo o del maestro buena gente, en los procesos de enseñanza. Por otra parte, enseñar literatura oscila entre regular pruebas de comprensión de lo leído o entre libre albedrío en el modo de leer obras literarias. En este horizonte, enseñar literatura fluctúa entre regulaciones institucionales e

instrucción curricular, con las líneas de evaluación en torno a los factores institucionales que regulan la actividad educativa, tanto de docentes como estudiantes.

En el transcurso de estas regulaciones e instrucciones en la enseñanza, queda en evidencia que la literatura se encuentra en una perspectiva humana, en correspondencia con el lenguaje. Y como Torres (2015) dice, en la literatura se establece un diálogo entre la importancia de la literatura y las ciencias sociales, sobre la base de la experiencia del lenguaje, la imaginación, la belleza y los procesos de lectura. En este diálogo queda presente que la literatura trata de la condición humana por mantener vínculos entre el mundo de lo leído y el mundo del lector

Este diálogo entre literatura y ciencias sociales y humanas resalta la importancia de la educación literaria, con extensiva cobertura a los procesos de formación al interior de estas disciplinas, tal como Vargas (2009) expone en perspectiva del dialogismo de Mijaíl Bajtín y la enseñanza dialogante de Luis Not. Su fin es establecer la importancia de la literatura con sus funciones comunicativa y significativa, haciendo compleja la educación literaria como un más allá de la simple enseñanza de la literatura. Esto implica:

Resaltar que el espacio para la educación literaria debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias. Dicho espacio no puede ser otro que el de la comunicación dialógica (2009: 39).

A través de esta noción de Educación literaria se puede inferir la proximidad entre literatura y vida misma, en la que las emociones cumplen un rol de importancia fundamental en su enseñanza. Así lo presenta Bermúdez (2014), desde los planteamientos de Martha Nussbaum y Helena Modzelewski. Esta autora “busca responder a la pregunta: ¿por qué la literatura tiene un potencial educativo?” (2014: 126). Parte de la respuesta ofrecida por la autora radica en la relación entre el mundo

del texto y el mundo de la vida, lo que se hace evidente en el reconocimiento mutuo del otro que se produce en la experiencia de lectura, con sus implicaciones pedagógicas.

Así las cosas, en la función primordial de la literatura juegan un papel crucial tanto la imaginación como las emociones. La primera, porque ayuda en el proceso de *reconocimiento* del otro; la segunda, porque van más allá del reconocimiento y llega a la *identificación* con el otro (2014: 129).

En este transcurrir de la imaginación y el papel del lector en la obra de ficción, Agudelo (2012) da importancia a la lectura literaria como un juego de la imaginación entre el texto y el lector: “leer literatura es saber también que hay unos niveles, unas estrategias, unas estructuras, pero el texto habla porque hay alguien que lo escucha” (2012: 26). Leer literatura por lo tanto es una aventura que abre posibilidades de enfrentamiento, si se entiende enfrentamiento como posibilidad de encararse con el texto como acontecimiento lector y al mundo como experiencia acontecida.

Luego de la presentación de este panorama sobre el papel de la pedagogía de la literatura y la Educación literaria y sus repercusiones en la formación del lector y, de manera particular, de la formación del lector literario, se colige que en la pedagogía de la literatura no se debe permitir usar los textos literarios como pretextos para la enseñanza del lenguaje, ya sea de modo ejemplificador o como forma particularizada del lenguaje. La razón es esta: debido a su carácter creativo, estético y emotivo, los textos literarios se presentan con cierto estatuto de autonomía frente a la enseñanza lingüística normativa. Esta autonomía garantiza que el desarrollo de una propuesta pedagógica en torno a la lectura del texto literario sea realizado en el encuentro directo con la obra literaria.

La competencia lingüística del estudiante no debe ser un antecedente para la educación literaria, en tanto que esta elabora posibilidades que rompen el canon de las estructuras gramaticales, sintácticas y semánticas. Eso no implica no estudiar la lingüística normativa y sistemática; por el contrario, es necesario conocer lo lingüístico pero sin

convertirlo en el punto de arranque o en el pretexto para la iniciación en procesos de lectura literaria. Ella demanda explorar las formas creativas y artísticas del lenguaje pero sin la mediación exclusiva de lo lingüístico.

Enseñanza de la literatura

En este apartado se pone en cuestión la enseñanza de la literatura en asuntos como los siguientes: qué se enseña, cuál es el criterio de selección de las obras enseñadas, cuáles son los criterios de formación del lector literario. En cada uno de estos asuntos entra en escena el papel de la lectura literaria con su impacto desde los saberes literarios que se ponen en movimiento para la comprensión de la obra literaria.

Cada texto revisado y descrito, en perspectiva de paráfrasis como comentario textual (Argüello, 1997), pone en escena planteamientos que brindan pistas sobre la evolución de la enseñanza de la literatura en Colombia. En esta esta evolución se pueden rastrear las tendencias que han orientado la lectura literaria y sus estrategias.

Álzate (2000) expone dos perspectivas sobre la enseñanza de la literatura: la primera es comunicativa y hace de la enseñanza de la literatura un asunto de escritura y lectura de la lengua materna. La segunda es literaria y se centra en la posibilidad de leer literatura como asunto de goce estético. Tanto en una perspectiva como en otra se reflexiona sobre el papel de la lectura, la escritura y la literatura, se cuestiona el papel del profesor, ya sea como animador o promotor y se describe su lugar en el campo didáctico configurado en la enseñanza de la literatura. Ambas finalizan con un esbozo de la importancia de las estrategias de lectura y escritura para la enseñanza de la literatura. En perspectiva comunicativa se pregunta por el lugar de la didáctica de la literatura y su configuración disciplinar. En perspectiva literaria se ingresa en el terreno de la lectura literaria. En las dos perspectivas se recoge la tensión educativa y literaria entre qué enseñar en literatura y cómo enseñarla.

Campo y Montenegro (2017) se preocupan por resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir con la formación de maestros investigadores a partir de la pedagogía por proyectos desde la clase de Literatura colombiana en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar? (101). El interés es privilegiar una pedagogía capaz de transformar situaciones problemáticas de la clase de Literatura generados entre estudiantes, maestros, saberes, textos y contextos. De esta manera, las autoras consideran que se debe presentar un horizonte pedagógico desde el cual los procesos lectores, escriturales y orales en el abordaje de la literatura estén vinculados con el mundo de la vida

Cruz Calvo (2010) contribuye con esta respuesta al ubicar la institución escolar como el lugar donde circula la cultura letrada y se transforma en mediadora entre los libros y sus receptores. Por esta razón el texto, a partir de un diálogo con la teoría de la recepción estética, presenta criterios literarios y pedagógicos para fundamentar una didáctica de la lectura literaria en la actividad educativa. La pregunta de esta investigación es esta: “¿Qué es literatura y qué implica la enseñanza de la lectura literaria?” (126). Para esta investigadora (2006) la didáctica de la literatura tiene importancia educativa como tarea prioritaria en la enseñanza de la literatura, desarrollando su exposición a partir del concepto “*Horizonte de expectativa*” de Hans Robert Jauss. Según ella, es relevante el enmarcamiento teórico de la Estética de la Recepción, no sólo por su poder formativo en la educación literaria sino también por su carácter moral. Este poder formativo y moral de la Estética de la Recepción se suma a la enseñanza de la literatura.

En esta misma línea de desarrollo, Higuera (2016), toma los postulados de la Estética de la Recepción para la promoción de la lectura literaria. Higuera hace una propuesta de intervención sociocultural con internos de la cárcel El Olivo de Santa Rosa de Viterbo. El trabajo se ejecuta a partir de talleres literarios a través de las nociones de lectura literaria y formación del lector, en el contexto de los referentes de animación a la lectura

desde el modelo de intervención de Sara Hirschman y las fichas de lectura de Beatriz Helena Robledo.

Vanegas (2010) pone en escena el paradigma de la Enseñabilidad de la literatura desde la educabilidad de un ser humano integral, para lo cual la didáctica de la literatura debiera promover el desarrollo de dimensiones del ser humano (comunicativa, ética y estética), con el fin de fortalecer la educación integral. En este fortalecimiento se hace necesario pensar la enseñabilidad de la literatura como un momento de encuentro; esto permite mejorar las competencias literarias y las dimensiones del desarrollo humano del estudiante.

Bustamante Zamudio (2015b) desarrolla una propuesta de la enseñanza de la literatura. Al respecto, afirma lo siguiente:

Aquí nos ocuparemos sólo del caso de la enseñanza de la literatura y, en ese marco, sólo de algunos de sus aspectos. Asumir la finalidad de trabajar con esta asignatura (desde la escuela básica hasta las licenciaturas respectivas) ha pasado por preguntarse si ella está para que los estudiantes: a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una “cultura general... (Bustamante Zamudio, 2015b).

Para Bustamante, al enseñar literatura se debe considerar que

Las posturas enumeradas acerca de la enseñanza de la literatura apuntan hacia los siguientes tópicos: a) la producción simbólica propia del campo: en nuestro caso, la creación artística literaria; b) la inserción histórica de tal producto, es decir las modalidades que la literatura ha tomado en el tiempo; c) el estudio científico: en nuestro caso, la literatura tomada como objeto propio de una ciencia, o sea, otra modalidad de la producción simbólica; d) la aplicación de una teoría: los análisis de obras específicas, hechos por una teoría literaria; e) el efecto propio del producto: en

nuestro caso, el llamado *efecto artístico* (o *estético*) que produciría la literatura en cuanto arte; f) el uso escolar, pero no concomitante, del producto: en nuestro caso, la literatura como medio para instruir en temas no literarios, pero considerados allí como necesarios; y g) una forma de apropiación social del producto: en nuestro caso, la literatura como parte de la información, circulante en la sociedad, considerada de dominio necesario como mínimo cultural (Bustamante Zamudio, 2015b: 142).

En cada uno de los anteriores tópicos se pueden rastrear unas estrategias para abordar tanto la teoría sobre la literatura y su enseñanza, como el trato que se le da a la obra literaria. Para Bustamante, la manera como se ha organizado la clase de literatura y la enseñanza de la literatura es tanto un asunto simbólico como un objeto de enseñanza con fines no literarios.

Baquero Másmelas (2015) presenta la enseñanza de la literatura desde una dimensión simbólica que a su vez se transforma en zonas: Zona 1 o de la experiencia cotidiana y del interés vital, zona 2 o de lo imaginar, y zona 3 o de la fantasía. De esta manera, El profesor, si lo intenta, podrá crear estrategias, proponer actividades y orientar procesos, para que su labor pedagógica promueva la fantasía como un lugar legítimo de la conciencia del mundo, en lugar de vetar o evitar, como suele hacerse, las dimensiones más extrañas y misteriosas de la subjetividad, como son la imaginación y la fantasía. En esta dimensión de lo fantástico surge en toda su plenitud, como la luna llena, la relación con la magia, con la ingenuidad, con la poesía, con el arte y con la ciencia. (2015: 25)

Aragón (2006) propone la siguiente pregunta, para profundizar en la relación entre enseñanza y literatura clásica:

¿Por qué enseñar literatura clásica en un mundo contemporáneo que tiene intereses y problemas propios? Respondemos esa pregunta rápidamente, para poder proseguir: porque ese universo literario clásico hace parte, tanto como nuestro ahora o nuestra diversidad local, de lo que somos como latinoamericanos (2006: 102).

En este horizonte resurge el tema de la recepción de obras literarias en relación con el rasgo intertextual de la literatura latinoamericana con referentes clásicos griegos y romanos. Esto implica consecuencias importantes, por ejemplo: “en términos pedagógicos, supone el paso de un currículo organizado de manera historiográfica a uno donde el docente sea partícipe y dé participación a los estudiantes en cuanto a su diversidad textual [...]” (2006: 108)

Vásquez (2006a) quiere “elaborar, afinar o desarrollar una didáctica apropiada para enseñar literatura” (2006:16). Para lograr estos propósitos, recomienda: leer obras completas y no fragmentos, evitar la elaboración espontánea de cuentos y mostrar reglas de composición para escribirlos, dejar de lado el poema como texto de ocasión y, por el contrario, aprovechar su poder para afinar la sensibilidad; leer en voz alta la preparación adecuada. “Para enseñar literatura, así como para otras artes, se requiere del modelaje del maestro” (2006a: 26). Pero también son importantes los borradores, el taller como lugar de aprendizaje por imitación y la enseñanza apasionada por la literatura. *Vásquez* subraya que la evaluación del encuentro con la literatura, además del mismo maestro, es realizada por el estudiante.

El mismo *Vásquez* (2005) afirma que los modelos son fundamentales a la hora de enseñar literatura, por lo cual cabe preguntar: “¿Con qué modelos? ¿Tenemos en verdad un modelo o un repertorio de modelos de cuentos, de ensayos, de diversas formas poéticas?” (2005: 24), De otra parte, *Vásquez* pone en consideración la selección de obras según un canon o sin él: “¿Hemos reflexionado en serio sobre la relación entre el canon y el desarrollo humano?” (2006: 25). Este autor prosigue la reflexión sobre enseñar literatura con o sin el privilegio de la memoria: “¿enseñamos o conocemos en verdad las implicaciones que tiene la memoria para el aprendizaje?” (2006: 26); También destaca el rol de los géneros literarios en la enseñanza de la literatura: “¿tienen los géneros en nuestra práctica de enseñanza algún papel sobresaliente?” (2006: 27). Pone en consideración el hecho de si se utiliza la literatura para enseñar sobre la lengua o si se desarrolla el gusto por la lectura de literatura: “¿qué lugar ocupa

la literatura cuando la llevamos a clase: autónomo, dependiente?” (2006: 28). Y sobre la evaluación en la clase de literatura pregunta: “¿hemos pensado en los marcadores de corrección, seguimiento y evaluación de la formación literaria?” (2006: 32). Por último, se cuestiona sobre el carácter historicista y cronológico de la enseñanza de la literatura y se debate sobre si no es mejor enseñar la evolución de los géneros.

Ojeda (2005) explora las posibilidades de la formación de docentes de lenguajes, lengua y literatura, de manera particular en didáctica de la literatura. A partir de una encuesta con 90 estudiantes de las licenciaturas en Idiomas y Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander que considera la lectura de la novela “*Delirio*” de Laura Restrepo, se pregunta: “¿tenemos claro el por qué y el para qué enseñar literatura en los diferentes niveles de escolaridad?” (2005: 36); al igual que Mariño (2010), cuenta su experiencia sobre animación a la lectura y la enseñanza de la literatura, bajo el presupuesto de que no es la cantidad de libros que se leen lo que acrecienta el interés por leer sino la profundidad con que se lee. Para lograr los propósitos de promoción de la lectura, parte del principio de que leer no es un asunto impuesto y la selección de los textos para ser leídos debe tocar a los estudiantes, lo que hace de la lectura interesante para ellos. En este ejercicio, el fin “era promover el disfrute de la lectura, partiendo de una comprensión completa y profunda de la misma” (2010).

Navarro (1995¹) esboza una pregunta que permea las indagaciones sobre la enseñanza de la literatura y la lectura de obras literarias: ¿Es la lectura de un texto, y específicamente de un texto literario, una mera técnica, más o menos burda, más o menos sofisticada, incluso perfeccionable (técnica de lectura veloz) como nos lo propone el sentido común y como lo hemos creído los maestros durante muchos años? (1995: 81). En el desarrollo de su respuesta, el profesor Navarro escribe que para que la lectura sea productiva hay que desacralizarla y relacionarla con el deseo de leer. Además, debe transitarse por la lectura como un trabajo de producción de sentidos, lo

¹ Es texto fue publicados de manera inicial en el número 5 de la Revista Poligramas de la Universidad del Valle, en 1979. Debido a su nueva publicación, con el potencial pedagógico que contiene sus páginas, se ha optado por incluirlo en la presente revisión, aunque esté restringida a textos publicados de 1991 hasta el presente

que a su vez genera una nueva pregunta: “¿puede enseñarse a leer y, específicamente, puede enseñarse a leer literatura?” (1995: 89).

Luego de la presentación de este panorama sobre el papel de la enseñanza de la literatura, con sus efectos en la formación del lector y, de manera particular, de la formación del lector literario surgen dos recurrencias importantes. En primer lugar, es fundamental establecer la conexión existente entre el enfoque literario desde el que se enseña y los saberes literarios que se involucran en la enseñanza de la obra literaria; en segundo lugar, se deben aclarar los criterios de selección de las obras literarias y con qué propósito se desarrolla su acercamiento a los lectores.

Competencia lectora narrativa

En este apartado se pone en consideración la cuestión referida a la narrativa y su papel en la enseñanza literaria, además, de su importancia para la comprensión del mundo de la obra literaria y el mundo del lector desde los relatos. En cada texto revisado y descrito, en perspectiva de paráfrasis como comentario textual (Argüello, 1997), se hacen visibles planteamientos que brindan pistas sobre la evolución de la enseñanza de la narrativa y su función en una pedagogía de lo literario.

Argüello Guzmán (1994) sistematiza sus experiencias académicas a partir de la competencia narrativa con estudiantes universitarios y la define como “la capacidad que tiene un individuo para entender y construir un texto. Es la estructura que subyace en todo tipo de narración y que hace posible entenderla fácilmente, pues se relaciona de manera simétrica con la estructura que se ha educado en nuestra mente” (1994: 34). En esta definición está contenida la esencia del acercamiento a un texto narrativo: es una capacidad asociada a la comprensión en el horizonte de las duplas “libro-lector, televisor-televidente, cine-cinevidente, anunciador-consumidor” (1994: 26) lo que la hace extensiva al terreno no exclusivo de obras literarias narrativas.

En igual trayectoria, Argüello Guzmán (2013) desarrolla una propuesta de lectura literaria narrativa que rastrea la relación entre cazador y lector sobre el supuesto de un punto común en su actuar: son recolectores

De este modo fue como se estableció la relación entre el lector y el cazador. El primero: husmea, rastrea, ventea en cualquier narración, trazas, huellas, indicios que le permiten alcanzar o argumentar sentidos, significados o interpretaciones posibles. El segundo (cazador): con el mismo procedimiento, no tiene otro propósito que alcanzar la presa, como manera de supervivencia, como juego perverso (es el caso ritos-competencias propios de ciertas prácticas cortesanas como formas de poder o de entretenimiento) o la caza como práctica con la que se busca un pretexto para narrar en la noche (Argüello, 2013: 15).

Gil (2003) acude a la alfabetización creativa en términos de los procesos de comprensión y producción textuales; esto se concibe como un proyecto didáctico que recoge en parte la concepción del trabajo por proyectos. En este orden, se formulan estrategias que correspondan a criterios pedagógicos a partir de los cuales se establecen distintos modos de aproximación al lenguaje. Con las anteriores variables se agregan los presupuestos conceptuales, lingüísticos y estéticos que interactúan en el encuentro entre las matrices conceptuales y las pautas pedagógicas que desarrollan su puesta en común. En este sentido, se busca, desde la hermenéutica del lenguaje, enriquecer la sensibilidad estética y literaria de los estudiantes a través del trabajo con relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios, y narrativos literarios, que permitan la recreación de desarrollos cognitivos y la construcción de mundos posibles.

Con esta misma orientación, el profesor Gil (2008) en el libro *“Leer y escribir textos narrativos”* explora las posibilidades de una competencia poética a partir de “un proceso de alfabetización creativa, entendido como una pedagogía de trabajo en la cual se fomenta el reconocimiento del valor creativo de la palabra y de las diferentes manifestaciones del lenguaje (audiovisual, no verbal, verbal y literario)” (2008: 10), con el propósito de explorar las dimensión ética, estética y afectiva del lenguaje, a la par que

se enriquece la sensibilidad estética de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle.

En la estela de las anteriores visiones de la alfabetización creativa y el lugar de lo narrativo con sus tipologías, Gil (2010) cuestiona el equiparamiento común que relaciona de modo directo lo narrativo con lo literario, por lo que saca a flote formas modernas de representación textual “en donde domina un orden en particular que no necesariamente es el del texto literario, por lo menos, en su definición más canónica” (2010: 60). Por estos rasgos, se hace necesario identificar dos modos de evaluación de las estructuras narrativas textuales que centran lo narrativo en lo literario. La primera, “con una especie de poética aristotélica mal adaptada o, por lo menos, descontextualizada” (2010: 61), la segunda evalúa “lo narrativo como si fuera siempre y absolutamente literario” (2010: 61). Gil (2006) desarrolla lo narrativo como actividad académica práctica con un enfoque del lenguaje que hace de la imaginación fuente primordial, tomando como método de estudio la hermenéutica para el proceso de lectura y escritura de textos narrativos.

Jurado Valencia (2004) presenta una propuesta de lectura literaria que enfatiza el diálogo entre los textos, orientando la lectura hacia la interpretación y hacia la consideración de cómo los textos literarios emergen siempre de otros textos

Si leer consiste en comprender, ¿qué es comprender? Podría decirse que comprender consiste en interpretar. Entonces, si comprender consiste en interpretar, ¿qué es interpretar? Podemos considerar que interpretar es atribuir cierto significado a ciertas expresiones. Y ¿qué es atribuir significado a ciertas expresiones? Digamos que atribuir significado es producir sentido. Pero ¿qué es producir sentido? Puede decirse que esto es la explicación. Y ¿qué es la explicación? Y ahí vamos desencadenando como en cascada aquello que los semióticos clásicos llamaron semiosis ilimitada. Entonces leer es comprender, interpretar, asignar significado, producir sentido, explicar (2004: 270).

Se trata de ofrecer pistas para comprender en qué consiste la lectura crítica del texto literario:

“Estas apreciaciones nos ponen frente a las preguntas “¿qué es ser lector?” y “¿cómo se constituye el lector?”. Preguntas que en los contextos académicos y escolares es necesario plantearse para afrontar esas situaciones que paradójicamente son propias de dichos contextos: la resistencia a constituirse como lector crítico” (2004: 270).

En el trayecto de formación de lectores críticos, Jurado Valencia (2008) plantea la necesidad de formar lectores críticos, con lo cual se supera el enfoque alfabetizador, transformando la lectura literaria en interpretación crítica de los textos. Para Jurado Valencia (2008) un asunto es educar en la escuela para alfabetizar y otro orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura (2008: 90). Es en esta línea que el diálogo intertextual se lleva a cabo como acto de reconocer diversos textos dentro de un texto.

Rengifo (2006) enfatiza la lectura de cuentos para promover el acercamiento de los jóvenes a la lectura. Su propósito es establecer una didáctica de las prácticas lectoras y el papel de la narrativa. El papel de los cuentos es establecer conexiones con los intereses de lectura y crear las condiciones de acercamiento al proceso lector y así desarrollar una experiencia de lectura.

Prada (2007), en esta lógica de darle importancia a la lectura de obras narrativas, realiza una aproximación a la lectura de obras narrativas ficcionales retomando los planteamientos de Paul Ricoeur sobre la comprensión de textos como comprensión de sí, sobre la situación del personaje a través de la trama y sobre el encuentro entre la obra literaria y la vida, por lo que se resaltan los valores pedagógicos de la lectura como enfrentamiento hermenéutico con la vida misma a través de obras narrativas ficcionales.

Reyes (2013) asume una visión del lenguaje que hace de lo literario una manera de comprender todas las dimensiones de la vida y que requiere de la invención de la imaginación y la re-creación de la palabra. Esto demanda “promover una pedagogía de la literatura que dé cabida a la imaginación de los alumnos y maestros y al libre ejercicio de su sensibilidad, para impulsarlos a ser re-creadores de textos” (2013: 67). En este trayecto pedagógico se revela como parte fundamental del proceso la compañía del maestro, ya que su voz acompaña y hace que las voces de los lectores surjan, cuenten, narren su experiencia de lectura. Así, para Reyes, la narración y la lectura de cuentos recupera las voces de la obra a través de las voces del lector y como una forma pedagógica de comprensión.

Con igual intención, Osorio Marín (2003) estructura una propuesta de didáctica de la literatura que da origen a un Plan Lector que tiene como punto de arranque el estudio de la narrativa literaria producida en Pereira (novela y crónica), a partir de la experiencia de lectura en un seminario de escritores pereiranos. Su finalidad es hacer que los jóvenes de instituciones educativas de Pereira construyan una voz propia a través de los autores de la ciudad; con este mismo fin, el autor logra elaborar un modelo de crítica literaria universitaria que hacen de la narratología y la teoría de la recepción un modelo de interpretación del artefacto narrativo

Con igual intención pedagógica de lo literario narrativo, Arango Rodríguez (2009) explora las posibilidades de la novela de formación y su correspondencia entre estudios literarios, narrativa y pedagogía de lo literario, en sintonía con la formación humana, a partir de la lectura literaria. Con esta misma mirada, Arias Gómez (2016) busca las implicaciones del conflicto armado en Colombia y las posibilidades humanistas y pedagógicas de la categoría de imaginación narrativa de Nussbaum, para comprender desde lo narrativo este conflicto con base en la memoria.

García Vera, Arango Murcia, Londoño Briceño y Sánchez Beltrán (2015) realizan un trabajo que privilegia educar la memoria como una apuesta pedagógica que

interrelaciona la narrativa literaria, la realidad y la memoria en el marco del conflicto político y social que vive Colombia. La proyección de este análisis es una pedagogía de la memoria y la narrativa literaria que posibilite el enfrentamiento pedagógico con la realidad conflictiva del país, para lo cual se requiere una propuesta de lectura literaria que potencialice la formación de lectores competentes de la realidad.

Jarrín Ballesteros (2005) propone el desarrollo de la competencia comprensiva e interpretativa de textos para lograr los procesos de lectura. Por esto se hace esta pregunta: “¿Con qué tipo de textos se puede desarrollar de manera expedita, efectiva, creativa y gozosa, la comprensión e interpretación de textos, esto es, desarrollar la competencia lectora, y que al mismo tiempo sirvan de recurso pedagógico para incentivar y desarrollar la lectura?” (2005: 152). La respuesta inmediata es que son los relatos breves los que permiten este desarrollo, sin importar que se restrinja a lo narrativo o ficcional, debido a su brevedad, su relación con los medios y su aspecto lúdico.

Cortés Tique y Bautista Cabrera (1999) afirman que un modelo de enseñanza de relatos involucra no sólo sus estructuras literarias sino formas textuales narrativas que posibilitan la expansión de las estructuras tradicionales (como novela y cuento) y no tradicionales (como crónicas, memorias e historias de vida). A la par que produce la explosión de la estructura de géneros narrativos tradicionales, se afirman la idea de que el mundo de los individuos está construido desde el imaginario de los relatos que a su vez construyen su mundo social como construcción narrativa personal.

Luego de la presentación de este panorama sobre el papel de lo narrativo en la formación del lector y, de manera particular, de la formación del lector literario, se evidencian dos grandes constantes. Primera: lo narrativo supera el campo restringido de lo literario y, por lo tanto, el concepto asociado a lo narrativo abarca textos literarios o no, expandiendo las posibilidades del relato como género literario formativo. Segunda: la enseñanza de lo literario desde una perspectiva narrativa contiene en su desarrollo

las posibilidades del relato para construir un acercamiento entre el mundo de la obra literaria narrativa y el mundo del lector. En este acercamiento se construyen las posibilidades de una experiencia de lectura de lo narrativo, con sus repercusiones educativas. La lectura literaria de obras narrativas conlleva el desarrollo de capacidades humanas de lectura que potencian la fuerza narrativa en la enseñanza

Tendencias de la lectura literaria en Colombia

Indagar por las trayectorias textuales (entendidas como el origen de los temas, el desarrollo de la redacción y la revisión textual) es una forma de arqueología (López de Parra, Córdoba Beltrán y Segura Castro, 2017) de búsqueda textual, que ha implicado la relación de categorías asociadas a la educación literaria, la enseñanza de lo literario y la selección de obras literarias. Estas asociaciones, para el caso de lo literario, obligan a una didáctica de la textualidad (Argüello, 1996), sea esta textualidad literaria o no, que permita la reconstrucción del proceso de origen temático, el desarrollo de la redacción y la revisión textual. Un estado de la cuestión que recoja estos aspectos debe poder dar razón de estas preguntas: qué se enseña cuando se habla de enseñanza de la literatura; cómo se enseña; cuál es la concepción teórica detrás de esa didáctica específica (Forero Rodríguez, López Henao y Piraquive Betancourt, 2008); cuál es el rol formativo de la lectura literaria.

Una pedagogía de lo literario debe considerar no solo los elementos normativos (lingüísticos y literarios) sino también los elementos estéticos y artísticos y las relaciones entre la persona lectora, sus emociones, sus cuestionamientos al mundo de la obra literaria y la experiencia de lectura desde el mundo del lector. Estos elementos podrían constituir claves de desarrollo de la educación literaria y de una pedagogía de la literatura (Cárdenas 2004) que dé cuenta del papel de lo literario en la formación humana, porque lo que está en juego es el destino de la palabra (Argüello, 2007) literaria.

La lectura literaria aborda asuntos que involucran tanto la pedagogía como la enseñanza de lo literario al igual que la forma de leer las obras literarias. En el primer caso, es de suma importancia definir los criterios de selección de las obras y construir los propósitos por los cuales se lee; en el segundo caso, la lectura literaria tiene unos principios que orientan su devenir en tanto que delimitan teorías y géneros literarios.

La lectura literaria en el marco de una pedagogía del lenguaje

El lenguaje cumple un papel formativo en los procesos significativos, comunicativos, y expresivos en educación (Cárdenas, 1999), debido a que la persona humana vive inmersa en discursos y textualidades que promueven su trayectoria formativa. Esto hace del proceso de lectura una actividad asociada al lenguaje, con el propósito de fomentar el desarrollo del pensamiento y la formación de la sensibilidad.

En esta situación, leer y escribir se transforman en ejes de desarrollo de los procesos formativos del lenguaje con su poder de involucrar situaciones humanas en la enseñanza (Hurtado y Giraldo, 2002). Esto fortalece el poder formativo de la pedagogía de la literatura, que pasa por –pero que no se limita a– la asimilación de regulaciones gramáticas lexicales, textuales y discursivas.

Con estas regulaciones, la lengua materna alberga los desarrollos de la enseñanza de la literatura desde aspectos como habilidades comunicativas para la apropiación de la lengua y la comprensión lectora y la interpretación (Martínez Preciado y Murillo Pineda, 2016). Además, estas regulaciones generan tensiones (Vásquez, 2006b), al situar el papel de lo literario en un trasfondo institucional con regulaciones y normas ancladas en saberes disciplinares, educativos e institucionales.

Al hacer de la literatura un proceso formativo de la persona, los maestros y estudiantes deben promocionar y apropiarse de sus textualidades como parte del proceso formativo, sin recurrir a su utilidad como un recurso pedagógico ejemplificador, y

mucho menos como pretextos para enseñar lenguas. Una obra literaria configura la ruta que requieren lectores que no sólo se interesen por el lenguaje como objeto de estudio descriptivo, sino por la imaginación y la fantasía, el testimonio y los recuerdos, las emociones y los sentimientos.

Por lo anterior, la lectura literaria se ve como modo de lectura enmarcada en los procesos de enseñanza de la lengua, aunque en buena medida se intenta deslindar su enseñanza de los procesos comunicativos de la lengua, otorgándole una autonomía en tanto proceso formativo de lectura. La autonomía del texto literario deja en evidencia ante todo que enseñar literatura es leer obras literarias. Esta autonomía pone en cuestión el dilema identificado más arriba: enseñar literatura como si se enseñara una categoría o enseñar obras literarias.

El énfasis en la autonomía de la obra literaria intenta clarificar los rasgos distintivos de la obra respecto al papel de los procesos de lectura: “leo, comprendo, explico, interpreto [...] el texto literario se da gracias a que yo lo interpreto, lo traduzco, lo confronto con mi imaginario de lector, con mi lenguaje” (Vásquez, 2006c: 81).

Qué se enseña en la clase de literatura

Este asunto tiene como principio de orientación las tendencias de la enseñanza de la literatura que oscilan entre la explicación del mundo del autor, la descripción y análisis de la estructura de la obra literaria, el énfasis en el mundo del lector y la explicación sociocultural desde la cual el lector lee el mundo de la obra en relación con la cultura. Tal como plantea Vásquez (2006b), las reflexiones sobre la concepción de la literatura pasan por el formalismo ruso, el estructuralismo y la teoría de la recepción, al igual que la forma en que se ha enseñado la literatura pasa por un enfoque cronológico, un análisis formal y por la estética de la recepción.

A las anteriores reflexiones se hace necesario incorporarles otras indagaciones: ¿A qué se refiere la lectura literaria en los textos estudiados? ¿Cuál es el lugar de la literatura

en el currículo? y ¿Cómo se desarrolla la didáctica de la literatura en la formación de maestros? Cada una de estas preguntas involucra tanto a profesores y estudiantes como partes activas y fundamentales en los procesos de enseñanza de lo literario. En efecto, en la actividad de enseñar literatura, la lectura literaria animada por el profesor es eje fundamental del desarrollo de lectores literarios.

Con estas consideraciones se debe atender el propósito de elaboración de una propuesta de pedagogía de la lectura literaria que comprenda la educación literaria bajo diferentes aspectos: como manifestación de la imaginación y lo creativo, como pasaje obligado por los principios normativos lingüísticos y literarios que presenta lo literario; como fomento de las competencias lingüística y literaria.

Selección del corpus de obras literarias

Uno de los primeros asuntos que surgen de estas valoraciones textuales es el corpus textual, entendiendo corpus como el cuerpo de textos elegidos para la enseñanza en un momento particular del proceso educativo. Dicho de otro modo, se hace referencia aquí a los criterios de selección de las obras literarias para la enseñanza. En este proceso intervienen los intereses de lectura, asociados a formas institucionales de selección o criterios personales de lectura en el proceso. En el primer caso, la selección está regulada por los planes de estudio y los estándares curriculares; en el segundo, está orientada por los intereses de lectura del maestro.

En este escenario de selección de un corpus de obras literarias aparece una pregunta: ¿se debe partir de un canon de lecturas o se debe ampliar el horizonte de la selección textual? Esta elección está sujeta, como se ha dicho antes, por los intereses de lectura del profesor o los requerimientos curriculares de los planes de estudio, de lo cual resulta una tensión entre el canon establecido y la selección de un corpus particular. En esta tensión se instaura el cuestionamiento sobre las obras clásicas para la enseñanza de la literatura.

En la selección del corpus por leer surge también el tema del género de las obras literarias y la comparación con otros géneros textuales. Esta selección por géneros delimita el proceso de enseñanza a un tipo de obra. Por ejemplo, lo narrativo a obras narrativas literarias, aunque, como se ha visto, estas narrativas no pueden ser necesariamente “literarias”. De este aspecto surgen cuestionamientos: ¿la enseñanza de la literatura debe estar sujeta a los cánones clásicos (Aragón, 2016)? ¿O se debe hacer explotar la estructura clásica de los géneros?

En esta explosión de los géneros literarios aristotélicos queda al descubierto el rol del lector, mientras se desplaza de lector de páginas de libros a hojeador de pantallas, de televidente a espectador, de video jugador a navegante del ciberespacio. Cada uno de estos roles es determinado por el tipo de formato y el medio a través del cual se produce la recepción.

Con éste descentramiento de los géneros literarios y su papel en la formación del lector se complejiza el reto de formar lectores. En efecto, las obras literarias dejan de estar en el centro de los procesos de formación, ni siquiera como recursos para la enseñanza del lenguaje, lo cual no significa que hayan perdido o deban perder su lugar en los procesos formativos.

Recuperar la importancia de las obras literarias en la formación lectora y el proceso de formación de la persona, ya sea desde su dimensión ética, lingüística, afectiva y pedagógica es labor que debe llevar al maestro de Literatura y Lengua Castellana a recuperar la lectura literaria como actividad literaria. Por lo tanto, formar lectores es formar personas, ciudadanos que sepan leer la realidad y no sólo cumplir con requisitos escolares. Formar lectores con herramientas de comprensión lectora es condicionar su papel al dominio de conocimientos sobre lo leído.

En este punto la selección de los textos por leer es fundamental para el proceso de formación. Dos razones justifican esta atención cuidadosa en la selección de los textos:

Por un, se genera un contraste de expectativas entre los textos seleccionados y lo que se lee. Por otro, se facilita el acercamiento a la obra misma en contacto directo, lo cual permite la construcción del proceso lector como un proceso de comprensión de lo literario, con el reconocimiento del mundo de la obra y su encuentro con el mundo del lector, encuentro que se produce en la experiencia de lectura literaria.

Capítulo 2. COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS

Después de haber visto en el primer capítulo que la comprensión lectora en la educación superior y la pedagogía de la literatura tienen un sustento en la Metacognición y la didáctica, conviene ahora, según la trayectoria trazada por esta investigación, dar un segundo paso. En efecto, habiendo mostrado las grandes tendencias en la enseñanza de la literatura en Colombia, se considera necesario, para llegar a responder a la pregunta de investigación de esta investigación, abordar el tema general de la comprensión lectora de obras literarias.

Indagar sobre la “*comprensión lectora de obras narrativas en la formación de licenciados en Lengua Castellana*” exige estudiar las implicaciones teóricas de esta perspectiva de análisis. Para tal fin, se plantearán seguidamente tres apartados: tres apostillas teóricas a los que significa leer; definición de unas líneas de trabajo para la pedagogía de la lectura literaria; comprensión lectora de obras literarias narrativas.

2.1 Apostillas teóricas a la lectura literaria²

Este capítulo tiene como propósito consolidar una propuesta teórica sustentada en una sólida visión sobre lo que significa la comprensión de obras literarias narrativas. Para tal efecto se tomarán como puntos de apoyo los conceptos de *imaginación narrativa* de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, el tramado conceptual *mundo del texto y mundo del lector* del filósofo francés Paul Ricoeur y el desarrollo teórico-práctico del *encuentro de ámbitos de lectura* del filósofo español Alfonso López Quintás.

En el centro de esta triada categorial está presente la relación entre obra literaria narrativa (novelas) y lector (en la figura de licenciados en formación). El interés último es poder consolidar una antropología pedagógica de la comprensión lectora en la que

² Una versión de este capítulo fue leído en voz alta como conferencia titulada “Apostillas a la lectura literaria”, el 20 de marzo de 2018 en la Biblioteca Darío Echandía del Banco de la República

tenga cabida una doble estructuración formativa de los licenciados: a partir del encuentro entre el ámbito de la obra literaria narrativa y el ámbito de experiencia del lector como intérprete de sentidos y entre el ámbito de lectura de la obra literaria narrativa en la relación educativa del profesor que orienta en las posibilidades de construcción de sentidos de la obra literaria.

Lo que está en juego, al plantearse el concepto de *imaginación narrativa* en el horizonte de la deliberación pública, es su poder humanizador, en concordancia con la noción de formación humanista. Creer que la imaginación narrativa tiene un poder para el desarrollo de las Humanidades, tomando como base obras literarias, no significa que deban eliminarse las particularidades de la obra literaria, ni erradicar el análisis de la Filosofía Moral (Diamond, 1983; Horton, 2003) del campo de lo literario (Nussbaum, 1992). Y mucho menos negar el vínculo aplicativo entre el análisis moral y el análisis literario. Tanto en un tipo de análisis como en el otro, se mantiene la centralidad de la obra literaria como ejemplificación o fondo del análisis; ese es el punto a desarrollar en el apartado sobre Nussbaum.

En esta línea de profundización, estudiar el *mundo del texto y el mundo del lector* en la obra de Paul Ricoeur requiere precisar finamente varios conceptos: el discurso, las obras literarias como acto de ese discurso y las obras narrativas como un tipo de relato. También implicará analizar, según Ricoeur, el encuentro entre la inmanencia del mundo del texto y el mundo del lector, que en su experiencia rompe el mundo cerrado del significado del texto y agrega la multisemanticidad de los sentidos de la interpretación desde su mundo.

A las anteriores categorías se incorpora el encuentro de *ámbitos de lectura*, sobre la base del encuentro y el pensamiento relacional en la obra de Alfonso López Quintás. Este encuentro tiene un potencial pedagógico para la formación de licenciados en lengua castellana por evolucionar desde el estudio del discurso en general, del discurso

literario en particular y las obras narrativas como actos de ese discurso literario en el horizonte de la comprensión lectora de obras literarias narrativas.

Llegar al encuentro de ámbitos de lectura tiene el enorme potencial pedagógico de hacer repensar las trayectorias de formación de la persona humana desde las obras literarias. En efecto, tal como es concebido por López Quintás, el encuentro de ámbitos fomenta el valor pedagógico de las Humanidades en el proceso formativo de enseñanza de la comprensión lectora (Cairney, 1992). Por consiguiente, en la actividad educativa de los estudiantes de Lengua Castellana el encuentro de ámbitos de lectura constituye un espacio antropológico de formación lectora

Martha Nussbaum y la imaginación narrativa

Para Martha Nussbaum (1995; 1991) la *imaginación literaria* es una categoría que relaciona la literatura con la filosofía, cumple un rol ético en el plano de su ejemplificación en la deliberación pública y tiene unas implicaciones educativas en el desarrollo de la enseñanza de las Humanidades. En cada uno de estos rasgos radica su poder narrativo, ya que permite contar y a la vez comprender la existencia de otras personas y otros mundos. Su capacidad relacional con la filosofía, su rol ético y su capacidad formativa humanista, hacen de la *imaginación narrativa* potencia esta consecuencia antropológica: abrirse a la alteridad.

Esta categoría cumple un rol ético (Fonnegra, 2012) que permite deliberar públicamente desde obras literarias narrativas y asumir un apostura frente al “otro” o los “otros”. Esta función ética depende, no obstante, de un análisis literario-filosófico de la ficción narrativa. Así, la imaginación literaria como concepto tiene un valor filosófico y literario, político y ético, educativo y humanístico que permite la comprensión de la vida de otros (Von Wright, 2002) desde las obras literarias narrativas (Hidalgo, 2010).

Una novela tiene como asunto confrontar la vida de cada lector que asume la tarea de entrar en el mundo de ficción de la obra. En esta confrontación se produce un choque de mundos: el lector y su mundo se enfrentan a la trama y a los personajes de la obra narrativa. Ahí reside la poderosa carga formativa de lo narrativo. Porque, gracias a la imaginación narrativa, el lector vive un proceso de comprensión lectora de los mundos de ficción literaria que lo sitúa en otros mundos y lo sensibiliza.

En la lectura de novelas (género privilegiado por Nussbaum para el análisis), con su poder narrativo (Bell, 2007), se produce un trabajo intencionado y analítico por parte del lector. Dicha labor potencia su valor como persona porque le exige desempeñar un rol ético y contribuye al despliegue de sus capacidades. Incluso la novela aporta temas de análisis para la deliberación pública:

Así, la narrativa contiene, incluso en su modo más descriptivo, evaluaciones, estimaciones y juicios de valor. En el enfoque de Nussbaum, asimismo, la imaginación narrativa es también una propedéutica para la interacción moral, para la construcción de una ciudadanía o comunidad [...] (Silva, 2016: 253).

Al leer obras narrativas literarias, por lo tanto, se debe considerar su potencial de desarrollo humano y sus posibilidades éticas y educativas. En efecto, leer novelas es un encuentro entre el lector y la vida ficcionalizada de otras personas. ¿Cómo? Por ejemplo, el lector puede transformarse en personaje de novela ingresando en la vida del héroe de papel; incluso puede identificarse de manera simpática o antipáticas con ese personaje.

Que se produzca esta lectura empática no significa que el análisis filosófico moral reemplace al análisis literario, sino que complementa el análisis literario de las obras narrativas estudiadas: “este propósito surge de la convicción, que comparto con Whitman, de que la narración de historias y la imaginación literaria no se opone a la discusión racional, sino que pueden proporcionar ingredientes esenciales para dicha discusión racional” (Nussbaum, 1995a: 44).

Ahora bien, el peligro de esta visión es querer reemplazar el ejercicio filosófico del análisis moral por el análisis de obras literarias narrativas, en especial con novelas, ante lo cual Nussbaum aclara:

La imaginación literaria es parte de la racionalidad pública, pero no el todo. Y creo que sería extremadamente peligroso sugerir que el razonamiento moral regido por reglas sea reemplazado por la imaginación empática. De ninguna manera hago esta sugerencia. Defiendo la imaginación literaria precisamente porque me parece esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra (Nussbaum, 1995b)

Con este trasfondo, para Martha Nussbaum el cultivo de la humanidad requiere de tres habilidades: la primera concierne al examen de uno mismo y de las propias tradiciones, la segunda se relación con la forma en que uno se ve a sí mismo, no sólo en relación con un grupo o tradición propia sino como vinculado con otros grupos.

La tercera destreza que debe poseer el ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar (Nussbaum, 2005: 30).

De esta definición se pueden inferir tres aspectos fundamentales sobre la imaginación narrativa: tiene como punto de origen obras en forma de relatos, trata de cómo un lector lee esos relatos y aborda el asunto de la imaginación como capacidad para comprender significados y emociones. En el primer caso valora el potencial de las obras narrativas para el entendimiento de otras tradiciones; en el segundo caso pone en escena el compromiso del lector frente a esas obras narrativas; en el tercer caso pone de relieve la capacidad de comprender el dolor ajeno como propio.

En consecuencia, con estos aspectos, una primera aproximación a la imaginación literaria se relaciona con la capacidad del lector para reconocer la vida de otras personas a través de obras narrativas. De este reconocimiento surge la relevancia y el papel de la literatura en la consecución de esta comprensión: “Si la literatura es una representación de las posibilidades humanas, las obras de la literatura que escogemos inevitablemente responderán a nuestro sentido de quiénes somos y quiénes podríamos ser, y lo desarrollan aún más” (Nussbaum, 2005: 142).

Por lo tanto, el papel de la literatura expresada en relatos literarios cobra importancia en la medida en que se evidencia la vida, pensamientos y emociones de otras personas en forma narrativa. Es la comprensión de esos relatos lo que hace de la imaginación literaria sea un acercamiento del lector a la vida novelada de esas personas. Así, la comprensión lectora es un eslabón entre la comprensión del lector y la comprensión de la novela.

Una segunda definición posible de imaginación se relaciona con la capacidad del lector para comprender las formas de pensar y sentir de otras personas a través de obras narrativas literarias: “la gran contribución que tiene que hacer la literatura a la vida del ciudadano es su capacidad de arrancar de nuestras obtusas imaginaciones un reconocimiento de aquellos que no son nosotros, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y sentir” (Nussbaum, 2005: 147).

Por esta razón la comprensión lectora de obras literarias narrativas supera el marco estrecho de los formalismos en vínculo con la lectura intrínseca de la obra y reduce la intromisión excesiva de las regulaciones extrínsecas que se le asignan a la lectura como ejemplificadora. En el horizonte de comprensión de Nussbaum, la imaginación narrativa realiza un rol privilegiado: es un particular modo de comprensión suscitado justamente por la narrativa, en que se involucran la experiencia literaria del lector y la experiencia ficcional configurada en la novela. La narrativa abre esa posibilidad al lector:

“la persona puede cerrarse y olvidar el mundo interior del otro, o puede conservar y desarrollar aún más la capacidad de dotar de una vida interior a esas formas ajenas mediante la imaginación” (Nussbaum, 2010: 137).

Desde los planteamientos sobre *la imaginación narrativa* se puede extraer un cuestionamiento a la relación entre Filosofía y Literatura, de manera particular sobre cuáles son los criterios de selección de las obras que permiten desarrollar análisis morales. Nussbaum da su preferencia a los textos narrativos literarios porque tienen mayor influencia en el análisis ético que los mismos textos éticos. En cierta manera se difuminan así las fronteras entre filosofía y literatura. Por ejemplo, cuando se percibe la relación entre las novelas realistas y los análisis éticos.

Pero a Martha Nussbaum se le cuestiona que las novelas realistas sean fuente para la formación del juicio político y moral, para lograr la empatía con otras personas en la experiencia como lectores y para lograr la comprensión de otras vidas. La razón sería su naturaleza ficcional. Además, aunque la imaginación narrativa en el planteamiento de Nussbaum tienda a lo moral y a la justicia social, ella incita a un modo de lectura que instrumentaliza la novela con fines de análisis moral. Sin embargo, hay que rescatar en esta postura el proceso mismo: el análisis parte de la obra literaria y hace de la imaginación un punto de arranque que empareja al lector con el mundo de la obra narrativa.

Posibilidades de la imaginación narrativa.

La categoría de *Imaginación Literaria* contiene el potencial de un encuentro de ámbitos: el del sentido de la ficción narrativa y el de la experiencia del lector. Este potencial la hace susceptible de convertirse en una vía para promover los procesos de comprensión lectora. En efecto, desde esta perspectiva teórica, se podrían pensar de forma renovada las condiciones individuales e institucionales para hacer de la lectura un encuentro, para compartir experiencias de lectura, y para indicar a los lectores la manera de aproximarse a la comprensión misma. Esta potencialidad de abrirse al otro que ofrece

la novela es el meollo de las humanidades. La misma Martha Nussbaum lo expresa en estos términos:

“las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación particular que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otros ser humano” (Nussbaum, 2010: 132).

En Nussbaum, la imaginación narrativa está también asociada al autoexamen para la deliberación pública y la conciencia crítica, lo cual la convierte en imaginación pública (Tienda Palop, 2015) y de esta manera

Para producir estudiantes verdaderamente socráticos debemos alentarlos a leer con espíritu crítico; no sólo a identificarse empáticamente y experimentar emociones, sino también a formular preguntas críticas sobre esa experiencia. Esto significa cultivar una actitud hacia los textos conocidos que no sea ese distanciamiento y desapego que algunas veces asociamos con la contemplación del arte (Nussbaum, 2005: 18-19).

Este carácter público requiere de un tipo de educación que apele al cosmopolitismo para la formación de ciudadanos del mundo (Nussbaum, 1997). En ese sentido, la categoría de *imaginación narrativa* no se limita a la educación de las emociones, aunque pase por ellas. En efecto, sus posibilidades educativas (Parsons y Frick, 2014) apuntan siempre a la comprensión de lo ajeno, de otras culturas, de otras personas.

En esta vía, la lectura de obras literarias narrativas permite una aproximación a otras culturas y personas. Desde Nussbaum se puede atribuir al lector la posibilidad de aproximación al mundo de los personajes y a la trama en que aparecen enredados. Es, ciertamente, una experiencia emotiva del lector que complementa el sentido o los sentidos de la obra literaria narrativa. En última instancia, la teoría de la imaginación narrativa brinda posibilidades de lectura desde una dimensión emocional que

contribuye con la aproximación del lector a los personajes de las novelas y sus mundos de vida.

Paul Ricoeur: mundo del texto y mundo del lector

En Paul Ricoeur se hace evidente una distinción notable entre *texto, obra y mundo del texto*. En la primera distinción se resalta el carácter asociado del texto a la escritura: “*llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo. Pero, ¿qué lo que fija la escritura? Dijimos: todo discurso*” (Ricoeur, 2001a: 127). Si Ricoeur fija el texto a la escritura es porque intenta delimitar su registro a la constante de un mundo cerrado que se aleje de lo efímero, en la línea del debate platónico sobre la escritura.

En el caso de la obra,

Propongo tres rangos distintivos del concepto de obra. En primer lugar, una obra es una secuencia más larga que la oración, que suscita un problema nuevo de comprensión, relativo a la totalidad infinita y cerrada que constituye la obra como tal. En segundo término, la obra está sometida a una codificación que se aplica a la composición misma y que hace que el discurso sea una narración, un poema, un ensayo, etcétera. Esta codificación se conoce con el nombre de género literario; dicho de otra manera, es propio de una obra pertenecer a un género literario. Finalmente, una obra recibe una configuración única que la asimila a un individuo y que se llama estilo” (Ricoeur, 2001b: 100-101)

Para el asunto que trata esta investigación es crucial demarcar la importancia de la secuencia discursiva en tanto es un registro textual, con una codificación asociada a géneros literarios, en este caso de obras narrativas literarias, que han sido estudiadas como formas textuales codificadas como novelas.

En el caso de Mundo del texto, con todas las implicaciones de estela de influencias teóricas,

El mundo del texto del que hablamos no es pues el del lenguaje cotidiano; en este sentido, constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real. Lo hemos dicho, un relato, un cuento, un poema tienen referente. Pero este referente está en ruptura con el del lenguaje cotidiano; mediante la ficción, mediante la poesía, se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de *ser-en-el-mundo*; ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad del *ser-dado*, sino bajo la modalidad del *poder ser*. Por eso mismo, la realidad cotidiana es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variantes imaginativas que la literatura opera en lo real” (Ricoeur, 2001b: 107-108)

El distanciamiento del lenguaje cotidiano con su sustrato de referente fáctico, permite que lo real del mundo cotidiano cargue de referentes el mundo de ficción que el estilo, como tercer rasgo de toda obra, identifique el lector en la complejidad del mundo del texto. Esta metamorfosis tiene en la imaginación un eslabón que posibilita la mediación entre el mundo del texto y el mundo del lector.

Para Ricoeur el análisis de la mediación entre tiempo y narración tiene su vigencia en la concepción de la Mimesis con sus tres momentos: Mimesis I, Mimesis II y Mimesis III. Para el interés concreto de esta investigación doctoral, es primordial observar el caso de la mimesis III, por cuanto

Generalizando más allá de Aristóteles, diré que Mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica” (Ricoeur, 1995: 140).

La acción efectiva producida en este momento de intersección del tiempo del texto y el tiempo del lector permite la actualidad del presente de la lectura. La Mimesis III se

constituye en el encuentro de temporalidades: la del presente de la lectura y la del presente del mundo del lector.

La comprensión lectora, en este horizonte, es un acontecimiento de encuentro temporal: actualiza los tiempos del texto al presente del acto de leer. La comprensión lectora de obras literarias narrativas es la actualización al presente del mundo del lector del pasado del mundo del texto, mediante la imaginación.

En la obra "*Tiempo y narración III. El tiempo narrado*" se desarrolla un encuentro entre la obra de ficción y el lector, encuentro por el que se amplía la noción de mundo, asociado a la obra de ficción misma y al lector.

Una reflexión más precisa sobre la noción de mundo del texto y mundo del lector y una caracterización más exacta de su estatuto de trascendencia en la inmanencia, me han convencido que el paso de la configuración a la refiguración exigía la confrontación entre dos mundos, el de ficción y el mundo real del lector. El fenómeno de la lectura se convertiría así en el mediador necesario de la refiguración (Ricoeur, 1996: 867).

Nótese que del encuentro de dos mundos, el del texto narrativo y el del lector, se resalta la importancia de la comprensión lectora literaria como mediación entre estos dos mundos. Este carácter mediado actúa como proposición de dos mundos que resuelven sus distanciamientos mediante la comprensión lectora narrativa.

Un texto nos invita a interpretar una *proposición de mundo*, de un mundo que puede ser habitado por nosotros y donde proyectamos nuestras posibilidades más propias. El mundo del texto pertenece de manera exclusiva a cada texto. No obstante, a través del conocimiento del mundo ofrecido por distintos textos, nos comprendemos a nosotros mismos (Agís Vilaverde, 2000: 106)

La comprensión lectora genera la explosión de sentido o sentidos del texto y se convierte en paso necesario para percibir el mundo del texto en inminente relación de presencia con el mundo del lector; así se entiende la relación profunda entre lectura literaria y comprensión lectora narrativa. Los sentidos de un texto no se hallan en estado textual puro. Esa apuesta del estructuralismo no la acepta cabalmente Ricoeur. Los sentidos no están ni detrás del texto ni en la intención del autor, sólo se ubican en un punto intermedio situado entre las disposiciones del lector y la concreción literaria textual. Así, la lectura se transforma en refiguración del texto, porque ella complementa cierta indefinición del texto abriéndose a las posibilidades de mundo que el texto le abre.

Sólo *en* la lectura el dinamismo de configuración termina su recorrido. Y es *más allá* de la lectura, en la acción efectiva, ilustrada por las obras recibidas, donde la configuración del texto se cambia en refiguración. Reencontramos así la formula con la que definíamos *Mímesis III* en el primer volumen: ésta –decíamos– señala la intersección entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector (Ricoeur, 1996: 866).

En esta configuración y su paso a la refiguración queda evidente la dimensión textual y su encuentro con la comprensión de sus sentidos. La lectura, por lo tanto, participa del trabajo de interpretación del texto, mediante lo que P. Ricoeur denomina los 'rasgos dialécticos'. En cada uno de estos rasgos, cercanos a la legibilidad, multisemanticidad y familiaridad, se refiguran los sentidos del mundo del texto transformado en ficción narrativa.

En el primero de estos rasgos se encuentra a la tarea del lector frente a la ilegibilidad del texto:

Al contrario de un lector amenazado de aburrimiento por una obra demasiado didáctica, cuyas instrucciones no dejan espacio para ninguna actividad creadora, el lector moderno corre el riesgo de doblarse al destino de una tarea imposible,

cuando se le pide suplir la carencia de legibilidad tramada por el autor (Ricoeur, 1996: 883).

Esta carencia de legibilidad y la obligatoria función del lector para completar los sentidos del texto acarrea un segundo rasgo en la lectura: “Lo que el trabajo de lectura revela no es sólo una carencia de determinación, sino también un exceso de sentido” (Ricoeur, 1996: 883).

Entre la legibilidad y la excesividad de sentidos del texto surge el tema de la coherencia que busca el lector al recorrer el texto y su trama. Cuando esta se produce, el lector se siente familiar, siente que ha entrado en un mundo abierto por el texto, deja de sospechar. Y eso es un signo de comprensión, entendida como encuentro entre mundo del texto y mundo del lector.

Una tercera dialéctica se dibuja en el horizonte de esta búsqueda de coherencia, y el lector, sintiéndose a sus anchas en la obra, termina por creer en ella, hasta el punto de perderse; entonces la concretización deviene ilusión en el sentido de creer-ver. Si la búsqueda fracasa, lo extraño sigue siendo tal, y el lector se queda ante la puerta de la obra. La “buena” lectura es, otro nombre para indicar el “willing suspension of disbelief” preconizado por Coleridge, y asume el mentís infligido por el exceso de sentido, el polisemantismo de la obra, a todos los intentos del lector por adherirse al texto y a sus instrucciones (1996: 884).

Entre la configuración y la refiguración del texto, el papel de la comunicación literaria, como un momento de producción, se desplaza al terreno de la recepción de la referencialidad. Efectivamente, en el momento de la recepción el papel de la lectura cumple el propósito de vincular la referencialidad del mundo del texto con el mundo del lector.

la configuración de la obra, entonces, lo comunicable, es la proyección de un horizonte disponible, pero sólo realizado como acontecimiento del sentido en un

acto de lectura en tanto innovación que dispone, a su vez, de su propio horizonte de expectativas prefigurado por las sedimentaciones de la comunidad de lectores. Así, la comunicabilidad se relaciona con la referencialidad ahora asumida como proceso de refiguración, como conflicto y lucha de interpretaciones, como estabilidad transitoria” (Gende, 2004: 245)

La comunicación literaria hace partícipe tanto del momento de la composición como del momento de la recepción del texto, ella genera un punto de intersección entre la configuración registrada en el mundo del texto y la refiguración asociada al estado de completitud de los sentidos aportados por el lector. Aquí radica la importancia de la lectura que da vida a la comunicación literaria y a la referencialidad (mundo del texto) al que remite el relato.

Si el texto, en contraste con el discurso, está incompleto hasta que un lector se lo apropia, esto se debe a la necesidad de ubicar el texto. No sólo interpretamos como parte del proceso de hacernos al mundo sino también para compartir nuestras interpretaciones; y al compartir tenemos que explicar. El texto, como los acontecimientos de nuestra vida, se interpreta y esta interpretación se hace a través de una dialéctica de explicación y comprensión. La materia de interpretación es la relación de referencia al mundo, de comunicación entre sujetos hablantes y de la flexión de sí mismo del lector” (Valdés, 2000: 59)

Aquí radica la importancia de la lectura que da vida a la comunicación literaria y a la referencialidad (mundo del texto) al que remite el relato. Entre la referencialidad escindida del mundo del texto y el mundo del lector, la comunicación literaria propia de una comunidad de lectores y la autoreferencialidad del lector como posicionamiento crítico frente a los acontecimientos del mundo visto desde el mundo de ficción, oscila la comprensión de obras literarias narrativas.

Sin el lector el texto sería un lado parcial del proceso referencial: “sin lector que lo acompañe, no hay acto configurador que actúe en el texto; y sin lector que se lo apropie, no hay mundo desplegado delante del texto” (Ricoeur, 1996: 297). Esta complementariedad rinde frutos cuando el encuentro instaurado por la lectura genera alguna comprensión del texto e interpretación.

Pero a su vez, en la medida que el lector incorpora lo proyectado por el texto, las “enseñanzas” de la lectura, a su propia visión del mundo, la lectura abandona su carácter de lugar donde él se suspende, se detiene, para devenir propiamente un medio que él atraviesa para refigurar la acción. Así, la lectura deviene un relanzamiento hacia la acción, en la medida en que a través de la fusión de los horizontes del texto y del lector ella permite al lector una nueva orientación que tomará cuerpo en una acción nueva, transfigurada a través del acto de la lectura” (Corona, 2005: 195)

Implicaciones del mundo del texto y el mundo del lector

El lector participa de la vinculación entre la configuración registrada en el mundo del texto mediante la referencialidad de su mundo y la refiguración asociada al estado de completitud de los sentidos aportados por el lector en su experiencia de lectura. En esta perspectiva de mediación, la lectura se revela como una realidad doblemente estructurada que ordena un mundo discursivo asociado al lenguaje y un mundo literario ficcional en obras narrativas.

La lectura aparece, entonces, conformada por tres dimensiones desde las cuales se puede analizar: desde el discurso que se refiere a un objeto; desde las obras literarias, donde el discurso está cargado de la experiencia del mundo ficcional que no hace de la inmanencia un toque distintivo: en este tránsito la inmanencia del discurso ligada con el significado evoluciona a un horizonte de sentidos “recibido, comprendido e interpretado por el lector” (Corona, 2005: 174). De igual manera, desde la distinción del

relato histórico y el relato de ficción. Estos relatos se distinguen por su tratamiento de la referencialidad discursiva como un mundo fáctico que sufre una mutación a mundo de ficción narrativa: en el primer caso, la narración apela a hechos pasados ocurridos en una realidad fáctica; en el segundo caso las acciones humanas son reconfiguradas como acontecimientos de ficción y transformación.

En este horizonte, durante el encuentro entre la inmanencia del mundo del texto y el mundo del lector, el proceso lector rompe el mundo cerrado del significado del texto y agrega la multisemanticidad de los sentidos de la interpretación desde el mundo del lector. Este paso del significado cerrado, único, estable, a la inestabilidad, apertura y multiplicidad del mundo de ficción, hace del encuentro de la lectura una actualización mutua del mundo del texto y el mundo del lector.

Este encuentro tiene un potencial pedagógico para la formación de licenciados en lengua castellana ya que así comprendido reclama al lector un trabajo participativo que el docente ha de inculcar y para el cual debe motivar: “el texto requiere la activación de la lectura, la intervención de un sujeto encarnado capaz de dejarse interrogar por él, al tiempo que (se) pone en juego (en disputa) al aceptar la propuesta de un mundo que se abre ante sus ojos” (Prada, 2010: 96). Esta actividad refiguradora del lector, tal como se ha visto, articula tanto las características del discurso narrativo como las experiencias del lector. Y esa articulación es la que acrecienta el poder de comprensión del mundo del texto del lector:

la refiguración, en cuanto productora del mundo del texto, resulta ser el resultado de la puesta en práctica de las instrucciones dadas al lector, presentes en el texto, teniendo en cuenta también el conjunto de los condicionamientos existenciales que afectan al lector, inmerso en unos valores culturales determinados (Higuero, 2004: 158-159).

Bajo el presupuesto según el cual la obra literaria “tiene tres dimensiones hermenéuticas, en su orden, dimensión de referencialidad, de comunicabilidad y de

comprensión de sí” (Ardila, 2010: 157), el proceso reconfigurador de la lectura incorpora un toque de subjetividad al momento del acto de leer, porque, tal como se plantea la lectura en Ricoeur, “el lector es quien refiere el mundo. Es el personaje real que pone en intersección el mundo (posible) del texto con su mundo real” (Prada, 2007: 106).

Alfonso López Quintás: los ámbitos

Los aportes de este filósofo español a la cuestión de esta tesis se extraen de su comprensión de la lectura como un encuentro de ‘ámbitos’. Aquí interesa indagar sobre las posibilidades de la lectura bajo este horizonte de comprensión en la formación de Licenciados. Como se verá enseguida, esto implica relacionar los estadios de desarrollo de la realidad y los ámbitos: el juego y la creatividad, la lectura y el papel del intérprete de la obra. Este trabajo se concentrará de modo puntual en los desarrollos conceptuales de Alfonso López Quintas en torno al método lúdico-ambiental de lectura.

Para López Quintás ‘ámbito’ indica un modo de realidad que se opone y supera la dicotomía sujeto/objeto. Un ámbito no es un objeto sino algo más: es una realidad susceptible de entrar en relación con el sujeto, porque le demanda apertura a su profundidad y riqueza y a su vez recibe de él posibilidades expresivas nuevas:

... un ámbito es una realidad que puede ofrecer unas posibilidades de creación y además recibir el encuentro interpretativo como re-creación: Ámbito indica en general un campo de libre juego, campo en que se alumbran diversas posibilidades. El término ámbito alude a toda realidad que no es opaca, delimitada, al modo como son las realidades cósmicas, sometidas a la espacio-temporalidad cotidiana o menos estricta (1998: 170-171).

La definición del concepto de ‘ámbito’ elaborada por López Quintas incluye la conjugación de realidades como un juego. Aquí no basta que los ámbitos estén sólo juntos, es necesario que interactúen en un más allá de la simple yuxtaposición, que se

relacionen en un juego creador que posibilite las relaciones de las cuales surge el encuentro como campo de posibilidades que otorga sentido a los ámbitos y al encuentro mismo. Ese encuentro “sólo es posible entre ámbitos, no entre objetos” (López Quintas, 2002: 131). Por consiguiente, si todo encuentro se produce entre ámbitos y si los ámbitos son realidades capaces de entrar en un lúdica interactiva como campos de posibilidades, “el encuentro es un acontecimiento relacional, se da en la relación mutua y activa de dos o más seres” (López Quintás, 2002: 153). He aquí otra cita precisa del autor que expresa con certeza estas ideas:

Un ámbito surge cuando hay varios elementos integrados de tal forma que entre ellos se funda un campo de libertad expresiva. Toda realidad constituida de modo relacional, mediante la confluencia constelacional de notas o la interacción de diferentes vertientes de lo real, forma un ámbito, un *campo de encuentro*. En general, podemos entender por ámbito un *espacio lúdico*, un campo de juego formado por la interacción estructural de elementos que se integran en sistema, de forma más o menos estricta (López Quintás, 1998: 169).

López Quintas también conceptualiza este encuentro como entreveramiento, es decir, como una capacidad de participación y como una dimensión de toda realidad ambital: “el hombre sólo puede participar en las realidades que ofrecen posibilidades a su acción creadora y reciben en alguna medida las posibilidades que él, a su vez otorga. Este doble ofrecimiento y aceptación de posibilidades constituye el entreveramiento de ámbitos” (López Quintás, 2002: 150).

En este horizonte de pensamiento, el encuentro entre ámbitos posibilita las interacciones que generan nuevos sentidos entre las iniciativas de los ámbitos que entran en contacto y se entretejen: “encontrarse implica entreverar el propio ámbito de vida con el de otra realidad que reacciona activamente ante mi presencia. Encontrarse es hallarse presente, en el sentido creativo de intercambiar posibilidades de un orden u otro” (López Quintás, 2002: 155)

En síntesis, un ámbito es un campo de posibilidades que, al vincularse a través de la interacción de acciones conjuntas, genera nuevos ámbitos creadores de sentido. Esta generación de ámbitos creadores se efectúa cuando se produce el encuentro entre dos ámbitos:

Dos ámbitos, al entreverar sus posibilidades de acción, dan lugar a un ámbito nuevo que constituye para los dos un lugar de enriquecimiento. Tú me ofreces las posibilidades que tienes de clarificar una cuestión, y yo a ti las mías. Este intercambio constituye un diálogo. El diálogo es un campo de juego y de iluminación (López Quintás, 2002: 159).

Desde estos aportes conceptuales se infieren tres aspectos fundamentales del ámbito: primero, es una realidad; segundo, es posibilidad; tercero, no es un objeto. Todo ámbito, en tanto realidad, se distancia de los objetos, por lo cual su rasgo esencial no puede ser entendido como simple relación yuxtapuesta entre objetos. A diferencia de una relación cósmica, el ámbito y los entreveramientos de ámbitos llevan a posibilidades creadoras. Aún más, el encuentro no se produce entre objetos que mantienen sus diferencias, en el plano de sujeto/objeto, sino entre las realidades que constituyen cada ámbito, en la dinámica de encuentro que se genera un espacio comprensivo relacional.

Ahora bien, el encuentro de ámbitos, en la relación particular con la lectura, permite percibir algo especial para el proceso lector: que “el fruto del entreveramiento de ámbitos –el del autor y el del lector– es la obra en cuanto tal, y admite diversas versiones distintas y todas ellas legítimas, en cuanto surgen de un acontecimiento de encuentro y diálogo” (López Quintás, 1997: 34).

El papel del lector se ve entonces envuelto en un juego creativo y receptivo: “el buen lector, el intérprete cabal recrea la obra, la pone en acto al asumir de modo receptivo-activo los campos de posibilidades lúdicas que ella le ofrece a través de los signos expresivos del libro, la figura plástica, la partitura” (López Quintás, 1982: 43). La lectura, como encuentro de ámbitos, emerge como un campo de posibilidad de

comprensión de la realidad ficcional elaborada por un autor, ambientada en la obra literaria. Dicha realidad ficcional está allí, latente, lista y requiriendo –gracias al encuentro– a un lector que recorra sus páginas con el ímpetu y la dedicación necesarios para comprender algún sentido.

Esta perspectiva invita a superar una comprensión de la lectura como un proceso que intenta acercarse a las intenciones del autor cuando elaboró la obra. Se trata de un lastre conceptual que olvida a la obra como ámbito; obra que está ahí, ante sus ojos, con sus riquezas expresivas, esperando a ser interpretada. La tarea del lector intérprete es otra:

el intérprete debe rehacer esta rica experiencia múltiple y vivir el juego expresivo, interrelacional, de los distintos planos que integran las obras literarias, a fin de lograr una comprensión cabal de los campos de sentido que éstas fundan a través y más allá de la trama argumental y de los medios expresivos movilizados (López Quintas, 1982: 44).

Del juego expresivo entre obra y lector surge la comprensión de los sentidos de la obra literaria. Esto exige no asumir la lectura como una manipulación de un mero objeto textual sino como un ámbito de encuentro entre la obra y el lector. Ese encuentro origina relaciones entre el significado que se contiene en la obra literaria por el autor y los sentidos que interpreta y construye el lector en su experiencia de lectura. Aquí, López Quintas insiste en la acogida de las posibilidades del texto como realidad ambiental, ya que “la obra literaria es profundamente realista por cuanto no se limita a representar hechos, sino a plasmar ámbitos y entreveramiento de ámbitos” (López Quintas, 1997: 29). Con esta aproximación se complementa la afirmación de que un ámbito es un campo de posibilidades creativas que propicia el encuentro entre el ámbito del autor plasmado en la obra literaria y el ámbito del lector que se produce en el modo de comprensión de la realidad ficcional de la obra narrativa: entre estos ámbitos se produce el resurgimiento del mundo referencial de lo cotidiano que se transforma en ficción

El encuentro entre texto y lector pide tener presente la independencia de la obra. Aunque su factura actual dependa de la habilidad escritora de su autor, lo que produce el encuentro de ámbitos no es la intención o el pensamiento del autor (con su encierro en la obra literaria). Es más bien la realidad ficcional del ámbito de la obra la que interactúa con el ámbito vital del lector.

El encuentro de ámbitos en el proceso lector requiere, por lo tanto, que el lector, como intérprete, se transforme en un jugador que participa del juego entre autor, obra literaria y lector mismo:

Si los textos constituyen, en todo rigor, *un campo de juego*, la tarea interpretativa sólo es viable cuando el lector *entra en el juego* a que le invita la obra. Toda interpretación cabal es fruto de una respuesta creadora a la apelación que procede de un campo de posibilidades de juego (López Quintas, 1982: 54).

Para llevar a cabo esta lectura creativa, re-creadora del texto, se debe evitar toda precipitación en la lectura, no limitarse a tomar nota de los hechos narrados, de las peripecias argumentales descritas, sino detenerse a rehacer personalmente las experiencias fundamentales del relato, aquellas en la que se apoya el conjunto y por las que adquiere su verdadero sentido (Jordá Lliteras y Peñate Cabrera, 1992: 318).

La lectura –como un campo de juego– es producción de sentidos por parte del lector; es un acontecimiento de producción lectora. Dicho de otro modo, la producción de sentidos originada por la interpretación del lector es un rasgo propio del encuentro y las relaciones ambivalentes, en la medida que el intérprete está comprometido con el juego de la lectura como una tarea compleja.

Para realizar esta tarea compleja, debe el intérprete seguir por dentro el devenir configurador de las obras, sorprender su lógica interna, los diferentes modos de lógica que rigen cada uno de los múltiples diálogos que están a la base de todo proceso creador (López Quintas, 1982: 55).

Posibilidades del encuentro de ámbitos en la experiencia de lectura

Esta comprensión de la lectura tiene potencial pedagógico a la hora de trazar trayectorias de formación de la persona humana desde las obras literarias. La razón principal es esta: la comprensión lectora de las obras literarias, por su carácter relacional, fomenta el valor pedagógico de las Humanidades (Cairney, 1992). Así, habida cuenta de los intereses educativos humanistas de los Programa de Lengua Castellana, en ellos se puede redimensionar la formación lectora considerándola un espacio antropológico de formación humana abierta a lo relacional.

Este análisis profundo de los textos va más allá de lo meramente formal. Consiste en la búsqueda de *relaciones íntimas* que se alejan de la simple y vertiginosa posesión de objetos o personas. Plantea encontrar relaciones especiales y únicas para los elementos o personajes que aparecen en el texto (Ospina Garcés y Quesada Mora, 2016: 145-146).

De manera precisa cabe añadir que la comprensión lectora de algún sentido del texto es lo que posibilita la experiencia literaria del lector (Rosenblatt, 2002). Sin la comprensión que emerge del juego de ámbitos el texto queda muerto y el lector no evoluciona. Por el contrario, cuándo atisba un sentido en la obra, el lector aprende cada vez con mayor agudeza y gozo a establecer relaciones intertextuales (Mendoza, 2001) como vía privilegiada para la comprensión.

La construcción de sentidos de la obra literatura –mediante la superación del sentido literal del significado expresado por el autor en la obra– es producto de la participación mutua del lector en el campo de juego de la lectura como acontecimiento re-creador. Así la interpretación es un acontecimiento participatorio que agrega un toque interactivo al proceso lector.

El carácter educativo participatorio constituye el núcleo de las relaciones instauradas por el proceso lector. El rasgo central de este proceso caracteriza lo que podría llamarse

una antropología pedagógica de la comprensión lectora. En la perspectiva de López Quintás, se puede hablar de una antropología pedagógica de la comprensión lectora que introduce una doble estructuración formativa en los estudiantes de licenciatura en lengua castellana: la primera se daría en el encuentro del ámbito de la obra literaria narrativa con el ámbito de experiencia del lector como intérprete de sentidos; la segunda se ubicaría en la relación educativa del maestro con sus estudiantes, cuando les enseña a descubrir las posibilidades de sentido ofrecidas por la obra literaria. En otros términos, este doble ofrecimiento y aceptación de posibilidades (este “entreveramiento de ámbitos”, López Quintás, 1997: 150) se puede extender de la experiencia lectora a las relaciones entre maestro/formación lectora.

El maestro se transforma en este encuentro de ámbitos en intérprete, y “el intérprete debe re-crear este fecundo dinamismo ambital, revivir el proceso creador de ámbitos cuya trama intenta encarnar cada obra literaria. Sólo esta experiencia co-creadora permite asistir al alumbramiento de la belleza” (López Quintás, 1994: 83). El maestro es intérprete de los ámbitos involucrados en la experiencia de lectura. En este acto de interpretación actúa tanto la comprensión de la obra como la comprensión de sí mismo como maestro, ante lo cual su tarea formadora radica en la capacidad de compartir su experiencia de lectura y hacer que los estudiantes construyan su propia experiencia lectora.

Nótese que esta vertiente de análisis literario participa de una hermenéutica personalista (Cañas Fernández, 2008) centrada en la persona como núcleo de relaciones y encuentro. Como tal, ella promueve un humanismo pedagógico (Montes, 1990) asociado a los estudios literarios y filosóficos de la obra literaria narrativa. En efecto, el encuentro de ámbitos de lectura, desde la teoría de Alfonso López Quintás, hace del lector una persona que está en capacidad de profundizar en las relaciones de las cuales está tejida la obra literaria narrativa.

De la exposición anterior se puede extraer que la noción de imaginación narrativa tiene el enorme potencial de desplazar el centro de interés del acto de lectura: se pasa del autor y el texto –como acto creativo– al lector –que también genera un acto creativo de producción de sentidos a partir de la obra. La imaginación narrativa es una vía para producir el encuentro entre el mundo de ficción y el mundo del lector como un acto relacional, creativo y sensibilizador, capaz de hacer de comprender el mundo del otro y el propio bajo otra mirada.

En Martha Nussbaum la imaginación narrativa, al igual que en Alfonso López Quintás, el encuentro de ámbitos hace de la lectura un acto creativo del lector. En Paul Ricoeur, tanto el mundo del texto como el mundo del lector contribuyen con un modelo de lectura que hace de la comprensión de sentidos su eje central. Para la comprensión de obras narrativas literarias y la formación de lectores la lectura como acto creativo relacional y la comprensión de sentidos son ejes fundamentales en la formación de maestros de literatura, centro de análisis de esta investigación.

2.2 Elementos para una teoría de la comprensión lectora de obras narrativas

Después de haber recogido los aportes de estos tres pensadores en el precedente capítulo, es necesario ahora elaborar una síntesis articuladora que permita pensar de otra forma la pedagogía de la lectura literaria. Se tomarán, entonces, como categorías centrales *la imaginación narrativa, el mundo del texto y el mundo del lector y el encuentro de ámbitos de lectura*. El núcleo de este tejido categorial es la relación entre obra literaria narrativa (novelas) y lector (representado en la figura de licenciados en formación). Se espera poder mostrar con mayor claridad el potencial pedagógico de esta perspectiva teórica, enfatizando su fecundidad para la enseñanza de las humanidades en los programas de licenciatura.

Ámbitos y experiencia del lector

Se hace aquí una primera apuesta teórica importante: la comprensión lectora, comprendida como un ámbito en el que se escenifica un juego relacional, participatorio

y recreativo, se puede poner en relación estrecha con el concepto de imaginación narrativa. Diríase que gracias a la imaginación el lector entra en relación con el mundo del texto y sus posibilidades, gracias a ella se sumerge en el juego imaginativo que le propone el relato y descubre de forma nueva tanto su yo como el de los otros:

“saber que la imaginación nos permite ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conmovernos y descifrarnos en ese gran texto escrito a tantas voces por infinidad de autores a lo largo de la historia, es el que le otorga sentido a la experiencia literaria como expresión de nuestra común humanidad” (Reyes, 2007: 13-14).

Es en ese ‘instante’ (ese *kairós*) de auto y hétero-descubrimiento donde la imaginación narrativa muestra sus posibilidades al interior de la acción educativa: ésta se puede transformar en un encuentro de ámbitos (el ámbito de la obra narrativa y el ámbito del lector) y posibilitar la experiencia literaria.

Se puede, consiguientemente, asumir la acción educativa como una mediación social que pone en juego a la experiencia literaria (o experiencia estética) como dinamismo de creación, recepción y comunicación. El carácter mediador del acto educativo no tendría otro objetivo sino facilitar –con todos los medios posibles y apropiados– la participación del lector en la lectura. En el horizonte de esta tesis, este “ámbito educativo” sería uno de los caminos preferidos para hacer entrar al estudiante –con otra mirada– en el mundo propio y en el mundo social. Lo personal y lo social son articulados por la acción comunicativa del acto educativo. Así lo expresa J. C. Mélich:

ni la creación (acción social), ni la recepción (acción moral) pueden separarse de la acción educativa (acción comunicativa) el sentido de la educación, el encuentro educativo, debe ser construido por ambas en función de la dialéctica social (poiesis) y moral (aisthesis) (1994: 168).

Este entreveramiento de ámbitos, en donde la educación literaria y emocional se asocia a la imaginación narrativa, se puede postular como una garantía para el logro efectivo del fin principal de la pedagogía literaria: el encuentro entre el ámbito de la ficción narrativa y la experiencia literaria del lector.

Ahora bien, una pedagogía literaria, desde este horizonte de comprensión de la imaginación narrativa, es una pedagogía de la sensibilidad (Nixon, 2012). ¿Por qué? La razón es la siguiente: su fin es construir maneras humanizadoras (sensibles y no sentimentales) de responder ante otras personas y otras situaciones. En este sentido, es posible hablar aquí de una pedagogía de la sensibilidad que busca recuperar y desarrollar las posibilidades humanas de la imaginación como capacidad humana (Nussbaum, 2011; Walker, 2006). Es una pedagogía que, desarrollando la sensibilidad por las artes y la literatura, abre al mundo de los otros y en especial a sus sufrimientos.

Si se ha hablado aquí de la importancia de acudir a todos los medios adecuados para construir un modo de leer literario, y si se ha señalado la importancia de la factura textual del relato, es por un motivo central: no todos los relatos son capaces de sacudir la pereza lectora o los hábitos cómodos que impiden al ser humano abrirse a mundos nuevos. Las reflexiones anteriores muestran que el relato tiene más posibilidades de despertar esta imaginación en la medida en que su calidad literaria –su dimensión estética– esté caracterizada por la belleza literaria:

“Huelga decir que cuando la imaginación entra en juego, algunos lectores son bastante perezosos, mientras otros actúan con mayor presteza. Un escritor que satisface las imaginaciones más perezosas transmitirá de forma más explícita los sentimientos y pensamientos que los lectores deberían sentir cuando una imagen concreta aparece en su mente. Mientras que un novelista que confía en el poder de la imaginación del lector se limitará a describir y definir con palabras las imágenes que constituyen los momentos de las novelas, y dejará los sentimientos y pensamientos en manos del lector para que sea este quien los defina” (Pamuk, 2012: 2012).

Conviene añadir que Pamuk concibe dos modos de escribir (aportando todos los acontecimientos a la narración o dejando vacíos entre los acontecimientos narrados) a la vez que esboza las características del lector para cada tipo de novela (el lector que espera que todo esté contenido en la trama y el lector que llena los vacíos en la trama), aunque siempre deja presente la imaginación como dimensión mediadora entre la obra narrativa y el lector.

La imaginación narrativa del lector, sea perezoso o sea activo, entra en juego creativo a partir del encuentro con la trama narrativa: entre el instante de imaginación narrativa del relato y el instante de la imaginación narrativa del lector se ubica la experiencia de la lectura como encuentro. Esta instancia de mediación hace productiva la imaginación narrativa, por cuanto el significado literal de lo contenido en el texto entra en permanente expansión en la medida que la experiencia del lector aporta multiplicidad de sentidos.

Pedagogía de la educación literaria

Si la enseñanza de la literatura se transforma en educación literaria, está última entra en relación permanente con la reflexión sobre la actividad educativa de comprensión lectora. En consecuencia, “el debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que “literatura”, es el arte de leer “literatura” (Colomer, 2005: 37).

En esta superposición de categorías, como capas que orientan el tipo de lectura que se quiere fomentar entre los estudiantes de licenciatura, supone un desplazamiento: pasar de la práctica de la enseñanza que ha sido tratada como saber de literatura (con sus variantes del estudio de la obra literaria y la crítica metódica de esa obra); pasar de la reflexión sobre un campo de estudio sobre la lectura literaria (con su énfasis en leer obras literarias) a un campo de prácticas de lectura de obras narrativas literarias que permita el encuentro de ámbitos: el del mundo de la obra y el del mundo del lector.

El énfasis que postula este trabajo apunta a la dimensión participatoria y relacional del encuentro de ámbitos que se produce en la lectura como mediación privilegiada para la pedagogía literaria. Expresado en otros términos, la pedagogía literaria se apoya un proceso comunicacional o dialógico: “la enseñanza de literatura debe entenderse como un proceso de “educación literaria” que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir lectores con *competencia literaria*” (Cerrillo, 2016: 30).

Esta pedagogía sobre el arte de leer literatura implica aceptar diversos cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura? ¿Se enseña un objeto de conocimiento lingüístico y literario? o ¿se enseñan saberes literarios? ¿se enseña a leer una obra literaria con su poder lingüístico y literario, estético y comunicativo, sociocultural e histórico?

“la enseñanza de la literatura, reafirmo, no se trata de una multiplicidad infinita de sentidos supuestamente anárquicos e incontrolable que como docentes deberíamos liberar en las aulas, porque de otro modo estarían encarcelados; tampoco de la abstracción de que la experiencia literaria se ofrece como si fuera una cosa, un contenido mismo. Por el contrario, mediante el posicionamiento del trabajo docente a partir de los modos de pensar lo literario se le enseña a los alumnos a conocer por qué otras ficciones y sus discursividades hacen a sus narraciones, por ejemplo sobre la papa, a sus consumos culturales y con que otros repertorios tópicos pueden relacionarse. Así, la enseñanza de la literatura no se trata solamente de literatura” (Cuesta, 2014: 99)

En todos los interrogantes muestran la complejidad de la cita de Carolina Cuesta se esboza la discusión en medio de la cual se sitúa este trabajo de investigación. De hecho, a la luz de las discusiones en torno a la comprensión lectora de obras literarias (por ejemplo, las que aquí se han asumido con Nussbaum, Ricoeur y López Quintás) el debate permanece abierto en muchas de sus poliédricas facetas:

Aparece la primera reflexión teórica en torno a los debates sobre qué sería leer literatura, además de todos los problemas que hacen a la enseñanza de la literatura: selección de textos, ampliación del canon escolar, conocimientos literarios, manuales de literatura, planificación de la enseñanza, relaciones con la enseñanza de la lengua, escritura de ficciones y tantos otros” (Cuesta, 2006: 16).

Lo importante de estos debates es la instauración de rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas. En tal sentido, la ruptura postulada aquí hace referencia a la manera de abordar la enseñanza de la literatura: habría que hacerla no sólo desde la discusión sobre el canon (qué enseñar), no solo desde la planificación institucional ni tampoco desde los antecedentes científicos y políticos, curriculares y culturales, personales y estéticos de la educación literaria. Al hablar de encuentro entre ámbitos – o mundos– y de imaginación narrativa, se busca expandir las referencias a partir de las cuales pensar la pedagogía literaria:

¿Qué enseñar en la clase de lengua? ¿Cuáles son los contenidos de literatura? Estas son preguntas de índoles científica, curricular y didáctica, pero también cultural y política. Sin duda son varios los órdenes que se cruzan, y no sólo el estrictamente disciplinario (...) cuando queremos definir el conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura (Bombini, 2006: 18-19).

Hay que orientar la educación literaria a través de sus posibilidades de experiencia lingüística y literaria, estética y comunicativa, sociocultural e histórica del lector. El encuentro de ámbitos de lectura de una obra literaria narrativa convierte la creación, la recepción y la comunicación de lo leído (Jauss, 1986; Mélich, 1994) en un asunto de educación literaria con todo el espectro de oportunidades que conlleva leer en clave literaria.

La comprensión lectora de obras literarias narrativas como encuentro de ámbitos, desafía a la enseñanza de la literatura al desplegar delante del lector un campo formativo que articula su experiencia, el conocimiento de lo literario y el mundo de la

obra. Es así como se despliega la capacidad comprensiva, reflexiva y formativa en lectura literaria. Este desafío contempla el mundo ficcional de la obra y el mundo de experiencia vivida del lector que, a su vez, involucra el orden del mundo literario con el orden del mundo de la vida.

“[...] se trata de resolidarizar saberes con lecturas que muchas veces, como ya hemos dicho, ingresan efectivamente los órdenes de la vida, del logos discursivo, en el sentido de una mirada y posicionamiento sobre lo que se considera, se señala como real o irreal, verdad o falsedad. Por ello, se necesita un posicionamiento sobre la literatura que pueda dar cabida también a esos órdenes de la vida que ingresan los alumnos cuando leen en clase, como tarea para el hogar, mientras buscan cómo aplicar alguna categoría de análisis, porque resulta inviable pretender una negación de los sentidos analógicos con otros discursos [...]”
(Cuesta, 2012: 271)

Este encuentro de ámbitos, como un desafío, potencia la participación como característica de una antropología pedagógica de la sensibilidad literaria. Ella permite abordar la literatura en relación con la vida y la muerte, el amor y el odio, el miedo y la felicidad, la atracción y la repulsión, la pasión y la indiferencia. Así, si se hace de la participación un rasgo esencial del proceso lector de obras literarias, la comprensión del mundo del texto narrativo se describe más como encuentro entre dos mundos, como experiencia relacional de ámbitos. La pedagogía de la sensibilidad literaria subraya que este encuentro permite vivir una experiencia estética que abre a la vida de otras personas mediante la identificación o el rechazo, que libera de modo catártico del propio encerramiento (Jauss, 1986; Ricoeur, 1995, 1996).

Este encuentro es dramático y problemático –nunca ingenuo o tranquilo– porque la identificación del lector con alguna situación o con algún personaje del relato puede ser simpática o antipática. La razón reposa en los indicios de lectura con que el texto orienta el proceso lector, es decir, porque la identificación se da, de manera parcial, con base en la referencialidad incorporada en la estrategia narrativa presente en el texto –junto con

la axiología que dicha estrategia vehicula– y la semántica de los sentidos del mundo del lector.

Ahora bien, la educación literaria no tiene como propósito justificar la utilidad de la literatura. En efecto, ésta ha sido considerada en términos ejemplarizantes; ha sido didactizada para la enseñanza de la lengua u orientada a fines de formación integral. Dicho de otro modo, se la ha cargado de diversas intencionalidades que la justificarían: como didáctica para el aprendizaje de la lengua, como medio para aprender ciertos temas, como pretexto instructivo del carácter moral o como mediación ejemplificadora de la vivencia cotidiana.

En el peor de los casos, la literatura entra en conflicto con la educación, si la intencionalidad educativa mira lo literario con esta óptica utilitarista. De ahí resulta cierta tensión entre posturas axiológicas –incluso ideológicas– entre el relato literario y la educación: “la pedagogía acepta muy mal la literatura como fuente de reflexión acerca de la educación, a la que admite sólo a cambio de controlar su lectura y sus efectos de formación. La acepta, en definitiva, solo si aviene a criterios establecidos” (Bárceñas, 2012: 86).

Otra arista de esta tensión entre educación y literatura aparece como un dilema: ¿la enseñanza de la literatura como saber pedagógico o como objeto de estudio de una disciplina?

¿Impartimos un saber que trate de la disciplina en sí o de su objeto? Y por lo tanto, en el caso que nos ocupa: ¿estudiamos ante todo los métodos de análisis, que ilustramos recurriendo a obras diversas? ¿O estudiamos obras que se consideran básicas, y para ello utilizamos los métodos más variados? ¿Qué es el objetivo y qué es el medio? ¿Qué obligatorio y qué es opcional? (Todorov, 2009: 23).

Como ya se ha señalado, esta investigación propone un desplazamiento: pasar del saber literario al estudio de la obra literaria, dándole un propósito fundamental: hacer de la

lectura de obras literarias una experiencia lingüística, literaria, estética, comunicativa, sociocultural e histórica. Por consiguiente, no es el saber pedagógico lo que debe tratar una pedagogía de la literatura centrada en la enseñanza como didactización de un saber literario. Diríase que, desde esta perspectiva, no es con exactitud un fin educativo – mucho menos cuando este se define en términos moralizantes– lo que justifica a la pedagogía de la literatura.

La lectura –comprendida como encuentro de ámbitos o como entrada en el mundo del texto por parte de lector– contribuye al descubrimiento personal y colectivo de los valores. La obra literaria puede ayudar a adquirir el gusto por el estilo propio de una lengua extranjera; desarrollar el vocabulario de la lengua materna. De forma particular, tal como lo formula Martha Nussbaum, la literatura puede contribuir poderosamente a cultivo de la humanidad mediante la apertura a la alteridad. Si esta capacidad está en el centro de la convivencia social, si esta capacidad constituye la base del tejido social y de la democracia, mal se haría en desconocer o, peor aún, en despreciar este potencial de la literatura:

La educación superior debería desarrollar en el estudiante la conciencia de la importancia de la literatura en muchas formas. Pero como la literatura desempeña un papel vital en la educación orientada a formar ciudadanos del mundo, tiene sentido preguntar de qué manera puede cumplir con esta función, y de la mejor forma posible; qué tipos de obras literarias y qué formas de enseñarlas debería fomentar nuestras instituciones académicas para promover una visión informada y receptiva del otro, de quien es diferente a uno (Nussbaum, 2005: 121).

De aquí se infiere que lo importante, por un lado, es no minimizar la riqueza de la experiencia lectora literaria a un único vector, es decir, se trata de evitar cualquier reducción:

Una pedagogía de la literatura debe propiciarse alrededor de la identificación de temas, del planteamiento de problemas e interrogantes concretos que, desde la

literatura, se le hace al mundo de la vida, con la intención de ganar capacidad de asimilación y creación como dispositivos dirigidos hacia el entendimiento de las diferentes experiencias existenciales que gobiernan a los sujetos en la multiplicidad de aristas de la realidad (Medina Bejarano y Cárdenas Páez, 2016: 68).

Por otro lado, resulta claro que la forma de enseñanza de la literatura debe ser analizada a la luz del potencial pedagógico de la comprensión lectora narrativa ya puede contribuir la formación humana del lector. En este sentido, se propone aquí esta alternativa: la educación literaria debe realizarse como la articulación de dos momentos: como pedagogía de la obra literaria y como pedagogía de formación del lector literario. En el primero entra en escena el lenguaje literario, estético y ético como expresión del mundo del texto; en el segundo momento entra en escena la comprensión lectora de obras literarias como escenario de la imaginación literaria del lector.

2.3 Comprensión lectora de obras literarias narrativas

Esta propuesta de una pedagogía de la literatura centra su estudio en la lectura comprensiva de obras literarias. Como se ha podido esclarecer, la lectura se postula como una experiencia literaria, lingüística y estética del lector. Desde esa perspectiva, el asunto de la comprensión lectora se intenta analizar aquí desde dos dimensiones atinentes a la propuesta: la enseñanza de la literatura y desde el encuentro de ámbitos.

La enseñanza de la comprensión lectora literaria

La tradición de la enseñanza de la literatura ha estado condicionada por factores intrínsecos y extrínsecos a la obra literaria misma. La insistencia no dosificada en estos factores ha promovido una manera bastante instrumental de relacionarse con el texto literario. Y la consecuencia más grave de este exceso instrumentalista es dar pocos elementos para salir del paradigma de la literatura como un mundo clausurado sobre

sí mismo (en su inmanencia textual) y negar la posibilidad al lector de comprenderla como fenómeno de sentido, al cual nada de lo humano le es extraño.

La preeminencia de los factores intrínsecos y extrínsecos condiciona esta práctica a la hora de abordar la lectura literaria. Los factores intrínsecos inducen hacia una lectura que tiende a encerrar en la inmanencia de la obra literaria, los factores extrínsecos – sobre todo los de carácter institucional– prefijan una visión institucionalizada de la enseñanza literaria.

Sobre los factores intrínsecos es posible señalar tres aspectos que focalizan este tipo de abordaje del texto literario: el primero está relacionado con la creencia de que hay un sentido o significado primario u oculto encerrado en la obra, que por lo general se corresponde con la (supuesta) ‘intención del autor’, al cual el lector accede a través de un correcto y metódico ejercicio de recepción textual o desde un simple y espontáneo ejercicio de lectura informal. En este punto, el lector se encuentra entre dos posiciones: o lo que cree que dice la obra literaria o el simple sentido de lo que trata como historia. En la primera posición el lector cae en un impresionismo al leer, en la segunda cae en la rigidez del sentido literal.

El segundo aspecto atañe al análisis formal de la obra, el cual, mal comprendido, lleva a abordar y valorar una novela atendiendo sólo a ciertos aspectos como el estudio del narrador, los personajes, el tiempo y el espacio, etc. Este tipo de análisis desliga el sentido de la obra de aspectos exteriores a la misma; es más, puede supeditar el sentido de lo literario y su lectura al reconocimiento literal de los que se consideran factores estructurales de toda obra narrativa.

El tercer aspecto, se refiere a una forma de prolongar la anterior explicación estructural del texto literario en forma de comentario explicativo. Esta se produce por un diseño de lectura que intenta reconocer lo contenido en la novela a modo de paráfrasis. La ventaja de esta paráfrasis explicativa es que siempre retoma las dinámicas analíticas

derivadas de los dos anteriores aspectos. A este tipo de acercamiento le cabe el deseo totalizador de saber el todo de la obra literaria a modo de comentario. Aquí el lector asimila el conocimiento de los elementos formales de la obra para reproducir el análisis a modo de paráfrasis.

Sobre los factores extrínsecos he aquí algunas anotaciones decisivas. Cuando hay una visión institucional de la enseñanza de la literatura, por lo general esta se muestra como una guía de lectura, mediante preguntas orientadoras, dirigidas a indagar sobre los personajes, sobre la historia, sobre el sentido de una novela. El lector se enfrenta a un orden restrictivo que orienta de modo institucional, a través del diseño instruccional de preguntas, la lecturas de novelas. El lector asimila entonces el conocimiento de los elementos formales de la obra con la reproducción de un análisis a modo de paráfrasis salido de y ajustado a las preguntas orientadoras.

Los factores extrínsecos involucran también otros aspectos institucionales que afectan a la enseñanza de la lectura de novelas: el diseño curricular y el corpus del plan de lectura. En lo que se refiere a la lectura de novelas en función del diseño curricular de lengua castellana, se puede afirmar que el corpus de textos se encuentra organizado de acuerdo con un canon. En este tipo de acercamiento, el poder del diseño curricular depende muchísimo de un plan oficial de lecturas, según grados escolares y niveles de desarrollo humano de los estudiantes de Educación Básica. El lector se acoge al diseño propuesto por los estándares curriculares con los tiempos escolares de aprendizaje y las obras literarias narrativas propuestas.

Las novelas seleccionadas e incorporadas al canon de lecturas en la Educación están determinadas por el criterio de pertenencia a la "Literatura universal". El lector se enfrenta a un Plan de Lecturas institucionalizadas que lo sitúa en una encrucijada: reconocer si ha leído o no esas obras durante el avance del programa académico. Su conciencia de formación dependerá, en este horizonte, de su recorrido lectoral por

estas obras. Este recorrido se convierte en el criterio principal para discernir si está formado para leer y enseñar sobre las novelas.

Concomitante a estos factores (intrínsecos y extrínsecos) que están afectando a la enseñanza de la comprensión lectora literaria, hay otro muy importante que aclara las críticas precedentes bajo una nueva luz, a saber, la idea de transferencia de conocimiento literario. Aplicada al contexto de la enseñanza de la literatura, esta transferencia es comprendida con frecuencia así: de un texto (oral o escrito) se transfieren datos y conocimiento a la mente de quien entra en contacto con el texto:

Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. (Cairney, 1992: 28).

En esta transferencia de conocimiento se ponen en consideración dos puntos: el sentido literal del texto (que debe estar claro) y el anhelo de captar el pleno y único sentido de un texto. En el primer caso se exige la explicación del texto como forma de paráfrasis; en el segundo el profesor aspira a que el estudiante identifique un significado único del texto. En uno y otro caso está de por medio que el estudiante sepa de qué trata el texto leído, para cumplir con las obligaciones didácticas y evaluativas posteriores a la lectura. En este horizonte comprensivo la literatura es asimilada a una construcción de saber literario que requiere ser evaluada en su transferencia.

En el plano de la enseñanza de la literatura centrada en la transferencia de saber literario, la comprensión lectora de un texto exige estar en condiciones de responder preguntas sobre el texto, con cuestionarios como instrumentos de evaluación de lo leído. Este afán de evaluar la transferencia de información es racionalizado en pruebas estandarizadas de comprensión lectora, con programas y métodos de capacitación en habilidades comprensivas:

Los profesores de literatura y Lengua Castellana deben cumplir con los objetivos de la 'comprensión lectora'. Así llamaré al conjunto de consideraciones en torno a la lectura que, en el ámbito escolar, definen a esta práctica como un despliegue de 'procedimientos', 'procesos' que los alumnos deben efectuar a la hora de enfrentarse a un texto (Cuesta, 2006: 14).

La comprensión lectora, por lo tanto, consiste en asimilar la información que se transfiere a la mente del estudiante desde el saber literario. La forma de evaluar esta asimilación, sobre todo en el ámbito escolar, es decir, la forma de saber si se realizó la transferencia de conocimiento de manera adecuada, consiste en responder correctamente las pruebas que solicitan tal información.

Lo opuesto a esta visión de la comprensión lectora como transferencia del saber literario es la lectura comprensiva como un encuentro entre el ámbito del mundo del texto y el ámbito del mundo del lector. Con más precisión: la lectura comprensiva tiene como propósito leer para apropiarse de la experiencia lingüística y literaria, estética y comunicativa, sociocultural e histórica que abre el mundo del texto a la comprensión con todos sus aciertos y desaciertos, claridades y ambigüedades, simpatías y antipatías.

Comprensión lectora de obras literarias narrativas.

Leer obras literarias narrativas bajo el ángulo del encuentro de ámbitos de lectura exige hacer del reconocimiento un valor literario decisivo. Se entiende que este reconocimiento recíproco se da entre el mundo literario del relato y el mundo comprensivo del lector:

La comprensión básica de un texto narrativo se refiere siempre a los hechos que narra ese texto. Narrar es precisamente dar cuenta de uno o de varios hechos que se desarrollan en el tiempo [...] en realidad, lo que el lector busca inicialmente en la lectura es saber qué sucede, y si continúa leyendo es porque ansía saber qué va a suceder, y qué va a seguir sucediendo (Rufinelli, 1982: 53).

Un primer acercamiento al texto demanda el entendimiento de la trama. A partir de ahí se produce un tipo de paráfrasis sobre lo que sucede en el mundo de la obra literaria. El lector, al ser capaz de saber qué sucede, resuelve, en términos de Ricoeur, la familiaridad/no familiaridad en el encuentro entre mundo del texto y su experiencia de lectura.

Luego de este primer acercamiento se produce la identificación con los personajes y se define una posición frente a su actuar: es un modo de acercamiento dirigido por la simpatía o la antipatía frente al comportamiento de los personajes en el relato

Mi pregunta, pues, no se limitará a lo que representan las novelas, a lo que contienen, aunque eso forma parte de mi proyecto. También quiero preguntar qué sentido de la vida está encarnado en su misma forma: no sólo el modo de sentir e imaginar de los personajes, sino qué clase de sentimiento e imaginación se manifiestan en la narración de la historia, en la forma y textura de las frases, en el esquema narrativo, el sentido de la vida que anima el texto en su conjunto. Y también preguntaré, inevitablemente, qué clase de sentimiento e imaginación cobran existencia cuando el texto interpela a sus lectores hipotéticos, qué clase de actividad de lectura está incorporada a su forma (Nussbaum, 1995b: 28).

En este panorama, la comprensión de obras literarias narrativas implica conocer la trama narrativa y los personajes –entre otros–³ como elementos estructurales del relato. Como se detalló arriba, una lectura focalizada en los factores intrínsecos de la obra literaria se centra en esas formalidades del análisis y en el comentario de cada uno de estos aspectos.

En esta propuesta, por el contrario, la comprensión de obras literarias narrativas implica conocer la trama y los personajes, pero también pide entrar en el mundo del texto con su referencialidad y múltiples sentido. La comprensión se presenta como una

³ Se puede estudiar también el tiempo del relato, el narrador, el espacio y el tiempo de la narración, entre otros aspectos de la narración.

relación entre la experiencia del lector y el mundo del texto, como un encuentro de ámbitos que transforma al lector en un viajero capaz de entrar en nuevos mundos posibles. Gracias a la imaginación, como parte activa en el encuentro de ámbitos de lectura literaria, se produce el encuentro entre el mundo ‘imaginario’ del texto y la imaginación del lector. No cabe duda, entonces, que la imaginación es una de las condiciones de lectura de obras literarias narrativas y la comprensión lectora es el punto de encuentro entre la imaginación del texto y la imaginación del lector.

En estos rasgos de la comprensión lectora reluce la dialéctica hermenéutica entre explicar y comprender formulada por P. Ricoeur (1987:17). En el primer caso, un analista asume la obra literaria como obra producida, acabada y cerrada que requiere explicación de intención y forma; en el segundo caso, el lector apela a su experiencia vital para lograr el encuentro entre la referencialidad de su mundo y la referencialidad del texto. Explicar conlleva una carga de claridad que ayuda a comprender con mayor precisión, lo cual garantiza una interpretación que no requiere develamientos de lo oculto en el mundo del texto.

La resolución de esta dialéctica “no se define por un tipo de objeto –signos inscritos en el sentido más general del término– sino por un tipo de proceso: la lectura interpretativa” (Ricoeur, 2011: 86). La Razón reposa en que la cosa del texto, su mundo, “no está ni detrás del texto como el autor presumido, ni en el texto como su estructura, sino desplegado ante él” (Ricoeur, 1992: 286).

Como está descrito en el comienzo del primer apartado de este capítulo, desde esta dialéctica se ha apuntalado un modo de leer ligado a factores que van mucho más allá de los elementos intrínsecos o extrínsecos de lectura. El acto de lectura y la comprensión no dependen únicamente del juego de extrapolaciones entre el “desde adentro del texto” y el “desde afuera del texto”, con sus rasgos de análisis formal en un lado y sus regulaciones institucionales instruccionales en el otro.

La comprensión lectora de obras literarias aquí postulada se define como el ingreso en una situación en la que el lector y su mundo entran en relación con el mundo del texto:

Como lectores, podemos permanecer en un estado de suspenso en cuanto a cualquier tipo de realidad referida, o podemos imaginativamente actualizar las referencias potenciales no ostensibles de un texto en una nueva situación, la del lector. En el primer caso, tratamos el texto como una entidad sin universo. En el segundo, creamos una nueva referencia ostensible gracias al tipo de “ejecución” que el acto de leer implica. Estas dos posibilidades son igualmente promovidas por el acto de leer, entendido éste por su acción dialéctica recíproca (Ricoeur, 2011: 93).

Tanto en el estado de realidad suspendida como en la actualización imaginativa, el lector participa en el transcurrir del universo de lectura del mundo de ficción narrativa como un acto de experiencia: lectora, literaria y vivencial. Esta tríada de experiencias del lector es resultado de su formación lingüística y literaria, estética y comunicativa, sociocultural e histórica, en este caso de licenciados en Lengua Castellana

CAPÍTULO 3. COMPRENSIÓN LECTORA DE OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS

El encuentro de ámbitos que surge de la experiencia de lectura de obras literarias narrativas fortalece la comprensión lectora ya que, gracias a ese encuentro, el significado textual del mundo de ficción del texto es reconfigurado por el mundo del mundo del lector. Por lo tanto, la formación lectora de un licenciado en lengua castellana y literatura debe apuntar a favorecer ese encuentro de mundos. Ella debe favorecer la creación del ámbito de lectura. En razón de lo planteado arriba, se puede ya comprender por qué el desarrollo de este encuentro permite responder a los requerimientos de formación de licenciados como lectores literarios. De eso tratará esta tercera parte.

En primer lugar, se abordarán los modos de leer novelas colombianas sobre el conflicto político-militar: ¿cómo los estudiantes de licenciatura leen y cómo comparten lo que leen con sus compañeros? Este es el origen de la comunidad de lectores que es capaz de producir un encuentro de ámbitos de lectura que surge del modo relacional en que se leen las novelas.

En segundo lugar, se incorporará una reflexión sobre el modo de leer de los estudiantes y se pondrán en evidencia las repercusiones de la formación de lectores literarios desde la óptica formulada por esta investigación, a saber, el paso de simples lectores a lectores literarios: este paso resalta la importancia del de maestro de lecturas y maestro de lecturas, en cabeza del profesor de Lengua Castellana y Literatura.

En tercer lugar, se esbozará un perfil del profesor de lengua castellana en formación. Amparado en un marco humanístico de formación, se mostrará como la labor de formar un licenciado en lengua castellana afronta, entre otros, un desafío decisivo: forjar y arraigar en el docente modos de leer a partir de la experiencia lingüística y literaria, estética y comunicativa, sociocultural e histórica.

3.1 La comprensión lectora de obras literarias narrativas en la formación lectora de licenciados en lengua castellana

El caso de la Universidad del Tolima

En la Universidad del Tolima existen dos programas de Licenciatura: uno denominado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, adscrito al Instituto de Educación a Distancia; otro denominado Licenciatura en Lengua Castellana, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

El programa de Licenciatura en Lengua Castellana (Modalidad Presencial) tiene como una de sus características una visión particular sobre la acción lectora y escritural: *“La lectura y la escritura como procesos de comprensión, interpretación, explicación y producción cognitiva, crítica, cultural, social e individual de discursos”* (UT, 2009: 31). El programa ubica esta visión en un panorama más amplio sobre el lenguaje como un fenómeno humano de dimensiones sociales, interactivas y discursivas: *“el lenguaje es asumido como un proceso semiótico y discursivo de origen social que se desarrolla en contextos de interacción”* (UT, 2009: 35).

Igualmente el programa toma en cuenta el horizonte teórico de las teorías cognitivistas sobre los procesos de comprensión lectora y producción de textos:

Al favorecer la comprensión, interpretación, recepción y producción de textos se está potenciando el uso social de la lengua, pero también la creatividad, el desarrollo del conocimiento y la construcción del mismo. Por eso se deben agregar a estos procesos, una serie de estrategias metacognitivas que permitan valorar los procedimientos de significación y sentidos, como una forma de lograr, no sólo una mejor calidad de los productos obtenidos sino también un conocimiento preciso de la lengua como estructura funcional. (UT, 2009: 50).

Esta impronta se refleja curricularmente en el Plan de Estudios en un curso: *Competencia Comunicativa I. Cognición de lectura.*

La licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana (Modalidad a Distancia) –sobre la cual se centra la indagación– define así su organización curricular:

La estructura de la propuesta curricular tiene como objetivo brindar formación integral a los estudiantes en lenguaje, literatura y pedagogía a partir de las tendencias actuales: las corrientes constructivistas sobre el aprendizaje; los enfoques comunicativos, semióticos y discursivos para la recepción del texto como componente fundamental de la formación, formación en currículo para la estructuración de propuestas de área y la definición del rol del docente como mediador cultural. (UT, 2015: 22)

Una de las formas de hacer operativa esta visión es un curso del Plan de estudios denominado *La Formación del Lector y el Escritor*. Este curso está adscrito al *Campo de Formación específica* del Programa y al *Núcleo de Problemas de Lenguaje*. Tiene un total de 4 Créditos Académicos distribuidos en 32 horas de trabajo presencial y 160 de trabajo independiente. El objetivo general del curso es “*Proveer al estudiante/docente de elementos teóricos que le permitan la adquisición de estrategias para desarrollar procesos de lectura, comprensión, e interpretación de textos*” (UT-IDEAD, 2006: 2).

Los temas que se abordan en el cursos son los siguientes: marco legal en torno al área de lengua castellana: con referencia a la lectura (*Ley General de Educación, Lineamientos curriculares para el área, Estándares de Calidad, Decretos y Resoluciones Reglamentarias*); la lectura y la formación del lector (*¿Qué es leer?, procesos de la lectura, desarrollo de la lecto-escritura, clases de lectura y hábitos de lectura*); concepciones sobre lectura (*lectura, incertidumbre y escritura –Fabio Jurado–, aproximación a un modelo interactivo –Lucy Mejía de Figueroa–, la lectura en cinco movimientos, –Luis Bernardo Peña–, hacia un modelo de lectura conjetural –Juan Carlos Negret–, hacia una pedagogía de la lectura comprensiva –Artola Gonzáles y Fabio Jurado–*); la lectura, la imagen y los medios (*Medios de comunicación, tradición oral, música, publicidad, literatura infantil, tipología textual, antologías y comics*) y revisión y ajuste de los trabajos de investigación con su respectiva sustentación.

Dentro de las actividades del curso, cada estudiante elaborará un **portafolio personal de aprendizaje** que contendrá estas tareas: los trabajos individuales dentro y fuera del aula; los trabajos de los Círculos Académicos de Participación Académica y Social- CIPAS- correspondientes a actividades previas a cada tutoría (actividad extra-tutorial) y a las actividades realizadas dentro de la tutoría; auto-evaluación (Metacognición) del desarrollo de los procesos individuales y grupales; informe sobre la propuesta de investigación y articulación con el proceso lector.(UT-IDEAD, 2006: 3)

De estas actividades se destaca la tercera referida a la Metacognición y su componente evaluativo: auto-evaluación. Esto indica dos cosas: que el curso se encuentra sustentado en el modelo de competencias y que debe evaluarse con criterios de auto referenciación: metacognitivos. Se destacan estos dos aspectos por cuanto reflejan la orientación de las actividades académicas centradas en aspectos metacognitivos auto referenciación como referentes conceptuales que cargan con el peso del aprendizaje autónomo e independiente del estudiante.

Un poco de historia del programa de licenciatura ayuda a observar la evolución de los planteamientos curriculares centrados en aspectos de metacognición auto referenciación como ejes de formación. Es decir, en el pensamiento autónomo del estudiante, propio de la modalidad de Educación a Distancia. En 1991, según acuerdo No 027 del Consejo Superior, se adopta el nombre de Instituto de Educación a Distancia -IDEAD-. Hacia el año 1998, el IDEAD desarrolla un proceso de fortalecimiento de la oferta académica, con la entrada en vigencia del decreto 2566 de 2003 y los trabajos de mejoramiento curricular en las Licenciaturas. Lo anterior promovió la construcción de la propuesta de Licenciatura en Educación Básica con Formación en Lengua Castellana, adscrito al Instituto de Educación a Distancia y su aprobación por el Consejo Superior de la Universidad del Tolima mediante Acuerdo 000023 del 28 de diciembre de 1999.

En febrero de 2003, mediante el acuerdo 003 de 2003, el Consejo Académico de la Universidad del Tolima modifica el programa que pasa a denominarse Licenciatura en

Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Igualmente se establece una duración de 12 semestres, en la modalidad de Educación a Distancia. Esto con el fin de dar respuesta a los requerimientos del CNA. Es así como, mediante el acuerdo 004 de 2003, el Concejo Académico de la Universidad del Tolima aprueba (3 de febrero de 2003) el plan de estudios para 12 semestres del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Después, el Ministerio de Educación Nacional otorgó al Programa el Registro Calificado, mediante Resolución N° 2884 del 20 noviembre de 2003, y fue incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES–bajo el código 120743724007300112300.

En 2007 se aprueba la primera modificación al plan de estudios y pasa a ser un programa de 10 semestres y 160 créditos académicos, compuesto por tres campos de formación: formación Pedagógica, formación Específica y formación Socio-humanística. Así lo evidencia el Acuerdo del Consejo Académico, 0074 del 14 de julio de 2007.

En 2010, mediante acuerdo del Consejo Académico 00142 de agosto 20 de 2010, se aprueba la reestructuración del plan de estudios del programa. Teniendo en cuenta lo anterior, el programa, mediante Resolución 8549 del 27 de septiembre de 2010 expedida por el MEN, recibe la renovación de Registro Calificado, por un término de siete años. En un trámite posterior, recibe autorización, por parte del MEN, para ofertar el programa en los siguientes CREAD: Ibagué, Icononzo, Cali, Pereira.

En 2015, el programa transforma su denominación a Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Acuerdo 008 del 24 de abril de 2016 del Consejo Superior). Este cambio de su nombre implicó una reestructuración curricular (Acuerdo 070 del 10 de agosto de 2016 del consejo Académico) aprobada por el Ministerio de Educación Nacional (Resolución 22004 del 22 de noviembre de 2016).

En el marco de este recuento histórico y normativo de la evolución académica y curricular del programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua

Castellana, en el semestre B del año 2016, se desarrolla el trabajo de observación que sirve de soporte empírico a esta investigación. Este curso se desarrolla durante 16 semanas, con encuentros quincenales en sesiones de tres horas, los fines de semana, debido a que la modalidad es de Educación a Distancia.

La formación del lector: práctica de lectura

La población

El trabajo de observación empírica que hace parte de esta investigación se realizó con dieciocho estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, programa adscrito al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Son estudiantes adultos en proceso de formación que se capacitan para su órbita de desempeño: la docencia en el área de español en educación básica y media. El criterio que orientó la selección de los estudiantes fue su inscripción a los cursos asociados de manera directa a la formación de lectores. Se hizo un trabajo de observación mediante la metodología de trabajo propia del grupo focal y los estudiantes fueron distribuidos en cinco grupos de lectura. Se realizaron siete sesiones de trabajo en el semestre A-2017.

Los criterios de selección de las novelas

Previamente se había recomendado la lectura de algunas novelas. Las obras narrativas seleccionadas constituyen un corpus de novelas colombianas que tratan el tema del conflicto político-militar. A este primer criterio de selección del corpus se le sumó un segundo: novelas para gente adulta y novelas infantiles y juveniles que tratan del conflicto político militar. Dicho de otra manera, las novelas se habían clasificado en dos grupos: novela para grandes lectores y novela para pequeños y jóvenes lectores. Contrastar estos dos criterios hace brotar un tipo de corpus de obras literarias narrativas de ficción que facilitan el trabajo descriptivo de lectura comparada entre el

mundo de las obras literarias y el mundo del lector con su experiencia literaria de lectura del mundo.

En el primer criterio de selección opera la idea según la cual los sentidos de la novela sobre el conflicto político-militar en Colombia permiten ver que

la novela moderna involucra en su estructura la perspectiva histórica que le proporciona los elementos objetivos para imaginar comunidades e individualidades problemáticas, firmemente anclados en coordenadas espaciales y temporales de un horizonte social e ideológico específico (Lara, 2006: 4).

La perspectiva histórica de estas novelas pone en escena un mundo de ficción que recrea o reinventa un mundo anterior. Pero gracias a la lectura se espera que dicho mundo pueda actualizarse con la participación del lector. En efecto, como se ha teorizado arriba, la comprensión lectora como encuentro de ámbitos hace que el lector, desde su mundo de experiencia, ponga en el presente de su mundo al mundo de la ficción. A la luz de este horizonte teórico se hizo la selección del corpus de novelas colombianas (William, 1991; Menton, 2007). Su objetivo fue generar el encuentro de ámbitos entre el sentido de las novelas que abordan en su trama narrativa el conflicto político-militar y la experiencia del lector frente al sentido de esas novelas.

Entre las novelas para lectores adultos se seleccionaron las siguientes: *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, *Leopardo al sol* de Laura Restrepo, *Los Ejércitos* de Evelio José Rosero, *Abraham entre bandidos* de Tomás González.

En el segundo criterio de selección opera la idea de que el silencio a que han sido ubicados los niños y jóvenes durante el conflicto político-militar colombiano no ha permitido, entre otros, que el conflicto mismo sea visto de manera reflexiva y crítica en la escuela, y mucho menos desde la perspectiva en que lo narran las novelas infantiles y juveniles. Aquí se postula que este tratamiento narrativo cobra importancia en el proceso de acogimiento y reconocimiento de la realidad del país. Porque la novela,

como mundo posible de ficción narrativa, puede contribuir a la formación de un lector literario (Cerrillo, 2016) mediante su capacidad para despertar la imaginación narrativa de los jóvenes y su potencial para generar un encuentro con la realidad del país.

El agrupamiento de las obras narrativas literarias se distribuyó de la siguiente manera:

Grupo 1: García Márquez, Gabriel. *Crónica de una muerte anunciada.* // Vasco, Irene. *Mambrú perdió la guerra.*

Grupo 2: Restrepo, Laura. *Leopardo al sol.* Bogotá: Planeta // Leal Quevedo, Francisco. *El Mordisco de la medianoche.*

Grupo 3: Gonzales, Tomás. *Abraham entre bandidos.* Bogotá: Alfaguara // Lozano, Pilar. *Era Como mi sombra.*

Grupo 4: Rosero, Evelio José. *Los Ejércitos* // Meneses, Gerardo. *La luna bajo los almendros.*

La orientación conceptual del trabajo

El desarrollo de esta actividad de lectura literaria tuvo como orientación conceptual la siguiente organización temática:

“1. La lectura literaria

1.1 Lectura literaria del texto narrativo

1.1.1 la lectura narrativa de novelas juveniles

1.1.2 la lectura narrativa de novelas

2. El Lector Literario

2.1 El maestro como lector literario

2.2 El estudiante como lector literario

3. Lectura de obras literarias narrativas

3.1 Tipos de lector

3.2 El lector literario

4. Comprensión lectora literaria

4.1 Estrategias de comprensión lectora de obras literarias narrativas” (Acuerdo pedagógico, curso “*Formación del lector y el escritor*”, 2017) Anexo A.)

Si la transformación de la *comprensión lectora de obras literarias narrativas* en un encuentro de ámbitos es el eje de esta investigación, se hace necesario enfatizar la idea de participación del lector –con su mundo de experiencia vivida– en el mundo del texto. Según lo planteado, del encuentro entre el mundo del relato y el mundo del lector surgirá una experiencia nueva de la comprensión lectora narrativa.

En ese orden de ideas, seguramente que en torno a la violencia del conflicto político militar colombiano se pueden generar nuevos sentidos de comprensión gracias a estas novelas:

Le sens d’une action est sens par rapport aux événements passé, aux éléments de la situation présente, à des projets futurs et par rapport à d’autres choses qui comptent pour nous et que nous faisons intervenir mentalement pour mettre notre action en perspective (en relation) avec tout cela (Paillé et Muchielli, 2012: 158).

La Comprensión lectora de obras literarias narrativas de ficción es a la vez acción y expresión creativa (Polkinghorne, 1983: 169), juego creativo de lectura participatoria. Esta postura teórica sobre la lectura hizo necesaria no solo la elección de las obras mencionadas, sino también exigió pensar cuidadosamente los fines buscados: qué se espera del lector que se enfrenta a ellas.

Los criterios de análisis del trabajo lector

El criterio de análisis dependerá de la definición y la operacionalización de la categoría de *Comprensión lectora de obras literarias narrativas*. Como se ha repetido aquí

bastante, ésta se comprende como un encuentro de ámbitos dispuestos tanto en la trenza narrativa de las novelas como en la experiencia de vida de los lectores. La enseñanza de la comprensión lectora (Cariner, 1992) y la trayectoria que hacia ella conduce (Rufinelli, 1982) han de estar enmarcadas en esta perspectiva.

Así se podría propiciar la vinculación entre la comprensión lectora y una metodología para el conocimiento de lo narrativo en Ciencias Humanas (Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008). La consecuencia de esta articulación sería la identificación más precisa de un modo (o de varios) de leer obras narrativas literarias sobre el conflicto político-militar desde las experiencias vitales de los estudiantes.

Los instrumentos técnicos de análisis

La técnica de análisis que se desarrolló para indagar sobre la comprensión lectora de obras literaria narrativas fue la conformación de una comunidad de lectores (Stock, 1983) que leen en voz alta algunos fragmentos de las novelas, los comentan y luego construyen de manera colectiva los sentidos de la obra.

La conversación desde y sobre la obra literaria permite al lector actualizar el sentido o los sentidos propios del mundo del texto mediante la confrontación con el mundo del lector, que a su vez entra en contacto con la experiencia de lectura de otros lectores sobre la misma obra. De igual manera, leer de manera comparada dos obras en el horizonte de sentido o sentidos, facilita la construcción de un corpus de obras literarias que establecen un canon de lecturas en una tradición literaria.

En efecto, los estudiantes, en cada una las siete sesiones de trabajo académico textual, abordan de manera comparativa la lectura de las obras narrativas. Esta comparación tiene como punto de referencia el mundo que presenta las novelas y el nivel de realidad que muestra el conflicto político-militar, para saber cuál es el nivel de comprensión lectora de obras narrativas literarias.

El primer asunto a recalcar en el desarrollo de cada sesión es la realización de una paráfrasis de la historia que cuenta la obra. Cada grupo de estudiantes, según la novela que le corresponde, cuenta la historia de nuevo. Esta estrategia didáctica se propuso en virtud de su doble potencial comprensivo de la obra: por un lado, contar la historia de nuevo facilita a quienes no la han leído ubicarse en el texto; por otro lado, ella alienta y provoca la emergencia y el avance cualitativo de los comentarios personales de los lectores. Además, la paráfrasis, como un primer estadio de mediación para comprender lo que sucede en las novelas, brinda un espacio de familiaridad y confianza entre los lectores para hablar de los textos en público.

La paráfrasis pone en evidencia el entendimiento de lo leído por parte del lector en su primera lectura aproximativa. Este primer contacto directo con las páginas del texto, sin mediación de autores, teorías o comentarios externos, constituye un gesto de no poca importancia, ya que empieza a familiarizar a los estudiantes con la obra, les inicia en el hábito de abrir un libro y va creando en ellos la confianza en la capacidad de leer y de participar en el mundo del relato. Pero lo más importante es que el discurso hace surgir otro discurso, en efecto, una vez el estudiante logra enfrentarse al texto por sí mismos, surge la paráfrasis textual como un primer acercamiento esclarecedor a la obra literaria.

El lector se familiariza con el texto pero, al mismo tiempo, surgen las primeras dudas sobre el modo de iniciar el análisis. Tras la primera verbalización oral de la experiencia de lectura, los estudiantes quieren continuar sus comentarios –mezcla entre lo textual y lo vivido– pero vacilan: ¿qué tipo de lectura y relectura se requieren para la explicación del texto? Allí pueden aparecer las teorías como auxiliadoras de las explicaciones verbales y del compartir grupal. Se da, incluso, el recurso a citas de otros autores y otros textos ajenos a la novela como mecanismos aclarativos de lectura.

En el caso de la lectura comparada de *Crónica de una muerte anunciada* y *Mambrú perdió la guerra*, dos estudiantes varones, sin experiencia docente alguna, asumen la

lectura desde su experiencia personal. Las vacilaciones sobre cómo explicar lo que han leído los llevan a mencionar teóricos y comentarios sobre las novelas (de manera particular *Crónica de una muerte anunciada*). Este rosario de referencias extratextuales se mezcla con fragmentos de las novelas leídos en voz alta. A la lectura de fragmentos de las novelas, junto a la mención de referentes teóricos, se agregan comentarios personales que contienen alusiones directas a la experiencia personal en dos sentidos: sobre leer a García Márquez y sobre el mundo doloroso de la injusticia y el dolor:

la constante, es la misma, es decir la violencia y el deseo de acabar al otro, desconociendo sus derechos o diferencias, y que en este territorio, cabemos todos, sea cual sea la manera de ver el mundo o sus visiones del mundo (Danilo, 2017: 4) (Anexo F: Análisis comparado entre *Crónica de una muerte anunciada* y *Mambrú perdió la guerra*).

En este modo de leer estas dos novelas se da, de alguna manera, un encuentro entre la experiencia literaria de lectura, la experiencia vivida y el mundo del texto. De ahí surgen comentarios personales de tipo literario y cotidiano. Desde este estadio del encuentro de ámbitos -el mundo de las novelas y el mundo de experiencia de los dos lectores- surge la idea de que leer está conectado con lo que cuentan las novelas y con la vida misma

En esta literatura, (que) está presente la guerra, el hambre, el dolor, el drama del exilio, pero con una dosis de optimismo; nos invita a reconocer que tienen que existir cuentos que muestren la vida de la gente en medio del conflicto, en la que están presentes la alegría y la esperanza, en el que su mundo puede ser un lugar bello y puede llegar a mejorar. Que no se pueden entregar al dolor y sufrimiento que estas oleadas provocan, porque se debe tener la entereza y suficiencia moral e intelectual para superar estas realidades (Danilo, 2017: 3) (Anexo F: Análisis comparado entre *Crónica de una muerte anunciada* y *Mambrú perdió la guerra*).

En este fragmento de comentario sobre *Mambrú perdió la guerra* se advierte ya un cierto distanciamiento de la paráfrasis textual y el impacto de la lectura sobre la sensibilidad de los lectores. En efecto, la novela provoca una impresión de esperanza, abre la posibilidad de una salida al conflicto o de no dejarse aplastar por él. Este distanciamiento permite ingresar al texto, a su mundo, y posibilita al lector escuchar la voz del (personaje) niño que cuenta el sufrimiento de su vida.

Como se puede observar, el tránsito de la paráfrasis textual a la impresión personal (casi emocional) de lectura está tamizado con la experiencia de vida personal y familiar, seguido de la experiencia de lectura del estudiante:

“[...]... y aprendimos... ehhhh... a ver que podemos pasar de ese abordaje de lectura literal, transliteral o como llaman otros teóricos hipertextual, para hacer una, una... un sentir... para hacer una aprehensión desde... desde el propio modo de leer, porque cada uno de nosotros tenemos una forma especial, específica de leer, de comprender y de darle sentido a esas lecturas que propuso el maestro [...]” (Anexo C: Diálogo con Danilo).

En el caso de *Leopardo al sol* y *El Mordisco de la medianoche*, el lector identifica el mundo común en el cual transcurren las dos novelas: El desierto de la Guajira en la Costa Caribe colombiana. Esta precisión en la ubicación geográfica de las dos novelas pone en común el mundo de la experiencia vivida del lector y el mundo de ficción de las novelas.

El desierto une en medio de su horizonte a estas dos historias, pues en ellas se contempla como un lugar cargado de magia, de experiencias, de cercanía, de familiaridad, donde se pone en juego lo sagrado, a través de historias ancestrales de indígenas que cobran vida por el reflejo de estos personajes para los cuales los mitos que se tejen entre la brisa y el sol son más reales que cualquier ley (Hernán, 2017: 1-2) (Anexo G: Análisis comparado entre *Leopardo al sol* y *El Mordisco de la medianoche*).

Ahora bien, *Leopardo al sol* y *El Mordisco de la medianoche* tienen como marco de la historia contada el mundo ilegal del narcotráfico, ese espacio narrativo genera un acercamiento al fenómeno y mueve a los lectores a intentar comprender sus causas y consecuencias. Así, la identificación geográfica del relato conecta el imaginario del lector con el mundo del narcotráfico, narrado como historia en cada una de las obras narrativas. La consecuencia es esta: el lector, que se ha enfrentado existencialmente al mundo de las drogas, cuenta ahora con una forma nueva, gracias a la lectura, de mirar ese mundo y de reconfigurar su propia experiencia.

Esta fusión de mundos de ficción con la historia social del lugar donde transcurren los relatos ficcionalizados lleva al estudiante a iniciar su oralización de la lectura de las novelas. El estudiante comenta algunos aspectos de la cultura indígena Wayuu, de la vida en el desierto y otros detalles que facilitan el entendimiento de la vida de los personajes; al mismo tiempo, trae a colación la presencia de la cultura del narcotráfico en las telenovelas emitidas por la televisión colombiana y constata las semejanzas con lo narrado por las dos novelas. Gracias a estos comentarios suplementarios a la lectura textual se facilita el entendimiento de la vida de los personajes y los demás compañeros son inducidos a comparar lo leído con una telenovela colombiana que aborda, desde el formato televisivo, el auge del mundo del narcotráfico y su secuenciación geográfica en la Guajira.

En este encuentro de formatos textuales, etnográficos y televisivos queda en evidencia un hecho importante: la comprensión lectora de las novelas es permeada por los referentes textuales narrativos, por el mundo de la vida cotidiana, por la cultura, de la cual una parte importante hoy por hoy son los medios de comunicación. Entendiendo la lectura como el proceso de un encuentro de mundos, se puede comprender mejor por qué la comprensión lectora explota en múltiples referentes: textuales, culturales y mediáticos. Y este entreveramiento de ámbitos abre nuevas posibilidades de existencia:

En esta noción de artículo, lo que intento es adentrarme en el desierto, como representación de la totalidad de la vida de personajes, bajo el sol calcinante y la

arena seducida por el mar, en medio de la inmensa Guajira Colombiana, lugar donde se desarrollan dos historias: “*El mordisco de la medianoche*” de Francisco Leal Quevedo y “*Leopardo al sol*” de Laura Restrepo, novelas que asemejan los espacios y formulan un vínculo que atrae al lector y le permiten percibir la brisa salada, mientras, escucha dos narradores, uno que se encarna en la voz dulce, pero a veces temblorosa y llena de nostalgia de “Mile”, y la otra voz de un narrador que aparece como víctima de un conflicto, que vive desde adentro, donde se respira el olor a plomo y al polvo amarillento que van dejando los carros lujosos y el paso de las caravanas en cada enfrentamiento de las dos familia (Hernán, 2017: 1). (Anexo G: Análisis comparado entre *Leopardo al sol* y *El Mordisco de la medianoche*).

Al comparar la vida de la niña protagonista del *Mordisco de la medianoche* con la vida del narcotraficante, en *Leopardo al sol*, el lector pone en consideración cómo las condiciones del desierto moldean la vida de los protagonistas: en el primer caso huyendo del lugar y en el segundo caso creando una dependencia de poder.

Para el *Mordisco de la medianoche* se comenta cómo un acontecimiento –acaecido en el país en los años setenta y ochenta y ligado a un rumor falso– cambia la vida de ‘Mile’ y de su familia; para el caso de *Leopardo al Sol* se detalla como la tragedia de ‘Nando Barragán’, al matar por accidente a su primo Adriano Monsalve, desencadena otra tragedia familiar. En medio de los intersticios que los relatos dejan abiertos para que el lector intervenga activamente, los estudiantes destacan otro punto en común de las novelas: tienen como desarrollo y desenlace tragedias familiares.

Así, ante novelas que construyen un relato de ficción sobre tragedias familiares, el lector se ve impelido a aclarar su nivel de realidad (muertes entre familiares, odios y rencor, venganza) y a observar su transformación en mundos de ficción. Ellas posibilitan en el lector la construcción de una relación geográfica y temática que lleva a la identificación del mundo ficcionalizado con la realidad cotidiana de cada día:

A medida que yo voy formando esa, esa relación con el texto, el texto se va desenvolviendo en mí y las novelas que leímos... eh... pues en mi caso, me llamó mucho la atención la “paso a paso” y la Mambrú perdió la guerra” porque son novelas, uno que vivencian la realidad que nosotros hemos enfrentado, yo tengo treinta y cuatro años y viví en cierta parte esos problemas, que se vivencian en estas novelas, entonces disfrutar una novela de ese, de ese enfoque permite... permite anhelar (Anexo B: Diálogo con Hernán).

Dicho de otra manera, al mundo de experiencia cotidiana del lector se le adhiere el mundo de la realidad cotidiana del contexto histórico del país narrada por la novela. Ésta, en cierta forma, no permite el distanciamiento del lector de los niveles de realidad de los mundos de ficción. Por ejemplo, a la tragedia familiar narrada (surgida por cuenta del narcotráfico y que desencadena el desplazamiento forzado de su territorio de una niña con su familia y la venganza que originan los asesinatos de miembros de dos familias) se incorpora la realidad cotidiana del lector.

En el caso de *Abraham entre bandidos* (la historia de un secuestro por la guerrilla) y *Era como mi sombra* (la historia de un niño que ya adolescente forma parte de un grupo guerrillero), se produce un rechazo inicial de una de las lectoras a quien le correspondió leer la segunda novela. En efecto, ella planteó un interrogante sobre la validez de leer una novela que trata de un “guerrillero”. En su lógica de vida, hablar de “Guerrilla” en clase es una ofensa a lo que ha padecido su familia por cuenta de este grupo armado. Y también por cuenta de su formación castrense anterior que afecta su imparcialidad frente a la lectura misma:

Estas dos novelas me llevan reflexionar sobre los escritores que se atrevieron a sacar a la luz una realidad que ignoramos que pase: día a día, en nuestro país, niños y adolescentes mueren antes de cumplir su mayoría de edad, frustrando sueños y apagando luces (Laura, 2017: 1) (Anexo H: Análisis comparado entre *Era como mi sombra* y *Abraham entre bandidos*).

El interrogante expuesto por la lectora, resuelto con esta observación, carga un prejuicio inicial de lectura que condicionó y evolucionó con el encuentro mismo y la experiencia de lectura de las novelas. Este prejuicio inicial es resuelto en la medida que avanzan las casusas por las cuales un adolescente termina en un grupo guerrillero. En un primer momento, cuando se da la presentación oral del texto, se ventila la resistencia que se presentó al inicio del seminario para leer la novela *Era como mi sombra*. Luego, con el acto de leerla, la estudiante entendió que ese joven no tenía opciones de vida. Además –dice la estudiante–:

... que usted queda como impactado... que usted no puede dejar de leer porque el goce literario altísimo, gracias a que hubo como un... como una introducción de esa misma obra y no fue como mire, tome este libro de doscientas cincuenta páginas, léaselo porque es que se lo tiene que leer... noo... fue algo muy autónomo (Anexo D: Diálogo con Laura).

En este fragmento de diálogo se destacan tres asuntos vinculados a la lectura de novelas que llevan una realidad conflictiva al mundo ficcional: el impacto emocional que producen las lecturas –*Que usted queda impactado*–, la calidad literaria de la ficción novelesca que trata sin falsos tratamientos la realidad del conflicto político-militar colombiano –*que usted no puede dejar de leer porque el goce literario altísimo*– y el nivel de contextualización que posibilita el acto de leer sin obstáculos externos que bloquean la comprensión lectora o la disposición para leer –*gracias a que hubo como un... como una introducción de esa misma obra y no fue como mire, tome ese libros de doscientas cincuenta páginas, léaselo porque es que se lo tiene que leer... nooo... fue algo mu autónomo*–.

La estudiante que realizó la lectura de *Abraham entre bandidos* manifestó que esa era la historia de su familia en una finca que tuvieron que abandonar por cuenta del secuestro de uno de sus familiares. Esta síntesis parafrástica recoge tanto el mundo de vivencia de los personajes novelados como el mundo del lector que sabe lo que significa ser secuestrado:

Estas historias son relatadas por personas que vivieron la guerra y sus testimonios son reales, su verdad es inconsolable, porque les arrebataron su infancia y vivieron en una pesadilla gran parte de su vida (Laura, 2017: 1). (Anexo H: Análisis comparado entre *Era como mi sombra* y *Abraham entre bandidos*).

El acercamiento a estas dos novelas tiene como característica eminente la afinidad entre el mundo de la ficción narrativa y el mundo de las lectoras. Exactamente se aprecia como la historia de vida de la estudiante se mezcla con la historia de los personajes de ficción. El entreveramiento de estas historias, personales y ficticias, el entrecruzamiento de ámbitos genera una nueva perspectiva de la realidad, tanto la del mundo cotidiano como la del mundo de ficción, ambas configuradas en buena parte por una tragedia familiar causada por el narcotráfico.

Esta afinidad, emocional y contextual produce otro reclamo en otra de las lectoras relacionado con la elección de las novelas: ellas representan un mundo de violencia que es mejor no recordar. En el curso se tuvo que abordar, entonces, el tema de los criterios de selección tenidos en cuenta por el profesor.

De este reclamo que pone en consideración el tema de la selección de las obras literarias surgen tres cuestionamientos: *¿cómo y por qué seleccionamos estas obras literarias? ¿Estamos preparados para leer obras que están demasiado cerca de nuestra realidad conflictiva? ¿Cómo leer estas obras con nuestros estudiantes en clase?*

Entre la afinidad emocional de lectura y los reclamos sobre la selección de las novelas, medió una explicación del profesor sobre la realidad construida en cada novela y el desafío que planteaban estas novelas a la capacidad de los estudiantes –como lectores– para discernir sobre “un antes” y “un después” de la lectura. Cabe anotar que la explicación ofrecida tuvo que ver con un aspecto del horizonte teórico sobre la comprensión lectora, a saber, su carácter social. En efecto, se adujo, en primer lugar, la existencia en Colombia de un corpus de novelas que abordan el conflicto político-militar del país. En segundo lugar, se insistió en la capacidad de estas novelas de recrear esa

realidad conflictiva. Por último, se subrayó el potencial que estas novelas tienen para percibir de otra manera –crítica– la realidad conflictiva del país a través de la metamorfosis de la referencialidad ficcional del mundo de la obra narrativa literaria

Se puede afirmar que la lectura de estas dos novelas estuvo precedida por una tensión entre el mundo político e ideológico de los personajes y la experiencia de vida de las dos estudiantes y sus recuerdos dolorosos de situaciones cotidianas vividas. Estas vivencias traumáticas son de alguna forma reconstruidas en el mundo de las dos narrativas literarias:

En ambas historias se ve como la misma sociedad hace que sean distintos los conflictos, dependiendo de lo débiles que sean las víctimas, o por así decir, desafortunadas. Los niños son los primeros perjudicados con este conflicto ya que son de mentes fáciles de convencer, o en otras condiciones son reclutados sin su consentimiento. Igual, los que tienen tierras son entregados al castigo por tener (Laura, 2017: 2). (Anexo H: Análisis Comparado entre *Era como mi sombra* y *Abraham entre bandidos*).

Este modo de identificación entre el mundo del texto y el mundo de las lectoras, mediado por emotivos y dolorosos recuerdos, indica en gran medida el modo como fueron leídas las novelas: se produjo una relación empática entre personaje y lector. Es decir, el recuerdo y el dolor de sucesos cotidianos entraron en fusión con los recuerdos que son actualizados por el mundo de ficción de las novelas. |

En la presentación de sus textos en voz alta, las secuencias no lingüísticas que acompañan la lectura (la voz entrecortada, los silencios, el llanto leve) son indicadores de los efectos dramáticos producidos por la lectura en los participantes. Además, estas vivencias agregan una carga emocional a la comunidad de lectura creando una identificación especial entre los lectores que escuchan.

En el caso de *Los Ejércitos* y *La luna bajo los almendros*, la lectura en su fase de oralización del texto tuvo como toque distintivo el llanto. Desde la perspectiva teórica asumida aquí, esta situación se puede explicar como producto de la empatía entre el mundo del texto leído y la experiencia de lectura desde el mundo de la estudiante. Diríase que la interpretación encuentra en el terreno emocional una de las vías de su realización.

La familiaridad que se produce entre el mundo de la experiencia de lectura de la estudiante y los hechos ocurridos en la trama narrativa del mundo de ficción configuran un nuevo elemento que produce el encuentro de ámbitos de lectura: la comprensión lectora narrativa es resultado de la familiaridad que surge de la participación de las lectoras con toda su carga emocional en el encuentro con el mundo de ficción de las novelas.

Cuando tuve la oportunidad de leer "*La Luna en los almendros*", sentí algo de miedo, porque no sabía con qué me iba a encontrar. Pues fui víctima del desplazamiento forzado así como Enrique y su hermano y también vi de cerca, muy cerca la violencia. A medida que la iba leyendo en cada uno de sus capítulos me recordaba lo bello de la vida en el campo, lo alegre que se vive. Eso por un lado, por el otro, los sentimientos de tristeza se revivieron, porque no es lo mismo que alguien que nunca haya estado cerca de la guerra o simplemente no la haya vivido en carne propia, lea una obra literaria como "*La Luna en los almendros*" y "*los Ejércitos*", a que las lea alguien que perfectamente hubiera podido ser el propio protagonista de una de esas historias (Elizabeth, 2017: 2). (Anexo E: Análisis comparado de *Los Ejércitos* Vs *La Luna en los almendros*).

Como ya se ha señalado, la empatía está mediada por la emoción y el llanto. Efectivamente, la estudiante que presentó la comparación manifiesta su dolor al sentirse identificada con el mundo del texto. Su mundo cotidiano entra en correspondencia vital con el mundo de las dos novelas ya que las historias contadas

reúnen la experiencia conflictiva del mundo de ficción con la experiencia conflictiva de la vida real de una mujer campesina sometida al desplazamiento por los protagonistas del conflicto político-militar.

A este complemento emocional de la experiencia de lectura se le incorporan las voces que surgen del encuentro de los dos ámbitos: el de la voz de los personajes que cuentan lo que sucede y el de la voz sufrida de la estudiante que ha leído las novelas y ha comparado los motivos constantes que aparecen en el relato. De este encuentro, en el curso, surge el ámbito de las voces de la comunidad de lectores que participan con comentarios al escuchar las voces de las lectoras:

Finalmente, quiero decir que las obras literarias que he venido mencionando son una de las pocas historias que este país tan rico pero tan pobre tiene para contar, que los que hemos sobrevivido al conflicto armado tenemos muchas más para contar y que tal vez el país parece olvidarse a medida que pasa el tiempo. Solo queda decir que permanecerá para siempre el recuerdo en la memoria que fuimos los protagonistas de nuestra propia historia en una guerra de nunca acabar y de la que fuimos víctimas (Elizabeth, 2017: 2). (Anexo E: Análisis comparado de *Los Ejércitos* Vs *La Luna en los almendros*).

Para la lectora de las dos obras narrativas en mención, este encuentro entre el mundo de ficción narrativa y el mundo de su experiencia de vida produjo –en el nivel empático de dolor y recuerdos de la experiencia familiar vivida en su familia– una posibilidad de expresar de forma nueva la experiencia dolorosa del conflicto. La experiencia lectora propició una correspondencia entre el mundo ficcional del desplazamiento (*La Luna en los almendros*) y la lucha armada (*Los Ejércitos*) contada en las novelas y el mundo de la experiencia vivida por la lectora, a saber, el desplazamiento y el estar en medio de la lucha armada como civil.

Cabe recordar ahora nuevamente que el desarrollo de cada sesión inició con la paráfrasis textual, a cargo de cada grupo responsable de la lectura. Tras este proceso de

parafraseo, el siguiente momento consistió en la formulación de los comentarios sobre el impacto de la lectura por parte de cada integrante del grupo, para luego detallar su experiencia lectora, resaltando lo que significó la lectura como momento emocional.

Cada uno de estos tres momentos tiene una trayectoria que atraviesa el sentido o los sentidos del mundo del texto. En ellos siempre la experiencia vital de cada estudiante se cruza con los sentidos que el texto sugiere. De ahí surge una verdadera experiencia lectora porque en esta relación se establecen las bases del encuentro entre la imaginación narrativa del mundo del texto y la del mundo del lector. Los dos ámbitos hacen de la imaginación una forma de producción de sentidos o sentidos literarios.

La relación se construye sobre la simpatía o antipatía con que el estudiante recibe el texto que les ha correspondido leer. El encuentro entre el mundo del texto expuesto en la paráfrasis y la realidad del mundo del lector se mezclan con la realidad de la lectura en una sucesión de acontecimientos que hacen del acto de leer un diálogo entre las creencias involucradas, los prejuicios que previenen, el placer de leer, la resistencia a ideas contrarias y el deseo de opinar sobre lo leído.

La participación de cada estudiante en la comunidad de lectores instaurada en el aula de clase toma los anteriores rasgos dialógicos (expresión de las creencias, los prejuicios, del placer de leer, de la resistencia, de los deseos) y permite forjar y comunicar un comentario o una opinión sobre lo leído. Ni qué decir tiene que los comentarios involucran tanto el mundo del texto como el mundo propio del lector. Así, los rasgos dialógicos de lectura permiten que cada leer forje una opinión de la novela leída a la vez que construye un modo de leer el mundo propio en su cruce con el mundo de ficción narrativa. Es este el instante en que el comentario textual supera la simple paráfrasis textual. De este modo, el comentario textual de cada lector, responsable de poner en cuestión la lectura de la obra literaria en el salón de clase, es seguido por la intervención de los estudiantes restantes del grupo, quienes aportan su visión de la lectura. En este

punto se da el primer paso para construir la comunidad de lectores, a partir de la lectura comparada de las obras narrativas seleccionadas.

La puesta en común de las visiones de lectura sobre el mismo texto es el primer eslabón para construir una comunidad de lectores, sostenida por la experiencia de lectura y por el encuentro con la novela misma. Compartir experiencias de lectura crea las conexiones necesarias para que surja el interés de hablar del texto. Por esta razón, la comunidad de lectura surge en el instante en que la participación de cada lector confronta el mundo del texto parafraseado y comentado por los lectores responsables de cada sesión de lectura y desde su experiencia lectora comenta el proceso de lectura realizado en la sesión. Este instante de participación enriquece los sentidos del texto y ubica al lector en un proceso formativo dialógico.

3.2 Pedagogía de la comprensión lectora narrativa de ficción

Leer obras literarias narrativas pone en acción los mecanismos de encuentro entre la experiencia del mundo del lector y la experiencia del mundo narrativo ficcional: el punto de intersección de este mundo es la experiencia de lectura. En este horizonte de encuentro, se confirma el valor de la experiencia de lectura

Leemos porque, aunque leer no sea indispensable para vivir, la vida es más agradable, más clara, más rica para aquellos que leen que para aquellos que no lo hacen. En un sentido más simple todavía: vivir es más fácil -he pensado últimamente en china- para aquellos que saben leer, no solamente las noticias, las instrucciones de uso, las ordenanzas, los periódicos y las papeletas de votos, sino también los textos literarios (Compagnon, 2008: 33).

Esta idea de Compagnon pone en consideración el asunto sobre el significado humano del acto de leer textos literarios. También plantea la cuestión de su importancia en un mundo que concede más y más valor a la lectura de instrucciones y regulaciones en la vida práctica. Lo que esta investigación quiere resaltar es el valor de la lectura de obras

literarias narrativas y su poderosa fecundidad –como lo muestra la tradición– en la formación de personas lectoras.

Formar personas lectoras, en este caso profesores en formación de lengua castellana, requiere no perder de vista la variedad de detalles propios de cada persona al leer una obra literaria: emociones y sentimientos, formación especializada y comprensión lectora, modos de leer y expectativas de lectura.

Al tomar en cuenta cada uno de estos detalles, el papel de la literatura en la formación de la persona humana cobra importancia al momento de poner en escena mundos similares o diferentes a los que el lector de una obra literaria ha vivido. La familiaridad especular provocada por el relato despierta el deseo de encontrar nuevas y más críticas explicaciones sobre por qué ha sucedido lo que sucedió, tanto en la vida cotidiana del lector como en la vida de ficción de los personajes; se despierta la necesidad de explicar en voz alta y de compartir la experiencia de lectura, con las implicaciones emocionales que esto causa.

Este tema de la utilidad y fecundidad de la literatura para la formación humana hace parte del debate actual sobre el papel de las Humanidades. Pero, si una obra literaria es valorada a la luz de su impacto sobre el encuentro entre el mundo de ficción y el mundo del lector, se podría cambiar la perspectiva sobre la importancia de la lectura literaria, sobre la utilidad de la literatura y sobre la formación de lectores.

Un aspecto central de este debate es el carácter letrado de la cultura humanista, por lo general asociada a una tradición textual de obras clásicas que constituyen un canon de lecturas y que promueven el pensamiento crítico y reflexivo con base en la imaginación y el pensamiento literario. La dificultad de este corpus radica en la forma de leerlos. Habría que repensar el trayecto de formación de lectores literarios desde la perspectiva aquí planteada: lograr con la lectura de obras literarias narrativas el encuentro entre el mundo de ficción narrativa y el mundo de experiencia del lector. Ahí habría una vía para

justificar la familiaridad con la literatura clásica, haciendo de esta un espacio de encuentro vital, social, estético y político.

Se constata, sin embargo, que no es por esta vía como se ha resuelto el debate. En la cultura actual se puede hablar de un destierro de las Humanidades y de la literatura de los currículos universitarios, por consiguiente, del exilio de la lectura de obras literarias. Cuando se las mantiene, se formula con frecuencia la obligación de atender a regulaciones instruccionales de lectura. O, en su reemplazo, la lectura se promueve en el marco de una cultura del lucro económico que destierra el pensamiento reflexivo en beneficio de competencias y habilidades que niegan el poder formativo de las disciplinas humanísticas y hacen de la lectura un dominio de instrucciones según su función utilitaria. En ese orden de ideas se expresa N. Ordine:

En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contrapone radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana (Ordine, 2013: 11-12)

Para los fines de este proyecto sobre el papel de la Comprensión lectora de obras literarias narrativas, se consideran tres aspectos que Nuccio Ordine aborda y que están en concordancia con la imaginación narrativa, el mundo del texto y el del lector y el encuentro de ámbitos: el papel de las Humanidades en la formación de personas, la importancia de las obras clásicas literarias y la imaginación en la educación literaria para la formación humanista.

Humanidades y humanismo literario

Se ha especulado sobre la crisis de las Humanidades y sus consecuencias para el futuro de los Estudios literarios. Esta crisis estaría en estrecha relación con la crisis de la cultura letrada (a saber, aquella preñada por la lectura y el conocimiento de las obras

de los autores de Grecia, Roma y el Renacimiento). Hablar de crisis de la cultura letrada implica también cuestionar el canon de sus géneros literarios y, de manera particular, los postulados por la tradición aristotélica de la *Poética*.

Ahora bien, la crisis de la cultura letrada tiene como antecedente inmediato la lucha del formato letrado con el formato televisivo y con los medios de comunicación en general. De igual manera, un antecedente de esta crisis es la pérdida de centralidad del libro, propia de la formación en esta cultura escrita. También se la puede asociar a la marginalidad de los géneros literarios que desde el surgimiento de la imprenta habían mantenido el privilegio de la formación escolar de la lectura.

En el tratamiento de la crisis de la cultura literaria letrada se hace preciso recordar igualmente una obviedad que tiene, sin embargo, grandes consecuencias: la literatura es lenguaje y los mundos que ella construye son de lenguaje. Por lo tanto, su expresión, oral o escrita, se expresa desplegando las potencialidades del lenguaje en la obra literaria.

Literature is of course of language. Although written, printed discourse is in some ways distance from readers, and lacks the reciprocity of oral communication, works made of written languages retain a direct connection, in their very stuff, with the words we use to think and talk to ourselves and to talk to one another. And this connection is stronger in literature than in many other form of writing. The language of poems, novels, and plays, though it is by no means identical to spoken language, usually has a stronger connection to oral culture – to storytelling, gossip, dialogue, proverbs, and word play, for example – than do administrative reports, laws and rulings, user’s manuals, or many other form of writing discourse (Paulson, 2001: 151).

Esta distinción entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano permite delinear el alcance de la crisis en cuestión: ésta se situaría hacia el lado del lenguaje literario pero no tocaría al lenguaje cotidiano. De forma más precisa se puede afirmar que está en crisis

la intencionalidad textual de unos géneros literarios y, con ello, la institución literaria canónica.

La crisis del lenguaje literario se manifiesta como un cuestionamiento al papel de las artes liberales en la formación de la persona. En efecto, la crisis pone en entredicho –y pretende erradicar– la centralidad de los textos literarios en las trayectorias de formación escolar, es decir, el modo histórico a partir del cual se ha enseñado a leer los textos.

La pérdida de centralidad del lenguaje literario con sus géneros textuales en la formación de la persona es uno de los asuntos centrales en el desarrollo de esta crisis. Quizás lo que está en juego en ella sea el poder nominativo y referencial de la palabra, es decir, la capacidad humana de nombrar, reconocer y acoger el mundo. Se habría perdido la confianza en el potencial de las obras literarias clásicas y sus tradiciones para hacer de sus lectores seres humanos agudos intérpretes de sus mundos. Por eso es necesario recordar que el núcleo del poder humano de la palabra es el cuerpo mismo, el sentimiento, el conocimiento hecho sustantivo y verbo. En ese sentido se expresa Jordi Llovet:

Cuando se repasan los grandes textos sobre educación que se han escrito entre la civilización griega y nuestros días, uno encuentra a cada paso vindicaciones del aprendizaje lingüístico. Por encima de cualquier otra cosa. En la educación clásica, la noción de logos siempre fue dominante (Llovet, 2011: 329).

Este poder de la palabra hecho cuerpo, sentimiento y conocimiento es un asunto que involucra decisiones no sólo sobre cómo transmitir conocimientos sino ante todo sobre cómo transformar la palabra en conocimiento mismo. A partir de esa mirada sobre el poder transformador de la palabra, la tradición lingüística y textual crea confianza y garantiza el acogimiento y reconocimiento del hablante-oyente, del autor-lector.

Otra forma de percibir la crisis de las Humanidades y de lo literario consiste en señalar la ruptura con la tradición lingüística y literaria clásica, es decir, con las tradiciones griega, romana, cristiana y renacentista. Ella se expresa en el abandono del estudio de las lenguas clásicas –particularmente del griego y el latín– y de sus textos más representativos. Pero quizá convenga distinguir entre una crisis de la literatura con su tradición greco-romana, la centralidad de su enseñanza desde el formato del libro y el desplazamiento de su importancia como cultura letrada de los currículos escolares. Esta distinción, pues, invita a ver con espíritu de fineza lo que hay detrás de la crisis:

Entonces, ¿Por qué esta constatación de una crisis? Mi hipótesis es que la supuesta crisis de la literatura esconde una crisis más real, la de nuestra representación erudita de “la literatura” (veremos además que éste término está en el centro del problema). En síntesis, si acaso hay crisis, se trata más bien de una crisis de los estudios literarios. Triple crisis, realidad, que afecta a la vez la transmisión de los valores literarios, el estudio cognitivo de los hechos literarios y la formación de los estudiantes de literatura. (Schaeffer, 2013: 10).

Queda al descubierto que la llamada crisis de las Humanidades tiene que ver mucho con la trasmisión de la tradición literaria de la cultura griega, latina y renacentista. En ese amplio contexto de las Humanidades habría, entonces, que entender la crisis de la literatura como una crisis de los estudios literarios, que se expresa, de modo particular en el sistema escolar, a través de un rechazo a la lectura de la literatura clásica, sobre todo cuando esta se hace asociada a análisis genéricos arraigados en esa misma tradición. En efecto, ya no hay disposición para estudiar desde lo teórico la literatura como categoría abstracta, de la cual lo importante sería identificar las estructuras canónicas de los géneros literarios y sus rasgos específicos, en especial los planteados por Aristóteles en su *Poética*.

A la luz de estas consideraciones se infiere que en la actualidad el desafío mayor en el campo de los estudios literarios reside en buena medida en un aspecto definitivo: pensar nuevo el modo de abordar el estudio del hecho literario desde la lectura de la

obra literaria. Este reto implica considerar tanto la definición del objeto de estudio de la literatura como los procedimientos de lectura que deben ser promovidos en la enseñanza. Por eso aquí caben estas preguntas importantes que contribuyen a afinar la discusión: ¿qué es lo que se debe enseñar hoy en el horizonte de un Humanismo literario? ¿Qué se enseña? ¿Teoría literaria? ¿A qué se da peso: a la enseñanza de la literatura como categoría de estudio?...

Nótese, de paso, que en este debate está también en juego la profesionalización de los estudios literarios y su traslado a la enseñanza de la literatura misma en contextos diferentes al espacio profesional. Al respecto se expresa así P. Jay:

Calls for a return to literature itself, linked as they often are to fears that professionalization, theory, and criticism have spoiled literary studies too often ignore the fact when teach student “literature” we are teaching them to think theoretically and write critically, which means they need *more*, not less theory, more, not less training in critical approaches to contextualizing and writing literature (Jay, 201: 144).

Se podría dirimir –no de forma definitiva– esta crisis si se definiese como objeto estudio la obra literaria misma y se estableciese la lectura literaria directa de la obra como un fin primordial de la educación literaria. El propósito que preside a esta investigación es postular de la manera más clara y provocativa esa perspectiva: leer obras literarias narrativas para crear posibilidades de comprensión lectora innovadoras en la formación de profesionales de educación en Lengua Castellana y Literatura.

Entrar en contacto directo –gracias a la lectura– con las páginas de novelas, cuentos, poemas, obras de teatro... sin la mediación de fuentes secundarias que desplazan la lectura literaria de la obra hacia la lectura de comentarios críticos sobre las mismas. La experiencia que se ha podido mostrar de manera apretada en el anterior apartado es un fuerte indicio del potencial de esta propuesta formativa literaria.

Obras literarias clásicas

A este planteamiento les es correlativo un humanismo literario que pone en circulación la idea del mundo presente en la lectura de obras literarias. Como bien observa Edward Said (1975)

My principal task now is to discuss ways by which text impose constraints and limits upon their interpretation. Recent critical theory has placed undue emphasis upon the limitlessness of interpretation. Part of this emphasis has been due to a conception of the text as existing entirely within hermetic, Alexandrian textual universe, having no connection with actuality. This is a view I oppose, not simply because text are in the world, but also because as text they *place* themselves –that is, one of their functions as text is to place themselves– and they are themselves by acting, in the world (Said, 1975: 9).

Para el lector literario la actualidad de una obra reposa esencialmente sobre el hecho de haber acontecido en un mundo: el del texto o el del lector. Que una obra construya un mundo específico o contextualizado no significa que su lectura esté limitada sólo a los lectores de su época y que al lector actual –desde la distancia temporal– le resulte ajena la comprensión de sus límites. El mundo del texto no es ajeno al mundo del lector y el mundo del lector no está distante del mundo del texto: en uno y otro caso, el mundo es actualizado en el momento del encuentro de los dos ámbitos.

Como es bien sabido, todo narrador construye un mundo dentro de unos límites, un mundo de lenguaje literario hecho palabras. Una obra literaria narrativa es elaborada mediante el lenguaje literario en una época concreta y sobre asuntos de su época. Esto no significa, no obstante, que sólo sea valiosa para esa época. En efecto, aunque las novelas estén marcadas por sus circunstancias históricas de producción –por ejemplo, un conflicto político-militar–, ellas no están condenadas a la insignificancia para quienes no hayan vivido un conflicto semejante. Gaskin lo expresa con palabras certeras:

My literary humanist asserts that Works of literature have a determinate, objective meaning, fixed at the time of their production, that they may have a cognitive value which is part and parcel of their aesthetic value, and that their having cognitive and aesthetic value, if they do have it, depends essentially on their referring to, and making true statements about, the world (Gaskin, 2013: viii).

Así, a pesar de haber sido escrita e inscrita en un contexto determinado y en un tiempo preciso, la obra literaria no restringe su lectura a su época. Lectores de otros tiempos históricos y de otras latitudes podrán comprender lo que sucede en su desarrollo narrativo. ¿Cómo? Por la magia del encuentro de ámbitos: encuentro emocional y sentimental, estético y social.

Ese entreveramiento de mundos, impulsado por la imaginación narrativa, genera en el lector disposición para comprender lo que sucede en la obra literaria, crea en él cierta familiaridad con el mundo de ficción. Incluso, cabe decir que la distancia geográfica y temporal, es decir, el contexto de lectura en que vive el lector actual, favorece –con las limitaciones y peligros que eso implica– la actualización de la obra literaria. Es una paradoja, como en la pintura, que cierta distancia es lo que permite ver o lo que permite comprender.

El abordaje de las obras clásicas literarias ha llevado a mencionar un concepto que amerita mayor reflexión: familiaridad. Diríase que lo clásico quedaría excluido a la hora de seleccionar las obras que jalonarán un proceso de educación literaria, tal como aquí se concibe. La razón sería la aparente extrañeza ('no-familiaridad') que presentarían los textos clásicos –en particular los antiguos–. Por decirlo de alguna manera, los mundos construidos por esos textos están amasados con realidades que resultan por completo ajenas al lector actual: sitios geográficos desconocidos e inexistentes actualmente, vestimentas extrañas, costumbres inauditas, vocabulario extraño, etc. Sin embargo, hay que precisar que la familiaridad de la que aquí se habla no depende de la cercanía temporal del texto con la del lector.

La familiaridad no significa que la selección de los textos esté presidida por la contemporaneidad de las novelas en relación con el tiempo presente del lector real. Dicho de otro modo, lo que está en juego con esa categoría es algo más importante: se trata ni más ni menos que del valor de las obras clásicas del pasado. Y no es el tiempo lo que determina el valor clásico de una obra literaria, es la capacidad de encuentro con el lector y la actualidad de mundo en el presente del mundo de la lectura.

Esta afirmación exige establecer con la mayor agudeza posible la noción de clasicismo, para poder responder con claridad a la pregunta por los criterios que regulan la elección y puesta en circulación de las obras clásicas literarias en el plano de la educación literaria. Hay, pues que identificar las razones que definen, clasifican y rotulan una obra literaria como clásica.

Para Thomas Stearn Eliot lo que da carácter universal a una obra literaria es la madurez:

If there is one word on which we can fix, which will suggest the maximum of what I mean by the term "a classic", it is the word maturity. I shall distinguish between the universal classic, like Virgil, and the classic which is only such in relation to the other literature in its own language, or according to the view of life of a particular period. A classic can only occur when a civilization is mature; when a language and literature are mature; and it must be the work of a mature mind. It is the work of a mature mind. It is the importance of the civilization and of that language, as well as the comprehensiveness of the mind of the poet, which gives the universal (Eliot, 1957: 54-55).

Se trata de una madurez tanto de forma como de contenido. Así se anula el divorcio entre texto y lector propuesto por el formalismo cuando sugiere sólo un análisis estructural inmanente a la obra narrativa misma. Pero también se disuelve el hiato de algunas corrientes hermenéuticas que intentan sondear los sentidos del texto de manera independiente de su estructura formal.

Lo que está en juego, por lo tanto, al declarar que una obra literaria se hace “obra clásica” no es tanto su presencia tradicional –e incomprendida– en el canon. Es la universalidad de los temas humanos y la madurez en su elaboración textual. Claro, hay narración de un hecho singular situado en una época histórica, en unas circunstancias cotidianas determinadas. Se puede afirmar que el marco espacio temporal de un relato clásico –como de cualquier narración– le imprime un color local, que puede parecer incluso un asunto menor. Pero lo narrado en un texto clásico tiene la capacidad de transformarse, en virtud de la madurez lingüístico-textual y la hondura del contenido, en un asunto universal.

Así, no obstante su madurez y universalidad, una obra clásica es propia de su época. Su originalidad reside en su capacidad de leer con mirada universal los temas conflictivos de la época en la cual fue escrita y de proyectar esta época de forma tal que los futuros lectores encuentran su mundo habitable. Diríase que un clásico es capaz de proyectar sus futuras lecturas. A la larga, una obra literaria clásica nos lee desde su época. G. Steiner lo dice con diáfanos palabras:

Un “clásico” de la literatura de la música, de las artes, de la filosofía es para mí una forma significativa que nos “lee”. Es ella quien nos lee, más de lo que nosotros la leemos, escuchamos o percibimos. No existe nada de paradójico, y mucho menos de místico, en esta definición. El clásico nos interroga cada vez que lo abordamos. Desafía nuestros recursos de conciencia e intelecto, de mente y de cuerpo (gran parte de la respuesta primaria de tipo estético, e incluso intelectual, es corporal). El clásico nos preguntará: ¿Has comprendido?, ¿Has re-imaginado con seriedad?, ¿Estás preparado para abordar las cuestiones, potencialidades del ser transformado y enriquecido que he planteado? (Steiner, 1998: 32).

Estos interrogantes arrojados a la cara del lector permiten que exista un encuentro entre el mundo del texto de la obra narrativa y el mundo del lector. Leer debe ser un acto de encuentro. Como ya se ha dicho, se trata del entreveramiento entre el mundo de ficción de la obra narrativa –que trata los asuntos de su época con madurez

lingüística, literaria, ética y testimonial, transformándolos en universales– y el mundo vivido del lector –que asume (o rehúye) esos interrogantes y afronta ese mundo asociándolo con su presente–.

En consecuencia, cabe reiterar que el carácter clásico de un texto narrativo literario no depende principalmente de su pertenencia oficial a un canon de obras establecidas por una tradición conservadora de los textos. Su carácter clásico se lo imprime la gran capacidad de interrogar a su lector, de abordar los asuntos conflictivos de su época con madurez lingüística, de tratar con madurez asuntos cruciales de la vida práctica, de manifestarse como voz testimonial de su época.

Por tal razón una obra clásica de la literatura debiera ser leída con la atención concentrada en los interrogantes que plantea al lector. Como se ha subrayado en esta propuesta, tal posibilidad se favorece más cuando las obras clásicas son leídas sin ninguna mediación textual crítica. El poder del contacto directo garantiza que la obra literaria golpee la conciencia del lector con sus interrogantes. Si tal choque se produce, se aleja la indiferencia del momento lector: “Tú clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él” (Calvino, 1992: 17).

En ese orden de ideas se expresa también Nuccio Ordine:

Las grandes obras literarias y filosóficas no deberían leerse para aprobar un examen, sino ante todo por el placer que producen en sí mismas y para tratar de entendernos y de entender el mundo que nos rodea. En las páginas de los clásicos, aun a siglos de distancia, todavía es posible sentir el latido de la vida en sus formas más diversas (Ordine, 2017: 12)

Ahora bien, la experiencia académica de enseñanza convocada en este trabajo ha permitido realzar algunos aspectos del poliédrico encuentro de ámbitos en la experiencia lectora: la lectura de las novelas sobre la violencia en Colombia no deja

indiferente al lector, porque ellas permiten el cruce entre los padecimientos del lector y el de los personajes, o porque brindan la oportunidad de conocer –según el modo de conocimiento empático propio de la ficción narrativa– lo que han padecido otras personas durante el conflicto colombiano. Como se ha podido señalar arriba, la imaginación juega un papel preponderante en este encuentro ya que permite el cruce entre el mundo plasmado por el autor en el texto y el mundo del lector, transido de historia personal y social.

En otras palabras, se han podido percibir las enormes ventajas didácticas y formativas de la opción teórico-pedagógica que concibe y promueve la enseñanza literaria como un encuentro de ámbitos. Con base en la experiencia analizada, se puede decir que la lectura literaria de la novelas colombianas sobre el conflicto político-militar pueden construir mundos de ficción narrativos que se erigen mediaciones inéditas y necesarias para pensar con enfoque crítico la realidad conflictiva colombiana: el desplazamiento interno forzado, la ruptura de lazos familiares, el secuestro, las disputas familiares como forma de poder, entre otros.

¿Se concluye entonces, según los criterios de clasicismo formulados arriba, que se puede atribuir a estas obras ese carácter? (*Leopardo al sol, Crónica de una muerte anunciada, Abraham entre bandidos, Mambrú perdió la guerra, Era como mi sombra, la luna en los almendros, Los Ejércitos y El Mordisco de la medianoche*). Aún la distancia histórica necesaria para que se construya una tradición de lectura de una obra es un escollo que imposibilita dar una respuesta taxativa a la pregunta. Sin embargo, sí se constata un nivel de madurez en esta novelística colombiana, fruto de la reflexión profunda sobre los problemas inherentes a la confrontación entre actores políticos y militares: la guerrilla, el narcotráfico y los paramilitares. Además, se debe destacar que estas novelas reúnen otra condición: una enunciación lingüística llena de madurez, hasta el punto de incorporar un léxico nuevo y expresivo (léxico que incorpora términos como guerrillero y auxiliador de la guerrilla; narcotraficante, traqueto y

sicario; Autodefensa, paramilitar y parapolítico; toma guerrillera y masacre para militar) que a su vez es un testimonio literario de su época.

En complemento con el criterio de madurez expuesto en las novelas del conflicto político-militar en Colombia, estas obras narrativas no dejan indiferente al lector por cuanto lo llevan a un nivel de confrontación entre la referencialidad del mundo del texto (narcotráfico, secuestro, masacres, tomas guerrilleras) y referencias del mundo del lector. Además, el entreveramiento de ámbitos de lectura lleva al lector a tomar posición frente a lo que lee y desde esta posición realiza los comentarios textuales que le permiten mantener un enfoque crítico sobre la realidad conflictiva.

A lo anterior se suma que estas novelas hacen posible escuchar lo indecible de quien padece el conflicto, o porque no tiene derecho a dejar oír su voz, o porque es imperativo ocultarla. Esas voces del conflicto son las voces de las víctimas. Casi siempre, en Colombia, estas voces son escuchadas bajo dos registros insuficientes: en primer lugar, son con frecuencia presentadas en los medios de comunicación con tono melodramático, lastimero y descontextualizado; en segundo lugar, se las utiliza como testimonio instrumentalizado al servicio del recuerdo y la narración oficial de la historia.

En la experiencia de lectura de novelas sobre el conflicto colombiano se propició un encuentro en el que, gracias a la imaginación narrativa, se abrió la posibilidad de hacer emerger algunas voces que los medios de comunicación y la narración oficial hacen indecible. Es claro, y no puede ser de otra manera en la narrativa, la presentación del conflicto es muy contextualizada. Dicho de otra forma, diversos aspectos del conflicto armado son tratados contando la historia de personas concretas en situaciones particulares: el secuestro (*Abraham entre bandidos*), el desplazamiento forzado de la población (*El Mordisco de la medianoche*, *La Luna bajo los almendros*), el enfrentamiento familiar por causa de la venganza (*Crónica de una muerte anunciada*, *Leopardo al sol*),

la huida por causa de la lucha armada (*Los ejércitos, Era como mi sombra y Mambrú perdió la guerra*)

Esa singularidad, no obstante, no es un obstáculo a la capacidad literaria de estas novelas. En efecto, ellas son capaces de transformar desde la referencialidad de las voces de los personajes en testimonios inéditos del conflicto. Además, en ellas la universalidad del conflicto armado, aunque narrado desde contextos precisos, logra afectar a los lectores y les brinda una oportunidad de reconfigurar su mundo y sus identidades. Los temas propios del conflicto armado colombiano se transforman en problemas universales en el mundo narrativo de ficción, y permiten a lectores ajenos a dicha historia vivir un encuentro susceptible de transformar sus identidades

Imaginación narrativa, memoria y educación literaria

Se ha hablado aquí de un humanismo caracterizado por la centralidad otorgada a la lectura y el contacto directo con las páginas de las obras literarias clásicas. Los apartados anteriores han mostrado los efectos de esta opción a través de la categoría de “encuentro de ámbitos”. Ella ha permitido dar razón de un hecho crucial en la educación literaria: cómo el lector vive, por la lectura, un enriquecimiento en la comprensión de su mundo. Se puede decir que la lectura literaria así concebida induce a una lectura inusitada y reveladora del propio mundo y su cotidianidad. Esta idea es expresada por Todorov en estos términos:

La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo de organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso (Todorov, 2009: 17).

Por la mediación de la obra literaria, el lector hace de su mundo un espacio de interpretación. Su mundo comienza a ser reinterpretado bajo la luz arrojada por la ficción literaria. Incluso puede suceder, dada la base antropológica del contar, que el lector comience a narrar su propio mundo de forma diferente, que recurra al relato para repensar y re-definir su mundo de otra forma. La obra literaria es capaz de provocar una reacción narrativa en el lector, reacción que encuentra un profundo eco en la necesidad antropológica de contar. Sobre esta condición antropológica se expresa así Gregory Jusdanis:

Dejemos de preguntarnos por si la novela existirá dentro de cien años, en vez de eso, consideremos primero por qué la gente lee ficción. Por supuesto, la novela surgió en diversas sociedades por una multitud de razones complejas: la aparición de la imprenta, el inicio de las lecturas públicas, los efectos del nacionalismo y el incremento del tiempo libre entre las mujeres. No obstante, en el fondo, la novela es un relato y los seres humanos sienten placer al contar y escuchar narraciones, distinguiendo los sucesos reales de su representación estética (Jusdanis, 2014: 33-34)

Así, el placer de contar y escuchar narraciones –en este caso algunas novelas que tratan el conflicto político-militar colombiano– contribuye a resolver una cuestión crucial: ¿cómo sacar del anonimato y del ocultamiento el sufrimiento de las víctimas de la historia? ¿Cómo vencer al olvido a-político que se desentiende del sufrimiento real del mundo? La respuesta consiste en ofrecer una alternativa: crear un escenario donde es posible decir algo nuevo sobre el conflicto armado, diferente a lo expresado por el discurso oficial y por los medios; incluso algo diferente a lo que el miedo impide contar o leer.

La narrativa escogida aporta elementos de análisis sobre las expectativas de los lectores para comprender la violencia del conflicto armado, en especial, sobre sus causas y sus consecuencias. Las novelas, por la lectura, devienen así una especie de respuesta a tantos interrogantes provocados por semejante acontecimiento –que dura en Colombia

más de cincuenta años-. Son los personajes novelescos quienes sirven al narrador como voces testimoniales a través de las cuales se ofrecen puntos de vista nuevos, información ocultada, perspectivas de comprensión renovadas. Y sobre todo, el relato vivo del sufrimiento padecido con injusticia, interpela a la imaginación del lector. Además, cabe anotar que la propuesta del mundo del texto contribuye, entre muchas otras cosas, a recuperar el pasado acontecido que se encuentra con el presente del lector.

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá reconstruir por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías (Bruner, 2003: 130).

El lector centra su atención en el mundo de ficción de la novela, entra de alguna manera en él y lo habita. En su recorrido, se apoya en la memoria y la imaginación. La memoria sostiene el ámbito de experiencia del lector, conservando hechos pasados traídos al presente en el acto de leer. La imaginación sirve como puente entre el mundo experiencial del lector y los sucesos que trascurren en el mundo de ficción de la novela. La memoria y la imaginación se revelan entonces como detonadores lingüísticos y literarios, estéticos y comunicativos, socioculturales e históricos que faciliten el acercamiento entre texto y lector.

Hay que percatarse que en ese proceso la frontera entre el real y lo ficticio se difumina y flota como un eslabón entre lo que sucede en el mundo de ficción literaria y la experiencia vivida del lector. Es lo que Ricoeur denomina el distanciamiento de un lengua lenguaje cotidiano con su referencialidad que se transforma en referencialidad

ficcional del lenguaje literario. De igual manera, sobre esa porosidad se cuestiona U. Eco así:

Si los mundos narrativos son tan confortables, ¿por qué, entonces, no intentar leer el mismo mundo real como si fuera una novela? O también, si los mundos de la ficción narrativa son tan pequeños y engañosamente confortables, ¿por qué no intentar construir mundos narrativos que sean complejos, contradictorios y provocadores como el mundo real? (Eco, 197: 131).

Pedagogía de la comprensión lectora narrativa

La lectura comprensiva de obras literarias narrativas pone en juego creativo los significados del mundo ficcional y la experiencia del lector. Ese juego pasa por la capacidad del autor para usar la normativa gramatical y sintáctica como instrumentos básicos para construir el mundo del relato. La lectura comprensiva literaria puede acoger ese juego lingüístico y por medio de él incursionar en los sentidos de mundo formulados en la trama del relato. Pero también puede no aceptar el “pacto de lectura” plasmado en la literalidad del texto y abandonar la posibilidad de experimentar las posibilidades de la interacción que el texto propone. En tal caso, el lenguaje literario a través del cual la novela reelabora una experiencia humana queda como una especie de partitura que nadie interpreta, la novela enmudece por falta de lector.

Se desprende de ahí esta afirmación: leer obras literarias es ante todo reconocer su existencia como fenómeno textual de lectura que contiene experiencias de la condición humana hecha lenguaje literario. Y este es un elemento crucial que necesita ser enfatizado con fuerza, para que la lectura no quede reducida a la descripción de la literalidad narrativa, es decir, a su calidad lexical, gramatical y sintáctica. Hay que subrayar con fuerza que con la literatura no se sale de la vida humana sino que se penetra en ella por senderos inéditos y sorprendentes:

Los procesos de enseñanza de la literatura demandan una amplia comprensión de la naturaleza humana; esto es reconocer el valor de las experiencias de existencia y las condiciones intencionales que acuñan dichas experiencias. La comprensión es posible cuando existe la mediación de los sistemas culturales (modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, patrones de vida individual y comunitaria, entre otros aspectos (Medina Bejarano y Cárdenas Páez, 2016: 77)

En este escenario de juego (con el que ahora se compara la lectura literaria para desentrañar la pedagogía que mejor conviene) se entrecruzan también dos factores. Estos se enmarcan en la didáctica puesta en práctica para suscitar la comprensión literaria narrativa. De un lado, los intereses del lector, que varían según la edad, el momento de desarrollo humano de vida, el contexto social que organiza las dinámicas cotidianas del mundo de experiencia vivida y las expectativas de lectura. De otro lado, el compartir comentarios de lo leído en la comunidad de lectores del escenario escolar. Para esta interacción se tiene en cuenta la siguiente observación de Bombini:

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase (2006: 78).

A los intereses de lectura, el contexto social y las expectativas lectoras, se debe sumar otro factor: que los lectores mantienen un conocimiento intuitivo sobre las formalidades del texto con opiniones asociadas al género textual, al tipo de lenguaje, al autor mismo. De estos conocimientos se puede inferir que existe un saber social justificado en el lector por su experiencia vivida

Cada uno de estos conocimientos afecta la aproximación al texto literario. Por tal motivo el profesor debe tenerlos muy presentes, generando una reflexión sobre la complejidad del acto lector:

¿Qué le permite reconocer los conocimientos literarios y culturales de estos alumnos en sus modos de leer literatura? Seguramente, aquello que nos indicaba Terry Eagleton acerca de que no hay explicación puramente estética, literaria, sobre los textos, sino que éstas se imbrican con las posiciones socioculturales e históricas desde la que cada persona lee. (Cuesta, 2006: 97-98).

Estos factores diversos son mediaciones a través de las cuales, de modo inevitable, se realiza la lectura literaria. Lo importante para el profesor es identificar y definir aquellas mediaciones que aportan claridad al momento de leer una novela. Generalmente ellas cumplen una función importante: hacen familiar y contemporáneo el mundo de la obra literaria con el mundo del lector. Ahora bien, esta familiaridad no cumple una función gratificante haciendo agradable o placentera la lectura; tampoco su tarea se identifica con la aportación de información para responder cuestionarios instruccionales desde el currículo escolar. Su labor es abrir para el lector una nueva posibilidad de comprensión de su mundo.

Es claro que este tipo de comprensión, requiere saberes lingüísticos y literarios, comunicativos y estéticos, socioculturales e históricos, pero en ella se dan también otras apuestas pedagógico-institucionales:

Entendemos que, además de saberes específicos sobre literatura o sobre lengua, aquí se pone en juego la transición entre una institución educativa –la escuela– y otra –la universidad– que tienen modos de producción, circulación y legitimación de los conocimientos que no son homologables, aunque deben ponerse en circulación. Los saberes, por lo tanto, no se construyen ni se ponen a prueba “en abstracto” sino en el contexto de estas instituciones con sus particulares requerimientos, y este mismo hecho constituye un “saber” a enseñar o a aprender, algo que debe volverse objeto de reflexión en tanto opera como regulador de las prácticas de lectura y escritura que constituyen, a la vez, las condiciones de posibilidad para la apropiación de cualquier conocimiento nuevo. (Botto y Cuesta, 2009: 2).

Estas observaciones complejizan la visión de la comprensión lectora narrativa como encuentro de ámbitos, haciendo notar que dicho encuentro involucra el contexto sociocultural el histórico, el mundo textual y el mundo del lector. Lo que ahora importa aquí es evidenciar algunas de sus consecuencias didácticas. En ese orden de ideas afirma la profesora Carolina Cuesta lo siguiente:

De esta manera se podrán elaborar hipótesis didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura que apunten a capitalizar las subjetividades y los procesos cognitivos de los alumnos para complejizar sus modos de leer, para enriquecerlos aún más, y dejar de considerarlos como personas “carentes”, “incultas”, “incivilizada”, “bárbaras” (Cuesta, 2001: 18)

En razón de esa complejidad se pueden destacar varios aspectos de la pedagogía de la comprensión lectora de obras literarias narrativas. En primer lugar, hay que decir que esta pedagogía comporta una dimensión lingüística. El texto literario está elaborado con palabras que construyen el mundo de ficción con su trama y sus personajes. Esta elaboración lingüística da origen a mundos, vidas e historias que garantizan la verosimilitud ficcional de la obra narrativa. Es labor del lector entrar en diálogo con cada uno de estos elementos lingüísticos de la obra narrativa para poder hacer de la lectura un juego relacional y participatorio.

En segundo lugar, una pedagogía de la comprensión lectora de obras literarias narrativas es estética. Además de estar construida con palabras, la obra literaria agrega un toque estético y cargado de intenciones dirigido directamente a la sensibilidad del lector. Gracias a la lectura, el lector se hace más sensible hacia lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, el amor y el odio. Estas intencionalidades estéticas generan una posición frente a la obra literaria que puede ser de acercamiento o distanciamiento del lector ante la propuesta estética que vehiculada por la obra.

En tercer lugar, una pedagogía de la comprensión lectora de obras literarias narrativas es comunicativa. En efecto, lo lingüístico y estético, cuando se integran a una

experiencia de comprensión lectora, devienen objeto de un intercambio comunicativo que conforma una comunidad de lectores. Dicha comunidad se enriquece de dos maneras: por un lado, existe en cuanto se produce en ella la lectura literaria en común; por otro lado, ella se mantiene activa con la generosidad y agudeza de los comentarios compartidos entre los lectores.

En cuarto lugar, una pedagogía de la comprensión lectora de obras literarias narrativas es sociocultural. Dado que el lector va al encuentro del texto cargado con su experiencia de vida (sus etapas de crecimiento y formación social y escolar, sus relaciones familiares y sociales y sus expectativas frente a lo que sucede a su alrededor) se produce una transformación que repercute en la manera de comprender su contexto social y cultural. En el caso aquí estudiado, se produce una comprensión diferente y matizada de la violencia en Colombia, acompañada de actitudes nuevas hacia la misma, porque la experiencia lectora permitió comprender el sufrimiento provocado por el conflicto político-militar.

Una pedagogía de la comprensión lectora de obras literarias narrativas es histórica. Puesto que la obra literaria recrea la imagen de la época en la cual fue escrita, esa época es actualizada en cada acto de lectura haciendo presente o contemporáneo el momento histórico de su elaboración al tiempo del lector. La verdad histórica no aparece allí como un hecho muerto, comprobado por anales o fuentes positivas de la historiografía, sino como un conjunto de acontecimientos que hablan al presente y gracias a los cuales el lector comprende de otra forma su propia situación histórica.

Cada una de las anteriores dimensiones gira en torno a la idea de encuentro como vía de definición y comprensión de la lectura literaria narrativa y como clave orientadora de su pedagogía. Aquí, por las razones formuladas a lo largo de este trabajo, se ha hecho de la lectura directa de las obras narrativas el eje de desarrollo de una pedagogía de la comprensión lectora que respeta la autonomía del texto literario como texto. En ese sentido se rechaza la utilización de su expresión discursiva como pretexto para un

ejercicio lingüístico, para la enseñanza del lenguaje y, mucho menos, para proponer ejercicios didácticos ejemplarizantes.

Así, el rasgo fundamental de la pedagogía literaria aquí promovida es la lectura de la obra misma, sin intermediación de fuentes secundarias que la impidan. Cuando se habla aquí de contacto directo no se olvida que de todas formas hay una inevitable mediación que entra en juego en el proceso lector: la que construye la imaginación narrativa entre el mundo del texto y el mundo del lector. Igual, el contacto directo es promovido en un clima dialógico y de encuentro que incentiva el auge de comunidades de lectores que comparten la lectura de obras literarias narrativas.

En el transcurso de este tránsito por un clima dialógico y de encuentro de comprensión lectora literaria narrativa, queda al descubierto el poder de la empatía como recurso de comprensión lectora, no obstante que la empatía puede ser tanto edificante como no edificante. En el primer caso, surge la simpatía como opción de familiaridad literaria que permite la aceptación edificante del lector; en el segundo caso, la familiaridad no siempre es de aceptación y surge un aspecto de confrontación que puede producir rechazo o juicios negativos.

Cuando se trata de leer obras literarias, lo que podríamos llamar la falacia de la empatía sostiene que lo importante es introducirse en la vida del otro [...]. Pero introducirse en la vida de otro (hacerse uno con él en la imaginación) no nos arrojará conocimiento de él a menos que mantengamos en el proceso nuestra propia capacidad de reflexión. La empatía pura se contradice con la inteligencia crítica necesaria para comprender” (Eagleton, 2013: 90-91)

La postura crítica reflexiva del lector que experimenta con empatía la imaginación narrativa en el mundo del texto y convoca una comunidad de lectores, es la clave de la mediación necesaria para garantizar la aproximación a la lectura de una novela con el aumento exponencial de posibilidades empáticas (edificante o no edificantes) para el desarrollo pedagógico de la comprensión lectora literaria de obras narrativas en la

formación de licenciados en Lengua Castellana y Literatura. La mediación tan sólo tiene como puntos de referencia el mundo del texto y el mundo del lector, aunque siempre en la relación contacto-directo entre obra literaria narrativa y lector como persona humana.

3.3 El profesor de lengua castellana como lector literario

El papel del profesor de literatura en la universidad, con su talante humanista centrado en la persona, configura una manera de formar personas, ciudadanos y profesionales de la educación. Su tarea formativa lo insta a devenir un docente deliberativo capaz de resaltar la articulación entre lo lingüístico, lo literario, lo estético, lo comunicativo, lo sociocultural y lo histórico. Dicho en otros términos, el profesor de Literatura y Lengua Castellana como humanista (González Arreaga, 2004) debe estar en condición de hacer de la lectura de obras literarias una oportunidad privilegiada de discusión y análisis de la sociedad. Esta discusión y análisis contiene un horizonte histórico que el profesor debe reconocer

En tanto diálogo de saberes, la Literatura participa de una relación con varias disciplinas a partir de las cuales fortalece su pertinencia con la realidad concreta. Una de ellas, quizá la más fuerte, sea la Historia, cuya fuente documental permite a la ficción nutrirse de ella, para darle sustento y piso a lo que, en apariencia, sería resorte solo de la imaginación y de la capacidad inventiva del autor como agente provocador de la construcción de mundos autónomos, plenos de luz en el ámbito de lo posible. (Gil Montoya, 2013: 76)

Este ámbito de lo posible tiene como meta abordar con decisión varios problemas señalados a lo largo de este trabajo: qué es el lenguaje, qué es la enseñanza lingüística, qué es enseñar, qué es literatura, qué es una obra literaria, qué enseñar; literatura como categoría abstracta, estudios literarios con matrices teóricas desde las cuales se lee el texto o la obra literaria en sí misma con la sola mediación del mundo del texto y el

mundo del lector; la obra literaria como registro lingüístico y literario, comunicativo y estético, sociocultural e histórico.

La responsabilidad del docente de Literatura y Lengua Castellana se puede expresar en lo primordial de dos maneras: en el reconocimiento y acogimiento de los estudiantes a su cargo y en la intervención oportuna de los análisis reflexivos sobre el lenguaje y lo literario. Esta praxis educativa hace de la formación de un licenciado en lengua castellana un proceso de transformación del estudiante en una persona sensible y racional, reflexiva y operativa, responsable y crítica.

Por lo anterior, formar estudiantes universitarios en un programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana implica favorecer ciertas actitudes: disponibilidad para realizar lecturas críticas de la tradición en la cual se encuentran involucrados; decisión para asumir las tareas necesarias que permitan comprender la situación de su tiempo y de los lugares en los cuales transcurre su vida cotidiana; identificación de las obras literarias de su tradición; empeño para generar el encuentro de ámbitos durante el proceso lector; reconocimiento los prejuicios que impiden una visión crítica del momento de la comprensión lectora literaria narrativa

Si por lo menos como lector, docente e investigador defiendo la conducta de sospecha y malicia frente al Texto, si llego a él dispuesto a desvelar lo no dicho y a indagar en los bordes del discurso para ampliar mis horizontes de lectura, ya de por sí condicionados a mis prejuicios y valores, podré asumir el discurso en su doble juego de representación y mirada, en cuya forma subyace lo que le es inherente: su ambigüedad, su carácter inestable, su pertenencia al universo semántico. (Gil Montoya, 2008: 57)

Como tanto se ha insistido aquí, este encuentro implica estudiar y dar cabida, por un lado, al sentido del pasado vehiculado por las narrativas; al sentido del lenguaje literario y de sus géneros que dan vida a un mundo y cuyas voces representan la obra literaria narrativa; pero, por otro, lado, para que haya verdadero encuentro, hay que

dar espacio a la gente actual que lee, a sus voces y sus expectativas. Dicho de otra manera, las voces de una época, configuradas en el lenguaje literario de las novelas, dan especificidad a la clase de Lengua Castellana y Literatura. Pero a estas voces se unen otras dos que no pueden de ningún modo silenciarse: la de los estudiantes con sus comentarios, reacciones y respuestas y la del profesor y su dialéctica de “explicación apropiada” para una “mejor comprensión de la obra literaria”.

En esta dialéctica, el profesor tiene dos opciones: o transmite información temática fiel (como una especie de paráfrasis textual) de las tramas narrativas o permite que las voces de la comunidad de lectura hagan parte activa del proceso de comprensión lectora de las obras literarias narrativas. En ese caso tendrá que dar espacio a los comentarios textuales y aceptar distintos modos de leer al suyo. Esta pluralidad de acercamientos al texto es lo que promueve el logro de una comunidad de lectores.

Por el contrario, si la voz monológica del profesor se convirtiera en el mecanismo exclusivo de la dialéctica explicación/comprensión que orienta la comprensión lectora de las obras literarias, se afectaría la posibilidad del encuentro entre el mundo del texto narrativo de ficción y el mundo del lector; por eso, si los estudiantes participan en la construcción del sentido o los sentidos de la obra literaria, se logra construir una comunidad de lectores capaces de hablar sobre lo que leen y se hace efectivo el entreveramiento de ámbitos:

No basta con enseñar el poema. Hay que “despertar y evocar”, involucrar a los alumnos con el material. Excitarlos. Esa es la palabra del consejo de educación. Hay que hacer preguntas clave para alentar la participación. Un buen profesor debería lanzar suficientes preguntas clave para tener a la clase brincando durante 45 minutos (McCourt, 2006: 70).

Un buen profesor de literatura no da las respuestas sobre las obras literarias; por el contrario, crea el ambiente y brinda las herramientas para la comprensión literaria.

El profesor de lengua castellana como humanista hoy

Los profesores de Lengua Castellana y literatura cargan con la responsabilidad de formar personas que tengan una mentalidad crítica, abierta al mundo; profesionales en educación que logren compartir su experiencia de vida y de lectura con la mediación del texto literario; ciudadanos responsables que sientan fascinación por el saber, por la lucha académica que cuestiona, reflexiona y no forma personas sumisas al poder que restringe el auto-reconocimiento, la autonomía y el libre pensamiento.

La cuestión está ahora en precisar cómo un profesor de lenguaje y literatura, que hace de la lectura literaria un encuentro de ámbitos, asume la tarea de: en primer lugar desapegarse de los modelos normativos de instrucción y diseño curricular que hacen del texto literario guía curricular; en segundo lugar, tratar la lectura de obras literarias como un asunto que supera la neutralidad y la objetividad propia de los formalismos textuales encaminados a análisis normativos y estructurales de la obra literaria.

Un gran descubrimiento en física o bioquímica puede ser neutral. Un humanismo neutral es o una pedantería o un preludio de lo inhumano. No puedo expresarlo de modo más exacto o con una fórmula más sucinta. Es un asunto de seriedad y de equilibrio emocional, la convicción de que la enseñanza de la literatura, en el caso de que sea posible, es un oficio sumamente complejo y peligroso, puesto que se sabe que se tiene entre las manos lo que hay de más vivo en otro ser humano (Steiner, 1982: 100).

Si el profesor de literatura logra que la lectura literaria se torne un asunto de convicción personal; si también consigue que se compartan en clase los frutos de la lectura, entonces se podrían avizorar horizontes transformadores a nivel personal y político. En primer lugar, se podría ver allí una vía eficaz para erradicar la pedantería en torno a la lectura y el conocimiento de los clásicos de la literatura. Y, ante todo, se podría desmontar la impostura que tiende a hacer de la lectura literaria un asunto sin conexión con el mundo cotidiano del lector.

Desde una óptica más amplia –y en el marco de un conocido debate sobre el humanismo– se podría decir que la docencia universitaria de la literatura así concebida podría transformar los ideales del humanismo literario, confiriéndole nuevos rasgos. Este humanismo literario:

- Mostraría la riqueza de la experiencia lectora de obras literarias clásicas para la formación de la persona, el ciudadano y los profesionales; la lectura literaria dejaría de ser un pretexto para acceder a conocimientos ajenos a sus potencialidades mismas; ella se convertiría en el arte de aprender la representación y construcción de otros mundos posibles.
- Resaltaría el beneficio educativo propio de la lectura literaria de novelas para la expansión de la imaginación, el ingenio y la creatividad.
- Evidenciaría el poder lingüístico y literario, estético y comunicativo, sociocultural e histórico de las obras literarias como expresión de una época. De forma más precisa, haría ver la capacidad del lenguaje de superar los ocultamientos que entraña frecuentemente el discurso oficial, la tergiversación del lenguaje mediático y el silencio producido por el miedo.

Este humanismo literario fortalece al profesor como persona, como ciudadano y como profesional. Lo reta a desenmascarar el pensamiento acrítico hostil a toda iniciativa de pensamiento propio que difunde el miedo como argumento para declarar guerras y que hace de la palabra terrorismo un recurso retórico para amedrentar el disenso.

A su vez, tal fortalecimiento personal, profesional y ciudadano desafía al profesor a priorizar la formación de personas capaces de desempeñarse como ciudadanos con sensibilidad política y con un agudo sentido de lo que significa una vida personal examinada. Desde el primer desempeño, a saber, la exigencia de formar la conciencia ciudadana, emerge la necesidad de diseñar trayectorias pedagógico-didácticas que hagan de la educación en general y de la formación literaria en particular un acontecimiento ético (Bárcena & Melich, 2000) y político.

En ese marco, la enseñanza de la literatura ha de favorecer el conocimiento –contra el olvido– del sufrimiento de las víctimas inocentes y asignar algún sentido social –y también personal– a aquellos sucesos dolorosos. Así, ella fomenta la reorganización del relato identitario nacional, gobernado a menudo por visiones excluyentes y hegemónicas sobre el territorio y la gente.

El ideal humanista de la lectura de obras clásicas permite esta reconstrucción, pero no de forma fácil o inmediata. Es labor del profesor contribuir entonces con el desarrollo de un modelo de lectura que identifique los rasgos literarios de la obra leída y que permita actualizarlos –mediante la lectura compartida– en el presente, cuando se da la experiencia lectora como encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. La riqueza de su lenguaje se transforma así en un reto para el docente:

La complejidad significativa que conlleva la lectura de muchos clásicos es consecuencia ineludible del lenguaje literario en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios. No podemos renunciar a que los jóvenes puedan acceder a modelos de calidad literaria, obras escritas por escritores del pasado reconocidos universalmente, un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero teniendo claros cuáles, cuándo y cómo, porque sí es responsabilidad de la institución educativa orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos, pero, dependiendo del momento educativo de que se trate, en ocasiones debe limitarse sólo a eso (Cerillo, 2016: 107).

Desde la exigencia de formar estudiantes capaces de afrontar el reto de una vida examinada, la educación universitaria requiere la aportación de elementos para la educación de la conciencia, entendida aquí sobre todo como libertad, crítica y rigor para construir otros mundos posibles y dignos. En este sentido, el profesor puede hacer de las lecturas literarias una oportunidad para construir autobiografías afectivas promotoras de la reconciliación consigo mismo y con el propio pasado.

El profesor de Lengua Castellana podría lograr que una experiencia vital del lector, que ha padecido o disfrutado de un instante de dolor o alegría, se reconstruya mediante modos de leer que generen reconocimiento y ordenamiento de la memoria personal, a partir de la evocación y resignificación de los recuerdos compartidos. Por consiguiente, ayudaría al lector a reconstruir memorias, no como retorno nostálgico o plañidero a un pasado fijo, sino como nueva representación de sí mismo que busca en las huellas del pasado con palabras orientadoras y dadoras de sentido para el futuro. Ese es el beneficio de la literatura que formula Jhon. M. Ellis en estos términos:

Small wonder that professors in humanistic fields enjoyed what they did and that they argued for the educational benefits of the study of great literature. If taxpayers could be convinced that Shakespeare added to the practical wisdom of those who read him, they would continue to support the splendid life of literature professors (Ellis, 1997: 205)

Empalabramiento de la clase de lengua castellana y literatura

La palabra nombra, referencia, designa, sustituye, define, representa. La palabra arroja al ser humano hacia un horizonte de sentido en una tradición que modela la postura referencial de su visión del mundo y empalabra su existencia con los significados de la experiencia *en, desde y sobre* el lenguaje. Cada palabra se articula al interior de un mundo lexical que construye un intercambio de relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. Así, el sentido de cada palabra adquiere fuerza semántica en el instante en que genera intercambios desde el discurso de la comunidad. A los significados estables del diccionario se incorporan los usos cotidianos que transportan una carga de sentidos diversos y plurales, enriquecedores del poder de la palabra. La persona humana aparece así como un ser capaz de empalabrar el mundo y como un ser empalabrado por su comunidad lingüística (Mèllich, Moreta y Vega, 2011).

A la luz de estas consideraciones es legítimo plantear lo siguiente: todo acto lingüístico-educativo hace operar las palabras como mediaciones entre la facticidad histórica y el mundo humano. La gramática, en cuanto ordenamiento lexical, no es solo una operación literal sino un agenciamiento ordenador del mundo humano de una comunidad lingüística determinada. Si esto es así, se puede postular que la comprensión lectora narrativa es también un acto educativo de empalabramiento, como capacidad de hacer, decir y representar la realidad con la palabra literaria. Desde esta óptica de comprensión lectora de obras literarias narrativas como proceso creativo comunitario de significación simbólica de la realidad se puede percibir quizá mejor la dimensión social del acto educativo, dimensión profundamente arraigada en el poder del lenguaje humano.

Las prácticas pedagógicas serían entonces codificaciones intersubjetivas de interacción verbal-comunicativa que requieren, como lo demanda el lenguaje literario mismo, claridad lexical y estilística, semántica y sintáctica, discursiva y textual, sobre todo cuando en esta interacción intervienen -a través de la lectura- otras "voces" (plasmadas en las obras clásicas) ajenas al mundo cultural de los lectores.

Lo que esta investigación intenta promover es una forma de volver a dar potencia a la palabra literaria con su fuerza educativa. ¿Cómo? Mostrando que su poder se restaura en el momento en que ella se propone - con rasgos teóricos y metodológicos- generar esa interacción dinámica entre las 'voces ajenas' con las voces de los estudiantes y la del profesor. El intercambio verbal comunicativo en la educación literaria, como acontecimiento educativo, posibilita la participación eficaz de esas voces. Mediante el diálogo se hace efectivo el valor de los intercambios lingüísticos entre las diferentes voces, y se produce un fenómeno lingüístico nada baladí: la simultaneidad comunicativa de lo no simultáneo de las voces que intervienen.

Dar la palabra al otro a través de la lectura de ocho novelas sobre el conflicto político-militar en Colombia, es un acontecimiento de acogimiento y reconocimiento del

profesor hacia sus estudiantes. En efecto, aquí se ha subrayado con fuerza la importancia decisiva de conceder a los estudiantes la posibilidad de hablar sobre lo que han leído. Pero también se ha subrayado la importancia de entrar en el mundo del relato leído, para que lo compartido salga del discurso y no mute en conversación superficial incapaz de dejar resonar en el aula la voz del autor.

En este sentido debo decir que lo importante en este libro es el respeto por la palabra, por su calidez y sensualismo, primigenio y poético; por su profundidad psicológica y filosófica. Por eso, en la mayoría de los casos, voy a dejar que hablen los autores (primitivos, poetas, filósofos y teóricos), pues si alguien ha dicho, de una forma mejor, algo de lo que aquí quiero expresar, lo mejor también es dejar intacta la palabra del otro (Argüello, 2007: 9).

Por lo tanto, el acto de enseñanza y de comprensión lectora narrativa que aquí se postula, además de un encuentro y un diálogo, es también un acto recíproco de generosidad compartida. La comprensión lectora literaria acude a este diálogo porque produce claridad entre las voces que intervienen en la trayectoria de formación. Por ejemplo, en el intercambio entre los estudiantes y el docente en torno al texto leído se pueden discutir visiones fracturadas del mundo y recomponer el sentido de las proporciones, desplazar preguntas, matizar acentos y reconocer luces diferentes bajo las cuales mirar de nuevo los acontecimientos personales y colectivos.

Abordar la comprensión lectora narrativa como un empalabramiento educativo tiene requerimientos lingüísticos, estéticos y comunicativos. El encuentro no es fruto espontáneo sino consecuencia de la atención cuidadosa concedida a las exigencias de este intercambio complejo. Cabe recordar que las estrategias de comunicación pedagógica tienden a tornarse rutinarias y terminan con frecuencia reducidas a la exposición oral. Esta se transforma en un utensilio didáctico de la cátedra, del curso, de la tutoría, de la clase.

Un aspecto esencial sobre el cual se focaliza esta atención cuidadosa es el propósito formativo. Esto equivale aquí a interrogarse sobre la intencionalidad que guía la decisión de hacer entrar a los estudiantes en relación directa con los textos y de ponerlos en actitud dialógica. A pesar de que esta investigación haya puesto bajo una nueva luz esa finalidad (desde el horizonte teórico del “encuentro de ámbitos”, de la “imaginación narrativa” y del “proceso de reconfiguración ricoeuriano”), hay que reconocer que no hay fórmulas mágicas, ni recetas para lograr dicho propósito. También es cierto que se pueden construir algunas herramientas que contribuyen con vigor a aumentar la comprensión y la claridad cognoscitiva y metodológica de los procesos lectores.

De acuerdo con este planteamiento el fin básico de la comprensión lectora de obras literarias narrativas es:

- Promover trayectorias de formación (Argüello, 2008b) de lectura literaria como procesos de entrelazamiento de tramas de significación entre mundo del texto narrativo y la experiencia vital del lector.
- Hacer de la comprensión lectora narrativa un operar dialéctico entre la comprensión y la explicación (Ricoeur, 2002: 125-246) textual, evitando la separación entre estas dos operaciones o, peor aún, haciéndolas rivales sin posibilidades de encuentro.
- Lograr una interpretación literaria, entendida como el proceso de transformación de los significados de un texto en una nueva formulación sobre el mundo del lector.
- Promover el *juicio literario*, entendido como la capacidad de conversar y de compartir evaluaciones críticas y rigurosas con otros lectores sobre los textos leídos (Booth, 2005; Nussbaum, 1997) dentro de un espacio eminentemente dialógico que se organiza como una comunidad de prácticas textuales (Stock, 1983).

El profesor de literatura y lengua castellana como maestro de lecturas

El profesor de Literatura y Lengua Castellana puede asumir dos roles: como maestro de lecturas literarias y como maestro de vida. La razón de esta doble posibilidad es la siguiente: la comprensión lectora gira en torno al texto literario que tiene un potencial singular para generar modos de entender lo que sucede en la existencia humana, debido a que el mundo que contiene su referencialidad ficcionalizada tiene una relación de proporcionalidad con la experiencia del mundo cotidiano.

En cuanto al primer rol, el campo de la actividad pedagógica del profesor de literatura se apoya en el alfabeto y gravita en torno al universo lexical, gramatical, genérico y literario del texto. Por estas mediaciones habita en las páginas de la obra un mundo empalabrado en un género literario. Cada vez que el profesor lee y comparte con sus estudiantes su experiencia de lectura, favorece el conocimiento de esta dimensión de su quehacer pedagógico, hasta el punto incluso de promover la creación literaria y sus diversos géneros.

En el segundo rol, a través de su palabra el profesor deja transparentar su vida compartiendo su experiencia lectora. Puede revelar cómo se ha encontrado a sí mismo por esta vía lectora y servir de orientación para sus estudiantes. La huella de su memoria compartida en clase le permite desarrollar este otro rol, que confiere a la enseñanza de la literatura un toque personal, incluso íntimo. En ese sentido se expresaban san Agustín y Nietzsche en estos términos. El primero escribió: “indiscutiblemente no hay un conocimiento de las letras más íntimo que el de las escritas en su propia conciencia” (1994: 52). El segundo se expresó así: “en última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia” (Nietzsche, 1998: 65).

Por consiguiente, el conocimiento del profesor sobre las obras literarias y las palabras con que las comparte a sus estudiantes su lectura, delinear un horizonte que crea las condiciones del encuentro entre texto literario y lector. El profesor contribuye a que de alguna forma se produzca una especie de explosión de sentidos desde el texto hacia la vida y viceversa:

Es mejor no ver las obras literarias como textos con un sentido fijo, sino como bases capaces de generar un elenco completo de significados posibles. No se trata tanto de que contengan significado, sino que lo generen. Una vez más, esto no equivale a sugerir que todo vale (Eagleton, 2016: 63-64)

El significado se encuentra delimitado en el campo semántico y sintáctico del mundo del texto y el sentido o los sentidos surgen de la experiencia del lector al apropiarse el mundo del relato. La tarea del profesor es lograr que los estudiantes sepan identificar con rigor algún posible significado del texto y generen un encuentro entre dicho significado y su mundo de experiencia. Se superaría así el nivel de comprensión semántico-textual avanzando hacia una apertura de sentidos en el proceso de lectura.

El rol del profesor y el rol del estudiante consisten, en lo primordial, en participar del intercambio de experiencias de lectura. En el transcurso de este intercambio se produce la traducción del significado en sentido. Esto es posible cuando el profesor realiza con cuidado tres acciones pedagógicas: orientar a sus estudiantes con la selección de lecturas idóneas; conocer lo mejor posible a los estudiantes mismos; saber que la lectura de las obras seleccionadas tiene un fin: el encuentro de ámbitos.

La fuerza dramática del profesor de Literatura y Lengua castellana radica en que, con sus intercambios de confianza, su experiencia de lectura compartida y su excelente formación literaria, hace evidente su capacidad pedagógica de configurar encuentros entre el mundo del texto, el mundo del lector y el mundo cotidiano. De esta manera se evita lo que cuenta Pedro Abelardo de su maestro: “Cuando se golpeaba a su puerta

para consultarle acerca de una duda, se regresaba con más dudas. Era admirable ante un auditorio mudo, pero se mostraba nulo cuando se le interrogaba” (1982: 47).

Ahora bien, el papel del profesor no reside en facilitar las aclaraciones y explicaciones necesarias sobre el texto; consiste, más bien, en promover el encuentro de ámbitos, incluso concebido este como un choque dramático entre la imaginación narrativa del texto y la imaginación narrativa del lector. El profesor de Literatura que asume así su rol de maestro habita en las páginas de los textos que escoge pero supera la estrechez de las páginas en beneficio de la vida: la suya, la de los estudiantes y la del contexto socio-histórico de la lectura. Y la superación de este posible reduccionismo –que encerraría al acto lector en la inmanencia del texto– constituye una de las expresiones más significativas del encuentro entre el mundo del texto, el mundo del lector y el mundo de la vida cotidiana. En este entreveramiento el profesor se muestra como un lector virtuoso cuyo virtuosismo se hace herramienta pedagógica para promover didácticamente la comprensión lectora de sus estudiantes. Ahora bien, ese virtuosismo tiene como base un contacto directo y acendrado con las obras literarias, que permite al docente sopesar las consecuencias o el alcance que puede vehicular la comprensión lectora de determinada obra.

Así pues, su virtuosismo se puede comprender como un conocimiento anticipado de las obras literarias, acompañado, durante mucho tiempo, por la autorreflexión sobre las operaciones de lectura: desde qué enfoque y con qué criterios (teóricos o pedagógicos) se aborda, qué elementos narrativos inmanentes al texto conviene privilegiar; cómo conectar tal aspecto del mundo narrativo con el mundo actual, etc. Esto es lo que contribuye luego a crear una sincronía o simultaneidad con el mundo del texto y el mundo del lector.

Expresado de otra forma, el virtuosismo como herramienta pedagógica indica el nivel de capacidad que despliega el profesor en el escenario del aula de clase como hablante (Virno, 2003: 50) para promover con eficacia el gusto por la lectura de obras literarias.

Este proceso pedagógico no desemboca de modo lineal en la realización de un producto estable, medible y evaluable. Se puede decir incluso que la lectura literaria es una actividad sin producto tangible. No obstante, el discurso que surge del encuentro puede ser pensado como el resultado mismo.

La clase de literatura, por lo tanto, se transforma en la ejecución virtuosa de un discurso pedagógico cargado de metalenguajes y connotaciones literarias suficientes para generar el diálogo entre el profesor y el estudiante. Un diálogo que no se ha de confundir con la palabrería barata. Él se apoya en el significado de lo escrito y desde ahí actualiza la comprensión lectora narrativa hacia el momento presente del lector. La actualización del acontecimiento narrativo de ficción en el presente del lector es el logro de la comprensión lectora narrativas

Retos del profesor de lengua castellana y literatura

El profesor de Literatura y Lengua Castellana tiene como reto central, mediante la lectura de obras literarias, hacer que se produzca el encuentro de ámbitos que aquí se ha venido defendiendo. El docente debe asumir actitudes pedagógicas y diseñar estrategias de lectura literaria para que los estudiantes lean las obras como parte de la formación educativa para la vida. Para traer al aula de clase ese encuentro de ámbitos, el profesor de literatura ha de construir una ruta de trabajo que le permita concretar su tarea. He aquí, pues, algunos de los retos más importantes a los que se enfrenta el profesor:

Reto 1: promover y fortalecer el contacto directo con las páginas del texto literario. Este enunciado indica que no hay un acto de lectura literaria sin adentrar al estudiante en las páginas del texto, sin el contacto directo con las fuentes mismas de la literatura. La apuesta de este trabajo postula que el encuentro de ámbitos, en una fecunda y promisoría comprensión lectora, sólo es posible si se leen las obras literarias sin

intermediación de textos secundarios que “familiaricen” o “aclaren” la complejidad del texto.

Nótese que al decir “lectura literaria”, estoy mencionando deliberadamente la actividad concreta de leer textos literarios, lo que implica hacer una opción cuyo principio básico es que sobre literatura se aprende leyendo literatura no estudiando historia de la literatura de una época o de un país ni estudios de crítica literaria de las obras (lo que no significa negarlos, sino tomar de esto aquello que contribuya a optimizar la lectura). (Hauy, 2014: 24).

El cumplimiento de este reto no supone eliminar la teoría ni los modos de leer que garantizan el análisis literario. Por el contrario, se enfatiza la lectura como una capacidad lingüística y literaria que resitúa el análisis teórico como una herramienta de explicación pedagógica y no como objeto de estudio. Leer teoría crítico-literaria debiera ser un recurso del profesor, muy útil para él a la hora de contar con elementos de explicación suficientes sobre algunos pasajes de los textos que pueden resultar de difícil comprensión para sus estudiantes.

Reto 2: erradicar la idea de que no existe un afuera del texto y romper con la dicotomía que desarticula el *adentro* y el *afuera textual*. En efecto, leer una obra literaria narrativa implica conocimientos previos del mundo del lector a la vez que comprensión de los niveles de realidad e imaginación del mundo del texto. Aquí la colaboración del profesor a sus estudiantes puede ser muy pertinente, ofreciéndoles, cuando sea indispensable para la comprensión, datos socio-históricos y juicios críticos que permiten entender el sentido de la obra en su contexto histórico de origen. Así la comprensión lectora de obras narrativas literarias se convierte en un entramado que acerca el adentro y el afuera del texto. En este orden de ideas se expresa G. Steiner con suma claridad:

De ahí, en mi opinión, la falsedad de los postulados posestructuralistas y deconstruccionistas de que “no hay nada fuera del texto”, de que el discurso es un juego autónomo que borra y vacía constantemente de validación referencial su

posible intención y significado. El significado está tan estrechamente ligado a las circunstancias, a las realidades percibidas (por más conjeturales y transitorias que éstas sean), como nuestro propio cuerpo. Todo intento de comprensión, de “correcta lectura”, de recepción sensible es, siempre, histórico, social e ideológico (Steiner, 1998: 33-34).

Reto 3: aliar el rigor analítico y el gusto del leer compartido. La comprensión lectora narrativa que se promueve aquí busca integrar el juicio crítico con la experiencia del gusto literario. Como ya se ha señalado, el placer de leer una obra literaria no es el objeto central promovido por esta propuesta. En última instancia lo que se intenta llevar a cabo es el encuentro entre el mundo de ficción del texto literario y la experiencia del mundo del lector.

Reto 4: promover la paciencia lectora y relectora. Fomentar la lectura de obras literarias en el sentido preciso aquí promovido presupone la relectura como condición determinante de la comprensión lectora. Esto implica una decisión pedagógica de dosificación, que permita volver a leer, repasar, profundizar con detenimiento pasajes densos, diálogos riquísimos, etc., de las obras. Ciertamente, entre más libros se puedan leer, mejor, pero el docente ha de ser consciente que en el mundo actual ya no es posible leer todos los libros que se publican a diario.

El prefijo iterativo delante del verbo “leer” puede ser una pequeña hipocresía de todos los lectores de todos los que se avergüenzan de admitir que han leído un libro famoso. Para tranquilizarlos bastará señalar que por vasta que puedan ser las lecturas de un individuo, siempre queda un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído (Calvino, 92: 13).

Entre las acciones asociadas a la relectura, en la formación de profesores de Literatura y Lengua Castellana, se puede identificar una oscilación: de un lado, una selección intensiva de obras literarias clásicas para cubrir las necesidades de lecturas básicas, de otro, una selección extensiva de obras diversas para llenar los vacíos de una formación

literaria. Entre uno y otro lado de la oscilación, el criterio de selección debiera estar gobernado por la finalidad de alentar la experiencia lectora producida por el encuentro entre el mundo del lector y el mundo del texto.

La relectura es crucial por una razón decisiva relacionada con el encuentro: releer supone una aproximación al texto que conlleva, al menos, dos lecturas. En efecto, gracias a una segunda lectura se alcanza un nivel de comprensión mayor. La primera aproximación al texto produce el asombro; a partir de la segunda aproximación la comprensión lectora arrastra la primera lectura hasta un nivel de comprensión donde se empieza a tejer el encuentro del mundo del texto con el mundo del lector.

El sentido o los sentidos de una obra literaria no emergen a la superficie de la página como un significado oculto que debe sacarse a flote. Hay que superar la visión según la cual la lectura pone en evidencia y explica el sentido oculto y unívoco del texto. La visión más apropiada a esta propuesta consiste en hacer de la comprensión lectora un encuentro que procura asumir el sentido oculto del texto como una actitud fecunda en el camino de interpretación de la obra. Esta es concebida como un ámbito lleno de misterios, encantos, revelaciones, ocultamientos y sentidos plurales. A esto hay que añadir la presencia de lectores con acercamientos diferentes.

Para promover la relectura hay que inculcar en los estudiantes esta disposición: no querer explicar todo lo que sucede en la obra como si realizaran la disección de un cadáver desmembrado según las partes que lo componen. Más bien hay que construir lectores que quieran participar del encuentro de lectura literaria con su visión del mundo en contacto directo con las propiedades lingüísticas, literarias, estéticas y éticas presentes en el mundo de la obra literaria.

Reto 5: meter en el corazón de los estudiantes esta convicción: emitir un comentario sobre un texto que no ha sido leído es el mayor acto de irresponsabilidad de un lector.

Leer es un acto formativo en la medida que no deja indiferente al lector, ya sea porque lo confronta oponiéndose a su visión del mundo, ya sea porque lo invita a que continúe con las creencias que ha vivido. El mundo del texto resulta entonces favorable al modo de vivir del lector o contrario a su vida cotidiana. Esto puede generar en el lector simpatía o antipatía por el texto, un juicio crítico favorable o no al texto. En cualquier caso, esto se construye con la lectura directa de la obra literaria. En este sentido debe aclararse esto: si el profesor de literatura tiene como uno de sus propósitos de enseñanza desarrollar una comunidad de lectores en el aula de clase, la comprensión lectora narrativa tiene un momento individual y otro colectivo de experiencia de lectura.

Reto 6: propiciar los mínimos básicos de una comunidad de lectores. Para construir los vínculos de esta comunidad son imprescindibles algunas acciones: compartir la experiencia de lectura como una paráfrasis de lo que sucede y trata la obra literaria; leer en voz alta de fragmentos que el lector considera oportuno resaltar; elaborar comentarios precisos sobre aspectos lingüísticos y literarios que hace parte de la complejidad de la obra; dar espacio a la expresión de lo estético y comunicativo vivido durante el proceso de recepción de la obra; propiciar la articulación entre el contexto sociocultural e histórico de la obra con el presente de lectura.

Estas condiciones favorecerán la capacidad de apropiación (Cuesta, 2016) del mundo del texto. A su vez, esta apropiación permite visualizar al lector como una persona, como un ciudadano, como un profesional de la educación. Esta tríada facilita la perspectiva de la comprensión lectora de obras literarias narrativas como y da pistas sobre qué significa leer y cuál es el objeto directo de la lectura literaria en perspectiva histórica y social (Cuesta, 2013: 101)

Así, el lector enfrenta la lectura de un texto literario que a su vez articula el mundo social, el mundo literario y el mundo del lector mismo como registro social e histórico. (Angenot, 2015: 269) lo que hará que todas las aproximaciones lectoras serán puestas

en el escenario de la comunidad de lectores y contribuirán a la comprensión de la obra literaria narrativa

From reading, dialogue, and the absorption of text, therefore, it is a short step to “textual communities”, that is, to groups of people whose social activities centered around texts, or, more precisely, around a literate interpreter of them. The text in question need not be written down nor the majority of auditors actually literate. The *intenpres* may relate it verbally, as did the medieval preacher. It may be lengthy, as were, for instance, for genealogies or monastic rules; but normally it is short enough that its essentials can be easily understood and remembered – a few proverbial maxims, let us say, of St Paul, rather than the entire epistle. Moreover, the group’s members must associate voluntarily; their interaction must take place around an agreed meaning for the text. Above all, they must make the hermeneutic leap from what the text says to what they think it means; the common understanding provides the foundation for changing thought and behavior” (Stock, 1983: 522).

En este fragmento de Brian Stock se pueden identificar los siguientes momentos de análisis para el tema de la comunidad de lectores que cubre este apartado: la lectura como diálogo textual, la comunidad de lectores constituida alrededor de un escrito, un intérprete que cuenta su experiencia de lectura al grupo que constituye la comunidad lectora y la interacción oral alrededor de la discusión sobre el texto.

La lectura como diálogo involucra el encuentro entre el significado del mundo de ficción narrativa con la experiencia del mundo del lector como experiencia leída. El diálogo se inicia en el contacto directo con las páginas que luego se traduce en paráfrasis y comentario oral de las novelas, instaurando una comunidad de lectores.

La comunidad de lectores es posible en la medida en que surgen los espacios para compartir experiencias leídas del texto: un requisito fundamental de constitución de

una comunidad de lectores es oralizar la experiencia lectora del texto leído con otros lectores en público.

En el instante en que la comunidad de lectores tiene una audiencia atenta a los comentarios compartidos sobre lo leído, se focaliza la atención en el lector que sirve de intérprete de las obras literarias narrativas, como si fuera el guía de cada discusión oral sobre la lectura literaria.

CONCLUSIONES

Para los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana el proceso de comprensión lectora de obras literarias narrativas presentó una doble estructuración comprensiva lectora: en el momento mismo del encuentro de ámbitos de lectura (del texto y del lector) y en la reflexividad sobre lo que sucede con este encuentro.

En el primer caso, se hace consciente la necesidad de familiaridad y empatía con la novela para generar el proceso de comprensión lectora, lo cual surge con el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector; en el segundo caso, se reconoce el saber lingüístico, literario e histórico propio de la obra –que conviene respetar y auscultar– para complementar la familiaridad con la obra y el papel jugado por el lector y su mundo: el encuentro de ámbitos es el momento cumbre de esta familiaridad textual.

Tanto en el momento de familiaridad como en el momento de incorporación de elementos clave que propician la comprensión lectora de obras literarias narrativas como encuentro de ámbitos, quedó en evidencia la importancia de la lectura literaria como un acontecimiento reflexivo para la formación de licenciados en Lengua Castellana: leer obras literarias narrativas lleva en su dinámica comprensiva comprender la formalidad del texto literario y la cotidianidad del discurso social que la obra narrativa registra.

Esta indagación se estructuró a partir de tres momentos que se constituyeron en su estructura fundamental: rastrear las fuentes bibliográficas y documentales, recobrar el valor de la lectura literaria mediante una nueva comprensión de la misma y contrastar estos elementos con las prácticas de lectura literaria. Todo esto permitió a este trabajo obtener los siguientes resultados:

- a. Los estudiantes enfatizan la lectura de textos académicos-disciplinares para desarrollar la comprensión lectora con sus rasgos metacognitivos. Así es como se despliega la idea de leer como un proceso metacognitivo fuerte. En oposición a esta

postura, se pudo resaltar que la lectura de obras literarias narrativas no ha tenido suficiente cabida en los procesos pedagógicos asociados a la comprensión lectora.

- b. En la educación universitaria de licenciados en Lengua Castellana, aunque se evidencia la comprensión lectora como un proceso central de formación, se presenta una diferencia entre la selección de los textos teóricos sobre el lenguaje y la selección de obras literarias: la fortaleza de la lectura metacomprendiva está organizada a partir de una selección de textos sobre teoría del lenguaje y la pedagogía del lenguaje; no sucede lo mismo con la selección de obras literarias que transforman la lectura literaria en fortaleza. El texto literario no es leído desde su registro social sino desde su formalidad como lengua excepcional con su propia autonomía.
- c. Cuando se realiza la selección de obras literarias se privilegia un corpus de textos que tenga como fin esencial respetar el diseño curricular y el Plan lector según el grado escolar; esta selección se encuentra condicionada por factores institucionales, según logros y metas educativas.
- d. En las trayectorias de formación de licenciados en lengua castellana se seleccionan obras literarias, de manera particular obras narrativas, cuyo análisis se limita a lo literario, haciendo primar los aspectos formales de la obra sobre la lectura misma. Así, no se aborda la comprensión lectora de obras literarias narrativas como un fin de formación de los futuros licenciados.

Se identificó entonces la conservación de una tradición académica que privilegia la lectura de textos disciplinares. Pero al poner en escena la lectura literaria de ocho novelas colombianas sobre el conflicto político militar como parte del Microcurrículo del curso “*formación del lector y el escritor*”, la comprensión lectora de obras literarias narrativas adquirió un valor formativo en el proceso de Educación lingüística y literaria. Al leer con los estudiantes estas ocho novelas, se puso en consideración el papel de la lectura literaria y se pudo establecer un proceso pedagógico de enseñanza de la literatura como encuentro entre lectores, textos y contexto histórico.

- a. El primer punto estuvo centrado en la necesidad de familiarizarse con el mundo del texto, a partir de una paráfrasis textual de la trama narrativa. La construcción de

sentidos asociados a esta paráfrasis le dio confianza al lector de cada novela. Así se inició el camino a la comprensión.

- b. El segundo punto destacado de este encuentro fue el del placer estético en la lectura de las novelas. A partir de la categoría de *imaginación narrativa* se logró relacionar la sensibilidad literaria como un acontecimiento de lectura cargado de emociones y experiencias sensibles vividas por el lector.

El asunto preciso observado en esta práctica de lectura literaria desde la imaginación narrativa fue el siguiente: la comprensión lectora narrativa de obras literarias, además de la familiaridad que da el contacto directo con la obra, adquiere la forma de un encuentro entre el lector, su sensibilidad y su cultura con el mundo de ficción de la trama narrativa.

El proceso de comprensión lectora de obras literarias narrativas, por lo tanto, participa tanto de la dialéctica de la explicación y la comprensión de los sentidos como de las relaciones íntimas que se involucran en el mundo del texto y el mundo del lector. La imaginación narrativa actúa como bisagra que posibilita el encuentro de los ámbitos referenciados en el mundo del texto y la experiencia del lector.

En resumen, la comprensión lectora de obras literarias narrativas erradica la idea invasiva de descubrir cuáles eran las intenciones de autoría del texto en su momento de configuración como trama narrativa y a la vez minimiza el impacto del análisis formal de su estructura narrativa como fin de la pedagogía literaria. Más bien la comprensión lectora intenta profundizar en el encuentro entre la referencialidad ficcional de la obra literaria y el camino de la experiencia del lector con su referencialidad fáctica.

Este encuentro articula las referencialidades del mundo del texto narrativo de ficción y el mundo de la experiencia vivida del lector. En el primer caso se encuentran y se yuxtaponen el mundo de la época de la novela que ha sido leída con el mundo cotidiano del momento de la lectura. En el segundo caso se encuentran la experiencia del mundo narrativo de la época con la experiencia de lectura del lector: la experiencia de lectura es el punto central de la comprensión lectora de obras literarias narrativas.

Con esta aproximación a la comprensión lectora de obras literarias narrativas, se ha puesto en movimiento un vínculo directo entre la lectura literaria de obras literarias narrativas, la formación docente de licenciados en lengua Castellana y literatura desde esa forma de lectura literaria y un modelo de apropiación del contexto histórico, social y pedagógico que articule la literatura con el horizonte de las humanidades en el marco de una antropología pedagógica de la lectura formativa. En este punto se pueden configurar tres estadios de conclusiones: desde la lectura del texto literario, desde la formación en lectura literaria y desde el debate al interior de las humanidades y su expresión en una antropología pedagógica de la lectura.

Desde la lectura obras literarias narrativas se ponen en cuestión preguntas fundamentales sobre el papel de las obras literarias narrativas, en particular novelas, ya que en el caso de la selección de las novelas leídas por los estudiantes para esta investigación, ni la historia oficial que organiza el discurso sobre la memoria y lo que debe ser convertido en dato histórico y héroes del siglo; menos aún los medios de comunicación que editan la realidad con las transformación de la verdad de los hechos en la mentira de la noticia editada o la mentira diseñada como estrategia política para ser divulgada con acontecimientos editados; ni el silencio cómplice o cargado de miedos porque los monstruos habitan el territorio que habitamos. Nada evita que la ficción narrativa de novelas cubra la zona no dicha sobre el conflicto político-militar en Colombia.

Las ocho novelas colombianas seleccionadas oscilan entre los hechos de época del conflicto político-militar con su crueldad hecha historia oficial, mediática y muda. En estos ejemplos se evidencia la confrontación entre actores político como gobernantes y caudillos electorales, el fanatismo de seguidores en una especie de sectas conflictivas que se expresan en un campo lexical que incorpora al lengua de la realidad términos como *guerrillero* y *auxiliador de la guerrilla*; *narcotraficante*, *traqueto* y *sicario*; *autodefensa*, *paramilitar* y *parapolítico*; *toma guerrillera* y *masacre paramilitar*.

Desde la formación en lectura literaria se estructuran dos momentos: desde la formación de licenciados como personas que articula el mundo del lector y su mundo como lectores y desde

la comprensión de obras literarias narrativas como un texto literario que a su vez articula el mundo social y el mundo lingüístico, estético y literario.

En lo que se refiere a la formación de licenciados como personas que articula el mundo del lector y su mundo como lectores quedó claro que el sentido de la obra literaria no es algo oculto que surge de la profundidad del texto mismo como un sustrato oculto, sino más bien como el encuentro entre el mundo del lector con la referencialidad personal que ilumina desde la experiencia vivida el mundo del texto, lo cual, a su vez, es una manera de generar un diálogo entre la voz del lector y las voces de los personajes narrativos.

En lo que se refiere a la comprensión de obras literarias narrativas el lector debe reconocer una doble estructuración textual en el proceso de lectura: en primer lugar que la obra literaria narrativa en una construcción lingüística y literaria que contiene una trama de significaciones estéticas, sociales, históricas políticas; en segundo lugar que la obra literaria narrativa contiene el registro social, histórico, literario de una época. Esta doble estructuración comprensiva literaria lleva a que formar licenciados en Lengua Castellana y Literatura requiere un doble movimiento: en tanto es un texto lingüístico y literario sustancial y a la vez discurso social, histórico y político de una época

Desde la articulación de la literatura con el horizonte de las Humanidades en el marco de una antropología pedagógica se puede argumentar que las voces del conflicto se hacen voces narrativas y actúan como voces testimoniales de su época en el mundo de las obras literarias narrativas. En esta selección de novelas se escucha y se ve lo indecible del conflicto, o porque las personas no tienen derecho a voz o porque es imperativo ocultar la voz de las víctimas. Las voces narrativas de las novelas seleccionadas recuperan en la voz de los protagonistas lo indecible, las pausas y los silencios de lo que se niega o se quiere ocultar del conflicto.

Como archivo de su época, las ocho novelas leídas por los estudiantes recuperan las voces que en su presencia negada hablan de lo que no se dice en medio del conflicto político-militar en Colombia. Las voces narrativas en la configuración de los personajes narrativos de ficción actualizan y hacen presente lo sufrido en el corazón de personas de carne y hueso, con

familias y nombres propios, con historias y silencios. No obstante, es insuficiente tan sólo escuchar esas voces, se hace necesario producir un encuentro de las voces narrativas de las novelas con las voces de los lectores: ahí radica el gran valor de la imaginación narrativa para la lectura de un corpus de novelas sobre el conflicto política-militar.

Por consiguiente, leer obras literarias narrativas desde el horizonte de una antropología pedagógica requiere enmarcarla en el debate de presunta crisis de las Humanidades y su uso e importancia, ya que las obras literarias ponen en juego el papel de la persona del lector que es estudiante en formación como licenciado en su encuentro con las voces de las personas que han esta involucradas en el conflicto político-militar en Colombia, aunque con el rol de personajes de ficción narrativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelardo. (1982). "Historia calamitatum. De Abelardo a un amigo". En: *Cartas de Abelardo y Heloísa*. Barcelona: José J. de Olañeta, editor. Págs. 43-86.
- Acevedo, S., Martínez, L. y Román. (2014). "Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual". En: *Revista de Investigaciones UNAD*, 13, (2), 105-129.
- Acevedo, S. (2013). "Construcción de cursos sobre comprensión y producción de textos en Educación Superior: El Caso UNAD". En: *Revista de Investigaciones UNAD*, 12, (2), 69-81.
- Agís Vilaverde, M. (2000). "El sentido del ser interpretado". En: Valdés, M. J. *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Caracas: Monte Ávila editores. Pp. 91-114
- Agudelo, P. A. (2012). *Lector Víctima de textos. Lectura literaria y ficción*. Bogotá: Planeta.
- Almacellas Bernadó, M. A. (1997). *La Hermenéutica de la obra literaria a la luz del método lúdico-ambital de análisis*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez Correa, A., Rodas Montoya, J. C. y Piedrahíta Lara, F. (2005). "Enseñabilidad de la literatura en el ámbito escolar". En: Vásquez, F. *La Didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle / ICFES. Págs. 43-57.
- Álzate, M. V. (2000). "Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin". En: *Revista Ciencias Humanas*, 7, (23), 116-125.
- Andrade Calderón, M. C. (2007). "La Lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca". En: *Revista Tabula Rasa*, 7, 231-249.
- Arias Gómez, D. H. (2016). "Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa" (Págs. 175-191). En:

- Arias Gómez, D. H y Molano Camargo, F. *Escuela y formación humanista. Miradas desde la investigación educativa*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Aragón, G. A. (2006). "Ahora y entonces. Intertextualidad y didáctica de la literatura". En: Cruz Calvo, M. y Aragón Holguín, G. A. y Moreno Blanco, J. *Memorias II Encuentro ¿Qué y Cómo enseñamos literatura?*. Cali: Universidad del Valle. Págs. 101- 109.
- Arango Rodríguez, S. C. (2009). "La Novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios". En: Revista *Folios* 30, 127-146
- Ardila, Clemencia. (2010). "Del mundo del texto, al mundo del lector". En Revista *Coherencia*, 7, (12), 131-159.
- Argüello, L. A. (2008b). "Trayectos informales de formales de formación en Educación superior". [Artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, No. 2. UOC. [Fecha de consulta: 20 de Noviembre de 2008].
- Argüello, L. A. (1997b) "Hacia una competencia del modelado textual", en: MARTÍNEZ, María Cristina. *Discurso, proceso, significación*. 221-227. Cali: Editorial Universidad del Valle/Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso
- Argüello Guzmán, L. A. (1997a) La paráfrasis como comentario de textos". En Revista *Universidad Abierta*, 6, 30-36.
- Argüello, L. A. (1996) "Didáctica y textualidad". En Revista *Universidad Abierta*, 4, 58-62.
- Argüello, L. A. (2012). "Migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios". [Artículo en línea]. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento-RUSC, 9, (1), 5-21 [Fecha de consulta: 12-09-2017]<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-arguello/v9n1-arguello>>ISSN 1698-580X <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1098>
- Argüello Guzmán, R. (2013). *El Lector como cazador (de sentidos). Cómo leer narraciones a partir de huellas, indicios y símbolos*. Bogotá: editorial net educativa.

- Argüello Guzmán, R. (2007). *Los Destinos de la palabra. De la palabra concreta y poética a la palabra en el archipiélago de las tecnologías*. Bogotá: Magisterio.
- Argüello Guzmán, R. (1994). *La Muerte del relato metafísico. Semiótica de la competencia narrativa actual*. Bogotá: Instituto de investigaciones Signos e Imágenes.
- Arias Arias, V. y Agudelo Montoya, C. L. (2010). “¿La Escritura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de modernidad?”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 91, (16), No. 1, 95-110.
- Baquero Másmelas, P. (2015). “Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha”. En: Guevara Amórtegui, C. A. *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Págs. 29-48.
- Bárcena, F. (2012). *El Alma del lector. La educación como gesto literario*. Bogotá: Asolectura.
- Bárcenas, F. y Mélich, J. C. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós
- Barletta, N. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Universidad del Norte
- Bermúdez Pérez, E. P. (2014). “La Literatura en la formación de ciudadanos. El desafío de una educación para la democracia”. En: *Revista Amauta*, 23, 119-130.
- Blondel, Eric. (1989). “El suspenso y el rodeo. La problemática del mundo del texto en Paul Ricoeur”. En: *Revista Semiosis*, 22-23, 165- 174.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Booth, W. (2005). *La compañía que elegimos. Una ética de la ficción*. México: F.C.E.
- Botto, M y Cuesta, C. (2009). “Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad”. [En línea]. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica. 18, 19 y 20 de Mayo de 2009. Memoria Académica. Disponible en [http://www. Memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3518/ev.3518.pdf](http://www.Memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3518/ev.3518.pdf). [Consultado el 89-08-2017].

- Bruner, J. (2002). "¿Por qué la narrativa?" En: *La Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE. Págs. 125-146.
- Bustamante Zamudio, G. (2015a). "La Literatura y su enseñanza... segundo llamado". En: *Revista Pedagogía y Saberes*, 43, 79-89.
- Bustamante Zamudio, G. (2015b). "Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura". En: Guevara Amórtegui, C. A. *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Págs. 141-158.
- Cadena Castillo S., Narváez Cardona E. y Chacón, M. M. (2007). "Comprensión de textos escritos académicos del área profesional: concepciones de maestros universitarios". En: *Revista Lenguaje*, 35, (1), 81-118.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Calderón Ibáñez, A. y Quijano Peñuela, J. (2010). "Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios". En: *Revista Estudios Socio-jurídicos*, 12, (1), 337-364.
- Calvino, I. (1992). "Por qué leer los clásicos". En: *Por que leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets. Págs. 13-20.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G. y Zambrano Valencia, J. D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la Universidad Colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. En: *Revista de Investigaciones*, 9, 102-114.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. A. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Campo, M y Montenegro, N. (2017). "La Clase de Literatura: un horizonte para la investigación". *ARJÉ*, 11, (20), 100-106
- Cañas Fernández, J. L. (2008). "La hermenéutica personalista de Alfonso López Quintás". En: Caballero Bono, J. L. (ed.). *Ocho filósofos españoles contemporáneos*. Madrid: Diálogo filosófico. Págs. 199-256.
- Cárdenas Cárdenas, L. (2013). "Prácticas de lectura y escritura en la universidad ¿qué y cómo escriben los estudiantes de licenciaturas? En: *Revista Amauta*, 21, 139-162.

- Cárdenas Páez, A. (2005). "Literatura y Pedagogía del sentido". En: Vásquez, F. *La Didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle / ICFES. Págs. 35-42.
- Cárdenas Páez, A. (2004a). "Literatura, pedagogía y formación en valores". En: Revista *Enunciación*, 14, (2), 5-20.
- Cárdenas Páez, A. (2004b). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2002). "Pedagogía y vocación ética de la pedagogía". En: Revista *Educación y Pedagogía*, XIV, (32), 123-133.
- Cárdenas Páez, A. (2000). "Elementos para una pedagogía de la literatura". En: Revista *Cuadernos de Literatura*, VI, (11), 5-18.
- Cárdenas Páez, A. (1999). *El Lenguaje y su papel en la formación universitaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carvajal, G. (2008). *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el inconformismo y la desobediencia*. Cali: Universidad del Valle.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2005). "La Lingüística textual y la cultura escrita en la universidad". En: Revista *Zona Próxima*, 6, 12-31.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2003). "La Lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura en la universidad y escritura en educación Superior". Estudio de un caso. En: *Actas Pedagógicas*, 2, (1) 76-84.
- Castañeda, L. E. y Henao, J. I. (1999). "La Lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar". En: Revista *Signos*, 32, (45-46), 1999.
- Cerchiaro, E. (2011). *Un acercamiento a la Metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Santa Martha: editorial Universidad del Magdalena.
- Cerrillo, P. (2016). *El Lector Literario*. México: FCE.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014a). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014b). *Tras las huellas sobre las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Cisneros, M., Olave Arias, G. y Rojas, I. (2010). *La Inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2012). "Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios". En: Revista *Educación y Educadores*, 15, (1), 46-51.
- Cisneros, M. (2005), *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coeckelbergh, M. (2007). *Imagination and principles. An Essay on the rol of imagination in moral deliberation*. New York: Palgrave – Macmillan.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Corona, Pablo. (2005). *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Córdoba Larrarte, J. C. (2009). Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la pontificia universidad javeriana sobre la lectura y la escritura. Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- Correa, M., Gutiérrez, A. y Hernández, A. (2010). "La Comprensión lectora de libros de texto universitarios. Una experiencia con maestros de Biología en formación y la construcción de su conocimiento profesional docente". *Bio-grafía: escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 3, (4), 81-103.
- Cortés Tique, J. y Bautista Cabrera, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos (hacia una didáctica del relato literario)*. Cali: Universidad del Valle.
- Cruz Calvo, M. (2010). "Leer literatura... enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la Literatura". En: Revista *Poligramas*, 32, 125-142.
- Cruz Calvo, M. (2006). "Horizonte de expectativa y lectura literaria". En: Cruz Calvo, M. y Aragón Holguín, G. A. y Moreno Blanco, J. *Memorias II Encuentro ¿Qué y Cómo enseñamos literatura?*. Cali: Universidad del Valle. Págs. 111-115.
- Cuesta, C. (2014). Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura. En: *El toldo*

- de Astier. 5, (8), 89-101. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6139/pr.6139.pdf
- Cuesta, Carolina. (2013). "La Enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. 15, (2), 97-119
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2001). "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre lectores y la lectura". En: Revista *Lulú Coquette*, 1, 9-18.
- De Castro Daza, D. P. y Niño Gutiérrez, R. M. (2013). "Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes". En: Revista *Diversitas*, 10, (1), 71-85.
- Diamond, C. (1983). "Having story about what Moral Philosophy is". En: *New Literary History*, 15, (1), 155-169.
- Eagleton, T. (20016). *Cómo leer literatura*. Barcelona: Ariel.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Barcelona: Península
- Eco, U. (1997). "Protocolos ficticios". En: *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen. Págs. 129-154.
- Eliot, T. S. (1957). "What is a classic". En: *On poetry and poets*. London: Faber and Faber
- Ellis, J. M. (1997). *Literature lost. Social agendas and the corruption of the Humanities*. New Haven: Yale University Press.
- Figueroa Sánchez, C. R. (2013). "Descentralización de la literatura y los Estudios literarios. Necesidad de nuevas pedagogías". En: Castrillón, C. A. y Acevedo Carvajal, J. M. *Marginalia III. Relecturas del canon literario*. Armenia: Universidad la Gran Colombia. Págs. 221-238.
- Fonnegra, C. P. (2012). *La Narrativa como vía para la reflexión ética y política. Una aproximación a partir de los planteamientos teóricos de Paul Ricoeur, Hannah Arendt y Martha Nussbaum*. (Tesis de Maestría). Universidad EAFIT.

- García Dussán, E. (2016). "Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura". En: Revista *La Palabra*, 28, 141-154.
- García Márquez, G. (1980). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Oveja Negra.
- García Pavón, R. (2003). "El Mundo del texto y el mundo del lector en la Filosofía de Paul Ricoeur". En: *Revista de Filosofía*, 35, (108), 69-107.
- García Vera, N. O., Arango Murcia, Y. A, Londoño Briceño, J. A. y Sánchez Beltrán C. A. (2015). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia literaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gaskin, R. (2013). *Language, truth, and literature. A defense of literary humanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Gende, P. (2004). *Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gil Montoya, R. (2013). "Sujetos de la historia: entre excéntricos y paranoicos". En: *Sophia*, 9, 68-78
- Gil Montoya, R. (2010). "El profesor de literatura: confusiones". En: *Territorios*. Pereira/México D.F.: Ediciones sin nombre, UTP, Frisby. Págs. 177-187
- Gil Montoya, R. (2008). "El Plot de la literatura: hacia una educación que rescata al sujeto y su discurso" En: *Plumilla educativa*, 5, (1), 52-63
- Gil Rojas, J. S. (2010). "Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento". En: Revista *Enunciación*, 15, (1), 59-67.
- Gil Rojas, J. S. (2008). *Leer y escribir textos narrativos: propuestas didácticas para un curso de lenguaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Gil Rojas, J. S. (2006). "Didáctica de los textos narrativos: una propuesta para el desarrollo de la competencia poética". *Lenguaje*, 34, 251-280.
- Gil Rojas, J. S. (2003). "Lectura creativa y reescritura de textos". En: Revista *Enunciación*, 8, (1), 68-76.
- Gil Rojas, J. S. (2001). "Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa". En: Revista *Lenguaje*, 28, 132-153.
- González Arreaga, M. E. (2004). *Perfil del profesor humanista y el encuentro en el salón de clase*. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana.

- González Pinzón, B. Y. y Vega, V. (2013). "Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción". En: Revista *Interacción*, Vol. 12, 195-201.
- González Pinzón, B. Y. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- González, T. (2010). *Abraham entre bandidos*. Bogotá: Alfaguara.
- Gordillo Alfonso, A. (2013). *Las Bases textuales y los géneros discursivos. Técnicas para el aprendizaje de la comprensión y la producción académicas en Educación Superior*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. (2009). "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios". En: Revista *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Grupo de Investigación de la especialización de didácticas de la lengua y la escritura (USB). (2012). "Arqueología de la enseñanza de la literatura en la educación colombiana desde la formación humanística". En: *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 8, (1), 25-46.
- Halbwach, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Hänes, K. y Jansen, L. (2001). "Reading for the good life? En: Kallhoff, A. (Ed.). *Martha C. Nussbaum: ethics and political philosophy*. Münster: Lit Verlag. Págs. 119-128.
- Hauy, M. E. (2014). "Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura". [En línea]. *Zona Próxima*, 20, 24-54. Disponible en: [www.http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/4532/5406](http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/4532/5406)
- Henao, J. I., Londoño Vásquez, D. A., Frías Cano, L. y Castañeda, L. S. (2011). [Artículo en línea]. "Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la institución universitaria de Envigado". En: Revista *Zona Próxima*, 15, [Fecha de consulta: 12-09-2017]. Disponible: rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/2176/2359Ladis

- Henao, J. I, Toro, L. C., Arcila, M. C. y Martínez, J. D. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*, 43, (85), 123-136.
- Higuera Guarín, G. Y. (2016). “De la Estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales”. En: *Revista La Palabra*, 28, 187-199.
- Hidalgo, D. C. (2010). *La Imaginación literaria como proyección del otro. Una reflexión desde la justicia poética de Martha Nussbaum*. (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Higuero, Francisco Javier. (2004). “La Refiguración del mundo del texto en la propuesta de Paul Ricoeur”. En: *Revista Convivium*, 17, 149-166.
- Hurtado, R. D. y Giraldo, J. L. (2002). “Literatura y pedagogía”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, XIV, (32), 85-91.
- Horton, J. (2003). “Life, literature and ethical theory: Martha Nussbaum on the role of literary imagination in ethical thought. En: Horton, J. and Baumeister, A. *Literature and political imagination*. London: Routledge. Págs 70-97.
- IUDEX. (2010). *Comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Jay, P. (2014). *The Humanities “crisis” and the future of the literary studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jarrín Ballesteros, H. (2005). “Acto y potencia en la brevedad. (Una creación discursiva de la posmodernidad como alternativa pedagógica para la comprensión y producción de textos)”. En: Vásquez, F. *La Didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. . Cali: Universidad del Valle / ICFES. Págs. 151-160.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y experiencia literaria*. Madrid: Taurus.
- Jordá Lliteras, G. y Peñate Cabrera, M. (1992). “Estética de la creatividad y didáctica de la literatura. Método lúdico-ambiental de análisis de obras literarias”. En: *Revista El Guiniguada*, Número extraordinario 3, Fascículo 1, 315-322.
- Jurado Valencia, F. (2008). “La Formación de lectores críticos desde el aula”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105

- Jurado Valencia, F. (2004). "Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. En: Revista *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 6, 269-296.
- Jusdanis, G. (2014). *Los adversarios de la ficción. Una defensa de la literatura*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Lara, G. (2006). *Imaginación social y novela de la violencia en Colombia 1950-1970*. Bogotá: Archivo General de la Nación / Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Leal Quevedo, F. (2010). *El Mordisco de la medianoche*. Bogotá: Ediciones SM.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de la Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). "De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte". En: Revista *Anagramas*, 13, (26), 197-220.
- Londoño, D. A. (2012). *Análisis sociolingüístico de los niveles de la literacidad en jóvenes de la Institución Educativa de Envigado*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales, CINDE.
- López, G. S. (2006). "Lectura, escritura y construcción de conocimientos". En: Sánchez Ortega, J. I. y Osorio Osorio, J. J. (eds.). *Lectura y escritura en Educación Superior: Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín. Págs. 71-92.
- López, G. S. y Arciniegas Lagos, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle (Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América Latina con base en la lectura y la escritura).
- López, G. y Arciniegas, E. (2003). "El Uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". En: Revista *Lenguaje*, 31, 118-141.
- López, G. S. (1999a). *La Lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- López, G. (1999b). "Los Profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos". En: Revista *Lenguaje*, 27, 8-33.

- López, G. S. (1997). "La Metacompreensión y la lectura". En: Martínez, M. C. *Los Procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención*. Cali: Universidad del Valle. Págs. 129-145.
- López de Parra, L., Córdoba Beltrán, M. y Segura Castro, M. (2017). "Desarrollo investigativo en didáctica de la Lengua y la literatura (2010-2015)". En: *Revista Actualidades pedagógicas*, 69, 49-79.
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- López Quintás, A. (1997). *Literatura y formación humana. García Lorca, Unamuno, Hesse, Kafka, Bueno Vallejo, R. Bach*. Madrid: San Pablo.
- López Quintás, A. (1994). *Cómo formarse en ética a través de la literatura. Análisis estético de obras literarias*. Madrid: RIALP.
- López Quintás, A. (1982). *Análisis estético de obras literarias*. Madrid: Narcea.
- López Quintás, A. (1977). *Estética de la creatividad. Juego, Arte, Literatura*. Madrid: Cátedra.
- Lozano, P. (2015). *Era como mi sombra*. Bogotá: Ediciones SM.
- McCourt, F. (2006). *El Profesor*. Bogotá: Norma.
- Marín Osorio, William. (2003). *Hacia una didáctica de la literatura*. Pereira: editorial Papiro.
- Mariño, S. (2010). "Una experiencia de análisis literario enfocado hacia la animación a la lectura". En: *Revista Nodos y Nudos*, 3, (28), 113-118.
- Martínez Preciado, Z. y Murillo Pineda, A. R. (2016). "Didáctica de la literatura desde la perspectiva de la lectura y la escritura". En: *Revista Grafía*, 13, (1), 149-167.
- Mèllich, J.C; Moreta, I y Vega, A. (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Fragmenta Editorial.
- Medina Bejarano, R. y Cárdenas Páez, A. (2016). *Pedagogía de la literatura*. Bogotá: Uniediciones.
- Méndez Rendón, J. C. et al. (2014). "La Lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión". En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-

18. Disponible:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- Méndez Sáenz, L. y Mogollón, S. C. (2009). *La lectura, puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios: dificultades de lectura en los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de segundo, cuarto y sexto semestre. Jornada diurna de la Universidad De La Salle*. Trabajo de Grado. Universidad de la Salle.
- Mendoza, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Meneses, G. (2012). *La Luna en los almendros*. Bogotá: Ediciones SM.
- Menton, S. (2007). *La Novela colombiana. Planetas y satélites*. Bogotá: FCE.
- Mier Logato, F. A., Posada de Ceballos, M. R. y Gutiérrez, I. C. (2011). *La Lectura en la universidad. ¿Se comprende bien?* Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Mizuno Haydar, J. (eds.). *Textos que se leen en la universidad*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Montes, Jaime (1990). "El humanismo pedagógico de A. López Quintás". En: Revista *Temas de educación*, 3, 107-123.
- Moreno Torres, M. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Antioquia.
- Moreno Torres, M. y Carvajal Córdoba, E. (2010). "La Didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción". En: Revista *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-110.
- Moss, M. G. (2016). "Pedagogía de los géneros". En: Moss, M. G., Benítez Velásquez, T. y Murillo Fernández, M. E. (2015). *El Estado del Arte de la lectura y escritura en la universidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Murillo, M. (2012). "El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana". En: Revista *Eidos*, 5, 47-52.

- Narváez Cardona, E., Cadena Castillo, S. y Calle, B. E. (2009). "Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios". En: *Revisita Magis*, Vol. 1, (3), 371-382.
- Navarro, J. (1995). "Lectura y literatura". En: Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. *Los Procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio. Págs. 79-91.
- Nixon, J. (2012). *Interpretive pedagogies for higher education. Arendt, Berger, Said and their legacies*. New York: Bloomsbury
- Nussbaum, M. C. (2010). [2010]. *Sin ánimo de lucro. Por qué la democracia necesita humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- Nussbaum, M. C. (2005). [1997]. *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (1995b). [1995]. *Justicia poética. La Imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile/Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. C. (1995a). [1991]. "La Imaginación literaria en la vida pública". En: *Revista Isegoría*, 11, 42-80.
- Ochoa Angrino, S. y Aragón Espinosa, L. (2005). "Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios". En: *Revista Universitas Psicológica*, 4, (2), 179-196.
- Ojeda Avellaneda, A. C. (2005). "Didáctica de la literatura como vocación". En: Vásquez, F. *La Didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle / ICFES. Págs. 35-42.
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.
- Ordine, N. (2013). *La Utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Osorio, A. E. (2010). *Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales-Cinde.

- Ospina Garcés, H. y Quesada Mora, G. (2016). "El Método lúdico-ambiental de Alfonso López Quintás y sus claves personalistas para el estudio de las obras literarias". En: *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 153-163.
- Palacios Escobar, L. S. (2015). *Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de español y literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Pamuk, O. (2012). "Museos y novela". En: *El novelista ingenuo y el novelista sentimental*. Barcelona: Mondadori. Págs 97-119.
- Parsons, J. y Frick, W. (2014). The Narrative Imagination. Theological insight. En: *Revista: Claritas. Journal of dialogue & cultures*, 3, (1), 66-73.
- Pardo Espejo, N. E. (2015). "Estrategias autoregulatoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios". En: *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17, (2), 29-38.
- Paulson, W. (2001). *Literary culture in a world transformed. A future for the Humanities*. Ithaca: Cornell University Press.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013a). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la cultura académica del país*. Bogotá: Colciencias – Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M. y Rodríguez Manzano, A. (2013b). "¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades", *Revista Docencia Universitaria*, 11, (1), 137-160.
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. & Salas, R. (2004). "El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario". En: *Revista Lenguaje*, 32, 159-182.
- Prada Londoño, Manuel Alejandro. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Uniediciones.
- Prada Londoño, Manuel Alejandro. (2009). *De la lectura de textos a la comprensión de sí en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana.

- Prada, M. A. (2007). "La Compresión de sí en la comprensión de un texto. Algunas anotaciones sobre la hermenéutica de Paul Ricoeur". *Revista Universidad de La Salle*, 44, 106-113. Disponible en: <<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1689>>. Fecha de acceso: 16 oct. 2017.
- Prada Londoño, Manuel Alejandro. (2003). "Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico". En: *Revista Cuestiones de Filosofía*, 5, 36-46.
- Quintero Aldana, G. C. (2014). "Docentes y estudiantes hablan de leer y escribir en la universidad colombiana". En: *Revista Perspectivas Educativas*, 7, (1), 149-157.
- Rengifo, A. (2006). "Créase el cuento. Una propuesta didáctica para acercarse a la lectura". En: Cruz Calvo, M. y Aragón Holguín, G. A. y Moreno Blanco, J. *Memorias II Encuentro ¿Qué y Cómo enseñamos literatura?*. Cali: Universidad del Valle. Págs. 59-62.
- Restrepo, Laura. (1993). *Leopardo al sol*. Bogotá: Planeta.
- Reyes, Y. (2016). *La Poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.
- Reyes, Y. (2013). "La sustancia oculta de los cuentos". En: MEN. *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Págs. 63-70.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2005). *Los Agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara
- Ricoeur, P. (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, Paul. (2001a). "¿Qué es un texto?". En: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE. Págs. 127-147
- Ricoeur, Paul. (2001b). "La Función Hermenéutica del distanciamiento.". En: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE. Págs. 95-110
- Ricoeur, Paul. (1996). *Tiempo y narración III. El Tiempo narrado*. México: Siglo XXI editores.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985). "Explicar y comprender". En: *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: editorial Docencia, pp. 75-93.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Rincón, G. y Gil, J. S. (2013). *Lectura y escritura en la universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón, G. y Narváez, E. (2004). "Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo?", *Lenguaje*, No. 32, 183-211.
- Rodríguez, A. et al. (2013). [en línea]. "Lectura, escritura y calidad en la Universidad colombiana", *zona próxima*, 18. [Fecha de consulta: 05-05-2017]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n18/n18a02.pdf>.
- Rojas, García, I. (2017). "Enseñar y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas", *Folios*, 45, 29-49.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La Literatura como exploración*. México: FCE.
- Rosero, Evelio José. (2007). *Los Ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Rufinelli, J. (1982). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Saavedra, S. (2011). "La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad". *Lenguaje*, 39, (2), 395-417
- Sabogal, L. A. (2005). *Estudio sobre estrategias Metacognitivas empleadas por dos grupos de lectores universitarios en la comprensión de textos*. Tesis de Maestría. Instituto Caro y Cuervo (Seminario Andrés Bello).
- Salazar-Sierra, A. et al. (2015a). "Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia". En: Revista *Magis*, 8, (6), 51-70.
- Salazar-Sierra, A. et al. (2015b). "Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año" En: González Pinzón, B. Y., Salazar Peña, A. y Peña, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Págs. 91-133.
- San Agustín (1994). *Confesiones*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos

- Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires: FCE.
- Silva, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Universidad San Buenaventura, sede Bogotá / Editorial aula de Humanidades.
- Silva, Eduardo. (2006). "La Actualización del texto en la lectura: ni un sentido único ni infinitos sentidos". En: Mena, Patricio. (Comp.). *Fenomenología del decir. Paul Ricoeur: Testimonio, reconocimiento, crítica*. Santiago de Chile: Universidad Diego Hurtado. Págs. 417-424
- Steiner, G. (1998). *Errata. Examen de una vida*: Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (1982). "La Formación de nuestros caballero". En *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa. Págs. 86-101.
- Stock, B. (1983). *The implications of literacy. Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tienda Palop, L. (2015). "El papel de las emociones y la literatura en la deliberación pública: la figura del equilibrio perceptivo de Martha C. Nussbaum". *Arbor*, 191, (773): a241. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3>
- Todorov, Z. (2009). *La Literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutemberg (traducción de Noemí Sebregué).
- Torres Gómez, L. V. (2014). "La Literatura: una perspectiva para el estudio de la condición humana". En: *Revista Facultad de Trabajo Social*, 31, (31), 131-152.
- Ulloa, A. y Carvajal, G. (2004). "La Lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: un estudio exploratorio", *Lenguaje*, 32, 111-158.
- Universidad del Tolima. (2015). *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Proyecto Educativo de Programa*. Ibagué: Universidad del Tolima IDEAD.
- Universidad del Tolima. (2009). *Proyecto Educativo del Programa de Lengua Castellana*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima. (2006). *Plan integral de curso: la Formación del Lector*. Ibagué: Universidad del Tolima.

- Universidad del Quindío. (2008). *Proyecto Educativo del Programa del programa de licenciatura en Español y Literatura*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Universidad Tecnológica de Pereira. (2011). *Proyecto Educativo del Programa del programa de licenciatura en Español y Literatura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Uribe Álvarez, G. y Camargo Martínez, Z. (2011). "Prácticas de lectura y escrituras académicas en la universidad colombiana". En Revista *Magis*, 3 (6), 317-341.
- Valdés, M. J. (2000). "En torno a la filosofía y la teoría literaria de Paul Ricoeur". En: Valdés, M. J. *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Caracas: Monte Ávila editores. Pp. 57-73
- Vanegas Vargas, O. K. (2010). "Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria". En: Revista *Plumilla Educativa*, 7, 92-101.
- Vargas Franco, A. (2001). "El Lenguaje como goce. Consideraciones estéticas del lenguaje y la competencia literaria". En: Revista *Lenguaje*, 28, 154-170.
- Vargas Manrique, P. J. (2009). "La Educación literaria a través del dialogismo". En: Revista *Enunciación*, 14, (2), 33-41.
- Vasco, Irene. (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: FCE.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006a). "El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura". En: *La Enseña literaria*. Bogotá: Kimpres, pp. 15-41.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006b). "Tendencias, tensiones y retos. Una mirada global y local a la enseñanza de la literatura". En: *La Enseña literaria*. Bogotá: Kimpres, pp. 59-73.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006c). "La Semiosis-Hermenéutica. Una propuesta de crítica literaria". En: *La Enseña literaria*. Bogotá: Kimpres, pp. 75-89.
- Vásquez Rodríguez, F. (2005). "Alicia en el país de las didácticas. Indecisiones y dilemas del profesor de literatura". En: Vásquez, F. *La Didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. . Cali: Universidad del Valle / ICFES, pp. 23-34.

- Von Wright, M. (2002). "Narrative imagination and taking the perspectives of other".
En: Revista *Studies in Philosophy and Education*, 21, (4), 407-416.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: a capabilities approach*. London: Open University Press.
- Williams, R. (1991). *Novela y poder en Colombia. 1844-1987*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Yáñez Botello, Ch. R. (2013). "Caracterización de los procesos cognoscitivos y competencias involucrados en los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios". *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13, (2), 75-90.

ANEXOS

ANEXO A

Acuerdo pedagógico curso “Formación del lector y el escritor”

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y VERIFICACIÓN DE LA LABOR ACADÉMICA						Página 206 de 2				
							Código:FO-P06				
							Versión:06				
							Fecha Aprobación: 27-01-2017				
Artículo 13 Acuerdo 006 de 1996 del Consejo Superior											
I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN											
ÁREA	Literatura			PERIODO ACADÉMICO			A	X	B	AÑO	2017
PROGRAMA	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana			CREAD			Ibagué				
CURSO	Formación del lector y el escritor			NIVEL		IV		GRUPO			
PREGRADO	X		POSGRADO		PRESENCIAL		DISTANCIA		X		
NOMBRE PROFESOR:				Luis Alfonso Argüello Guzmán							
TEL:				EMAIL: laarguellog@ut.edu.co							

I. PRESENTACIÓN PLAN DE CURSO

En la tradición de formación literaria de licenciados aparecen cursos de formación de lectores en los que la lectura de novelas está condicionada a factores intrínsecos y extrínsecos a la obra misma, los cuales determinan una manera bastante instrumental de relacionarse con el texto literario que da pocos elementos para salir del paradigma de la literatura como un fin en sí y que niegan la posibilidad de abrirse a la posibilidad de comprenderla como fenómeno de sentido, al cual nada de lo humano le es extraño.

La preeminencia de los factores intrínsecos y extrínsecos condiciona esta práctica a la hora de abordar la lectura de novelas, pues los primeros factores condicionan una lectura inmanente de la obra literaria; mientras los segundos, prefijan una visión institucional en la enseñanza de la literatura.

Aquí el fin es realizar lecturas que permitan la comprensión del mundo ficcional de las novelas en el horizonte del conflicto político-militar colombiano, de ahí que el corpus de novelas seleccionadas se encuentre en este horizonte categorial: el conflicto político-militar. En este punto surge dos maneras de abordar la comprensión lectora: ya sea en modo narrativo referido a la comprensión narrativa del mundo de ficción de la novela o ya sea en modo en modo auto reflexivo referido al análisis del modo cómo se ha realizado en proceso de comprensión lectura de cara a la enseñanza

II. ACUERDOS PARA LA CONVIVENCIA (opcional)

Se realizará trabajo conjunto, por lo cual se tendrá una valoración ética y pedagógica de: trabajo en equipo de estudiantes; trabajo de lectura y escritura sobre los textos seleccionado; presentación oportuna y verídica de los informes de lectura

III. ACUERDOS SOBRE AGENDA DE TRABAJO (ACTIVIDADES Y CRONOGRAMA)

1. Responsabilidad en las lecturas de los textos seleccionados
2. Participación de cada integrante de un equipo de trabajo en el trabajo colectivo que ha resultados de las lecturas, la comprensión lectora y la participación en la presentación oral
3. La distribución de las actividades se desarrollará de la siguiente manera:
 - El profesor presenta un panorama teórico a la vez que ubica las lecturas trabajadas por el grupo correspondiente a cada sesión. 30 minutos
 - Grupos focales de lectura literaria narrativa. Estos grupos se definen a partir del corpus de novelas seleccionadas y su trabajo es poner en discusión la lectura de las novelas en perspectiva comparada a la vez que construye comunidad de lectores, tomando con núcleo de análisis el trabajo de lecturas del grupo correspondiente a cada sesión. 1 hora 30 minutos
 - Se define, a manera de conclusión, sobre el valor literario de las novelas leídas y compartidas, al mismo tiempo que se dan orientación sobre modos de leerlas. 30 minutos.

CONTENIDOS TEMATICOS

1. La lectura literaria
 - 1.1 Lectura literaria del texto narrativo
 - 1.1.1 la lectura narrativa de novelas juveniles
 - 1.1.2 la lectura narrativa de novelas
2. El Lector Literario

- 2.1 El maestro como lector literario
- 2.2 El estudiante como lector literario

- 3. Lectura de obras literarias narrativas
 - 3.1 Tipos de lector
 - 3.2 El lector literario

- 4. Comprensión lectora literaria
 - 4.1 Estrategias de comprensión lectora de obras literarias narrativas

IV. ACUERDOS SOBRE TRABAJO INDEPENDIENTE

El principal núcleo del trabajo independiente del estudiante es la lectura y escritura como soportes de análisis de unas obras literarias narrativas, tomando de apoyo una selección de novelas colombianas (de manera particular sobre la narrativa colombiana del conflicto político militar) y textos teóricos sobre la comprensión lectora. Los estudiantes leen un corpus de textos que se trabajarán de acuerdo con la siguiente organización:

I. Textos literarios narrativos:

Grupo 1: García Márquez, Gabriel. (1980). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Oveja Negra // Vasco, Irene. (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: FCE

Grupo 2: Restrepo, Laura. (1993). *Leopardo al sol*. Bogotá: Planeta // Leal Quevedo, Francisco. (2010). *El Mordisco de la medianoche*. Bogotá: Ediciones SM

Grupo 3: Gonzales, Tomás. (2010). *Abraham entre bandidos*. Bogotá: Alfaguara // Lozano, Pilar. (2015). *Era Como mi sombra*. Bogotá: Ediciones SM.

Grupo 4: Torres, M. (2016). Torres, Miguel. *La Invención de la tradición*. Bogotá: Tusquets // Reyes, Yolanda. (2005). *Los Agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara

Grupo 5: Rosero, Evelio José. (2007). *Los Ejércitos*. Bogotá: Tusquets // Meneses, Gerardo. (2016). *La luna bajo los almendros*. Bogotá: Ediciones SM. Bogotá: Norma

II. Textos teóricos. Textos sobre comprensión lectura y propuestas de lectura narrativa

- ✓ Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones MORATA
- ✓ Cerrillo, P. (2016). *El Lector Literario*. México: FCE
- ✓ Colomer, T. (1998). *La Formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez

- ✓ López Quintás, A. (1997). *Literatura y formación humana. García Lorca, Unamuno, Hesse, Kafka, Bueno Vallejo, R. Bach*. Madrid: San Pablo
- ✓ Rufinelli, J. (1988). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas

V. ACUERDOS SOBRE ASESORÍAS

Las asesorías tienen dos criterios de selección: Sobre las novelas seleccionadas y su comprensión lectora, tomando en consideración los aspectos comparados de la trama narrativa de cada novela; sobre el corpus de textos teóricos. Este acompañamiento tiene como fundamento ver en perspectiva teórica que significa la imaginación narrativa y en qué sentido como lectores realizan la comprensión lectora de los textos narrativos.

VI. PRODUCTOS Y EVALUACIÓN (COMPROMISOS)

1. Análisis narrativo a partir de la selección del corpus de novelas seleccionadas y el corpus de textos teóricos. Con este primer borrador se plantean los elementos comparados de la trama narrativa de cada novela.
2. Presentación oral del análisis textual de las novelas seleccionadas, con lo cual se da pie a la conformación de una comunidad de lectores.
3. Elaboración de un texto de lectura comparada que profundice sobre los elementos característicos de las novelas seleccionadas que se constituya en el examen final del curso. Los estudiantes leerán su texto en voz alta para de esta manera consolidar una comunidad de lectores de novelas.

TOTAL ASISTENTES AL ACUERDO	18 estudiantes
Nombre Representante estudiantil	Danilo Peña
Dirección:	
EMAIL:	Teléfono:
En constancia Firman:	
EL PROFESOR	EL REPRESENTANTE

Hora de Inicio	4:00	Hora de Finalización	7:00	No. CIPAS (O EQUIPOS DE TRABAJO)	5
Ciudad	Ibagué	Fecha	04-03-2017	CIPAS= Círculos de Interacción y Participación Académica y Social	

Anexos:

Lista de asistencia	Si
----------------------------	-----------

ANEXO B

Diálogo Hernán

Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de educación. Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona. La comprensión lectora de obras literaria narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana. Tesis doctoral.

Fecha: 20 de junio de 2017. Duración: 08:40. Nombre: Hernán.

DIÁLOGO

Pr: Buenas tardes, me encuentro con Hernán, estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, quien ha participado del seminario de Formación del lector y el escritor. En primer lugar *¿usted es docente Hernán?*

H: *No, en el momento solamente soy estudiante... eh... pues... eh... realizo prácticas en un proyecto de promoción de la lectura... de lectura y escritura, pero como tal no ejerzo la docencia todavía.*

Pr: Bueno Hernán, en ese sentido pues tiene una experiencia lectora. La primera pregunta que quiero plantearle *¿En el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana se leen obras literarias como novelas o cuentos? Y en esa perspectiva ¿Cómo ha sido la experiencia lectora?*

H: *Ehhh... pues bueno, la verdad es que como hemos hablado siempre... eh... creo al programa todavía le falta mucho, mucho énfasis sobre la lectura de obras literaria... nosotros hemos tocado unas obras, pero... ha sido más esa clase de lectura formal, es decir que se pone como deber y que como decía Estanislao Zuleta se, se recomienda y es decir se prohíbe en sí, pero nos toca leerla es como en una formación contrarreloj, tratando de asimilar lo que más se pueda en el menor tiempo posible y con una estructura muy básica,*

entonces, pues si hemos leído algunas obras de Fernando Soto Aparicio, una de Gabriel García Márquez y cuentos de Edgar Allan Poe y... y de Julio Cortázar, pero nunca hemos hecho una profundidad, ni un énfasis en la lectura de literatura como tal, pues en el curso de... hasta este semestre que abordamos las novelas que el maestro Argüello nos presentó, fue que empezamos ya a tomar otro rumbo y a tomar, ehhhh pues con mayor profundidad lo que es leer novela literarias, que fue la lectura de las obras literarias que se escogieron y pues ha sido el único curso interesado por formarnos dentro de una carrera que se supone que debería concentrarse en la lectura de obras literarias, ha sido muy básica, en ese sentido

Pr: Bien Hernán, de acuerdo con esas lecturas... de esas obras de este semestre o del semestre anterior *¿La lectura de obras literarias se ha realizado bajo algún enfoque teórico o alguna escuela literaria? ¿Les han condicionado esa lectura a un modelo de escuela literaria o a un enfoque teórico?*

H: *eeeehhh, si maestro, en cuanto a eso, creo que por lo menos este semestre tuvimos una experiencia, un poco creería yo, limitante, en cuanto que nos abordaron lecturas teniendo en cuenta el Estructuralismo, Fenomenología, el Psicoanálisis, entonces la lectura pasó de ser algo que, que en realidad nosotros disfrutamos a una lectura que nosotros tomamos y, y vivenciamos a ser una lectura casi obligada, es decir como le decía a mis compañeros, me convertí leyendo "El Otoño del Patriarca" en un pescador de citas, de referencias, de lo que hablara la Fenomenología, el Psicoanálisis, pero en sí no me concentré en la obra, me concentré más en los estilos que la docente quería que nosotros encontráramos, a lo que realmente una obra tan compleja como es "El Otoño del Patriarca" no la disfruté, porque a lo último terminé fue cansándome y ya no quería saber nada de ese libro porque cité casi, como unas ciento cincuenta citas acerca de todo eso, pero entonces no le encontré como sentido, pero solamente lo hice porque así era que lo quería la maestra y pues me pareció que es muy limitante porque no, no, no entablé una relación con el texto y eso me parece es uno de los problemas más grave que tuve*

Pr: *Hernán, además de leer esas obras literarias desde un enfoque teórico ¿se les brindaron herramientas de lectura literaria de obras narrativas, es decir se les dieron herramienta de lectura como tal?*

H: *eeehhh, bueno maestro... eeehhh, ummm... en el curso de "Formación del lector y el escritor" fue en la única en las que de pronto, el maestro nos brindó la oportunidad de leerlo con, con esa tranquilidad, de detenerse y empezar a leerlo, no desde enfoques, ni desde miradas, ni desde perspectiva, ni desde estructuras, si no leerla, realmente comprender y tejer esa relación con el texto, de una manera clara, osea teniendo en cuenta que.. que uno debe escuchar la voz del narrador, teniendo en cuenta que uno debe comprender el... el tema no porque me lo impongan, si no porque yo le encuentre ese sentido a través de la lectura, no una lectura premeditada, ni una lectura predispuesta, si no una lectura que sea... a medida que yo voy formando esa, esa relación con el texto, el texto se va desarrollando en mí y las novelas que leímos, eeeh, pues en mi caso, me llamó mucho la atención la de "Paso a paso" y la de "Mambrú perdió la guerra" porque son novelas, uno que vivencian la realidad que nosotros hemos enfrentado, yo tengo treinta y cuatro años y viví en cierta parte eso problemas, que se vivencian en estas novelas, entonces disfrutar una novela de ese, de ese enfoque permite... permite... permite anhelar, eeehhh, seguir ese trayecto en la formación de, en mi formación como lector pues de obras literarias pues sin tanto enfoque, pero con herramientas claras que se dejaron en la.. en el curso de "Formación del lector y el escritor"*

Pr: *Hernán, para finalizar, en esta misma línea ¿Los profesores, las profesoras del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana desarrollan estrategias de lectura literaria con los estudiantes o imponen o dejan al libre albedrío el modo como se leen estas obras literarias?*

H: *Eeehhh, bueno, en cuanto a eso, pues sí tengo muchas... muchas como distancias que se crean frente a los docentes, pues de hecho nosotros en el único curso que se hizo una lectura en voz alta y que se hizo una lectura compartida fue en la... en el de "Formación*

del lector y el escritor”, en la otras lecturas se suelta el texto, el maestro lo suelta al estudiante, abórdelo como pueda, mire en internet, referénciese de lo que... de donde usted pueda hacerlo, pero nunca se lleva como una orientación y a veces uno toca con temas y con obras que son muy complejas y uno las digiere como puede, pero... pero.. pero la mayoría son impuestas y yo no diría que son que casi... casi se llega una lectura obligada, pero no se ... pero no se forma como en esa... en esa pasión por la lectura, pues porque de hecho pue sí, el maestro pareciera ser el que se presenta como el que tiene la verdad y no necesita leer la obra con el estudiante porque ya la ha leído, entonces no le interesa compartirla, sino que el estudiante sea el que la comparta solo, entonces frente a eso me parece que hay muchas falencias en la formación, creería yo que al docente le falta más interacción con el estudiante porque, pues como lo vivimos en el curso de “Formación del lector y el escritor”, se aprende más cuando se tiene una interacción con la obra de manera colectiva que de manera individual, porque o sea, de que me sirve a mí eeehhh... eeehhh, aprenderme unos parámetros de la estructura de una novela, si yo no la puedo vivenciar, es decir si no tengo una experiencia de lectura como tal, si no, simplemente hasta una lectura literal.

Pr: *Hernán, muchas gracias por su observaciones, por sus grandes precisiones y pues ojalá podamos seguir adelante compartiendo experiencias de formación en obras literarias.*

Muchas gracias

ANEXO C

Diálogo Danilo

Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de educación. Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona. La comprensión lectora de obras literaria narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana. Tesis doctoral.

Fecha: 20 de junio de 2017. Duración: 05: 59. Nombre: Danilo.

DIÁLOGO

Pr: Buenas tardes a Danilo, estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, quien ha participado del seminario de Formación del lector y el escritor. Danilo, *¿tiene algún tipo de formación docente o usted es maestro en este momento?*

D: *No, actualmente no desempeño esa tarea, porque... fui maestro en el pasado en otra temática, pero no tiene nada que ver con Lengua Castellana, ni con Educación Básica*

Pr: Danilo, en el *¿En el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana se leen obras literarias como novelas o cuentos? ¿Se han leído obras?*

D: *Básicamente... el cuarto semestre, con el auspicio del Maestro Argüello, quien nos invitó a hacer comunidad de lectura y algo muy asombroso y muy beneficioso para... para mí en calidad de estudiante y para mis compañeros, porque hicimos una comunidad de lectura y aprendimos... eeehhh... a ver que podemos pasar de ese abordaje de lectura literal, transliteral o como llaman otros teóricos hipertextual, para hacer una, una... un sentir... para hacer una aprehensión desde... desde el propio modo de leer porque cada uno de nosotros tenemos una forma especial, específica de leer, de comprender y de darle sentido a esas lecturas que propuso el maestro, entre otras que se tocó también el tema del conflicto interno armado o armado interno desde lo político, que me parece a mí muy*

significativo para las aprehensión y comprensiones porque en primero, segundo y tercero no se leyó con ese fundamento y las pocas obras que de pronto se citaron fueron desde el enfoque que ya mencioné... de la... de la... de la disposición... de la imposición del maestro hacia el estudiante

Pr: Danilo, eeehhhh... La lectura de esas obras literarias de este semestre, en pasados semestres *¿se realizó desde algún enfoque teórico o alguna escuela literaria? ¿Les impusieron algún modelo de lectura literaria basado en alguna escuela literaria o un enfoque teórico?*

D: eeehhh... *lo tocaron, muy tangencialmente porque cuando estudiamos "Siete veces gatos" lo leímos más para... para hacer una interiorización y una representación y tratar como de repetir esa escena, más no dándole el sentido que se le debe dar y haciendo pues una comunidad de lectores que fue la frase que me impresionó y que se me quedó y realmente sentí que al hacer ese abordaje desde esa comunidad de lectura, puede uno ver lo que realmente no ha podido ver porque los otros compañeros ayudan a comprender realmente cual es el mensaje, por ejemplo en mi caso que leí a "Mambrú perdió la guerra" y al ver ese mensaje que... que nos da Irene Vasco, pude comprender que se le puede llegar al niño despojándose de ese tabú que... que casi siempre los adultos tienen para presentarle ese tipo de realidad a los niños.*

Pr: Bien Danilo, además de leer esas obras literarias desde una perspectiva....además de ese enfoque teórico *¿se les brindaron herramientas de lectura literaria, es decir herramientas de lectura para poder abordar esas obras narrativas... eeehhhh... y en qué perspectivas se les dieron esas herramientas?*

D: eeehhh... *Hubo un maestro que quizás nos quiso abordar esa experiencia de lectura desde el teórico Larrosa y "Lector in fábula" de Umberto Eco, pero repito fue algo así como tangencial porque no fue como muy explícito en el sentido de llevarnos de la mano, como tal vez lo hizo el maestro de decirnos... vea la comunidad de lectura... las comprensiones...*

las miradas... cada quien tiene su propia mirada... cada quien tiene su propia manera de comprender y de entender el mensaje de ese autor.

Pr: Bien Danilo, además de esas herramientas teóricas y esos enfoques... ummmm...
¿Los profesores y las profesoras del programa de Licenciatura... desarrollaron estrategias de lectura literaria con los estudiantes, compartieron esas estrategias... esa experiencia de lectura?

D: *la experiencia de lectura.... Nooo... realmente no la tuvimos porque el... el... las lecturas propuestas tienen que ver con ese enfoque de aprendizaje como tal, pero no para deleitarnos leyendo obras como en este semestre que tuvimos esa gran oportunidad de leer ocho obras literarias que todas tenían un origen y un destino... y también tenían... eeehhh... como... como esas facilidades para que se pudieran hacer comparaciones, ese comparativo literario y que ese sentido se quedara en nosotros y que también pudiéramos como desarrollar esa capacidad para pasar ese umbral del mero análisis, ehhhh.. de... de... de citar teóricos... que la fenomenología... Que el estructuralismo... el postestructuralismo, pero que eran cosas así como muy tangenciales y no profundas*

Pr: Bien Danilo, Muchas gracias, ojalá podamos seguir compartiendo experiencias, trayectorias para la formación de lectores literarios.

ANEXO D

Diálogo Laura

Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de educación. Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona. La comprensión lectora de obras literaria narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana. Tesis doctoral.

Fecha: 20 de junio de 2017. Duración: 07: 12. Nombre: Laura.

DIÁLOGO

Pr: Nos encontramos con Laura, estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Básica, ella asistió al seminario de “Formación del lector y el escritor de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana... en primera instancia *¿Laura es usted docente o tiene experiencia en el área docente o cuál es su experiencia en formación lectora?*

L: *No, pues básicamente hasta ahora me estoy formando como docente aquí en la universidad... eeehhhh, pero pues he tenido mucho arraigo con el lenguaje, más que todo porque he tenido contacto con otro tipo de lenguaje que es el inglés y también el lenguaje de señas, en cierto modo*

Pr: Bien Laura, eeehhhh... la primera pregunta va en este sentido: en el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, al cual usted está adscrita como estudiante *¿Se leen obras literarias como novelas o cuentos? ¿Se han leído obras literarias?*

L: *Pues realmente ha sido algo muy... vagamente sobrepuesto, en el sentido... las obras se han entregado... ¿sí?... lo que fue en primer semestre así como la única obra significativa fue “La Iliada”, pero entonces para verla desde varios enfoques, más no como... bueno... cómo es “La Iliada”... eeehhhh... y los otros semestres fue lo mismo... eeehhhh... No, no se*

lee como de... de una forma, como... como abierta a esta literatura, pues, a propósito este cuarto semestre sí fue algo bien distinto, con "La formación del lector y el escritor" porque fueron ocho obras que impactaron, abrieron como esa... esa sensibilidad de decir, bueno voy a leer, voy a hacerme responsable de esta lectura, pero también lo voy a disfrutar no como digamos estar leyendo cosas teóricas, que hacen que uno... bueno... eeehhh... a partir de esto voy a ver el modo de leer obras literarias, nooo... eeehhh.... Más bien fue como una invitación a abrírnos a esos espacios literarios, además... eeehhh... por los lados de también ver como el lenguaje es tan abierto y tan... tan maravilloso en las obras literarias y no tanto como en la parte teórica, me parece a mí

Pr: *Laura, La lectura de esas obras literarias o en el caso de "La Ilíada" ¿se realizó desde algún enfoque teórico o alguna escuela literaria? ¿Condicionaron el modo de leer desde algún autor, desde algún teórico, desde alguna escuela literaria?*

L: *Bueno, pues "La Ilíada" fue en primer semestre y el maestro que correspondió... eeehhh... eeehhh... la tomó desde el enfoque de las escuelas, la griega, la romana, bueno... eeehhh... desde todo ese enfoque de la literatura y la historia... eeehhh... ya viéndonos, por ejemplo en el caso de "siete veces gato", que fue otra buena lectura que hicimos... eeehhh... fue por la parte del lenguaje, de Wittgenstein de los... de las... de los juegos de lenguaje, de todas esas cosas... y ya pues ya en este semestre fue un poco más abierto, como le expresaba, de que... ummm... ver cómo las inferencias más bien de qué podría suceder o de qué está sucediendo en las novelas, más no como decir, bueno... eeehhh... los teóricos están ahí inmersos en las lecturas literarias, no, estás más bien como... como... eeehhh... como misceláneos, más que cualquier otra cosa, en ese sentido*

P: *Laura, además de esas perspectivas teóricas... eeehhh... ¿se brindaron herramientas de lectura literaria?, ¿se focalizó la lectura como tal? ¿Se reflexionó sobre el asunto? ¿Sobre cómo leer desde el punto de vista narrativos, novelas o cuentos?*

E: *eeehhh, bueno, la verdad... han sido como la mayoría interpuestas, así como decir, mire esta es la obra, se la doy, pero no han brindado como... bueno... mire... este es el goce de la lectura, como decir... eehhh... bueno, mire le voy a abrir esta invitación a leer este cuento, esta fábula, esta lectura, esta novela... no, ha sido como más bien como impuesto y no han dado una herramienta... pues de la única que realmente he sentido que ha hecho esto, fue la interpretación que tuvimos con "La Formación del lector y el escritor" porque ahí... eehhhh. Fueron como apartes, como cuando usted va a ver una novela de televisión, fueron apartes y eso lo incita a uno... como esa provocación de uyyy... qué va a pasar en "leopardo al sol"... mire esta "Crónica de una muerte anunciada"... cómo son los contrastes... cómo son las cosas, al igual que en "La Luna en los almendros"... que usted queda como impactado... que usted no puede dejar de leer porque el goce literario altísimo, gracias a que hubo como un... como una introducción de esa misma obra y no fue como mire, tome este libro de doscientas cincuenta páginas, léaselo porque es que se lo tienes que leer.. noo... fue algo muy autónomo*

P: *Bien Laura, para finalizar ¿Los profesores y las profesoras del programa de Licenciatura... con los cuáles ustedes ya han tomado clases, ¿han desarrollado estrategias de lectura literaria con los estudiantes?, ¿Les han compartido esa experiencia de lectura? ¿Les han mostrado caminos para hacer ese tipo de lecturas?*

E: *eeehhh... pues... ellos muestran el camino en una base teórica... ¿sí?... entonces lo montan en... con una base teórica, de que bueno le vamos a coger, por ejemplo... eehhh. "La Rebelión de las ratas"... entonces a partir de "La Rebelión de las ratas" vamos a ver... eehhh... a Edmond Cros a Terry Eagleton, pero como tal la lectura de "La Rebelión de las ratas", de que esa obra tiene mucho... mucha carga emocional, mucha carga de conflicto, mucha carga de pobreza... todas esas cosas son las que realmente de pronto nos sirven, en cierto modo porque... uno dice bueno... porque uno como docente se va enfrentar a esas cosas, no se va a enfrentar a que el niño de pronto esté leyendo... ayyy no; el niño no sabe sacar un ideograma.. el niño no, no... está leyendo de una manera que no sabe leer.. Dónde está la fenomenología de las cosas, dónde el Psicoanálisis, dónde está el*

Estructuralismo... no, nada de eso!... nosotros estamos para saber esas cosas, para... para saber esas cosas, pero nos deberían instruir en la formación también de la parte social... sí... más que en la parte digamos, ya como en la estructura teórica de la misma literatura

Pr: Bien Laura, Muchas gracias por estas apreciaciones y opiniones, espero poder compartir trayectorias de formación lectora en otra oportunidad

L: *Claro que sí profesor, muchas gracias a usted... muy amable*

ANEXO E

Análisis comparado. Los Ejércitos vs la luna en los almendros

Elizabeth

Curso: Formación del lector y el escritor. IV semestre. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. IDEAD. Universidad del Tolima

Existen muchas formas con las cuales se puede abordar una obra literaria, pues ya no se aborda identificando personaje principal, tema, espacio, etc., etc. Es una forma que tal vez no permite identificar los trasfondos con los que un autor escribe una obra, y es que no solo son líneas escritas en un libro, detrás de esas líneas hay mucho más que imaginación de quien escribe, detrás de esas líneas hay aspectos tanto sociales como (la guerra), políticos, económicos y hasta religiosos.

Con respecto a lo anterior, quiero resaltar tanto en *“Los ejércitos”* de Evelio Rosero, como en *“La luna en los almendros”* de Gerardo Meneses, todos esos aspectos. Por un lado, las dos obras cuentan tan solo una pequeña parte de lo que ha sido la guerra en un país como el nuestro, donde lamentablemente quienes han llevado la peor parte han sido los niños, pues hechos como el secuestro y muchas veces hasta el posterior asesinato han dejado niños en la total orfandad como le ocurrió a los mellizos de Marcos Saldarriaga quien fue secuestrado por alguno de los ejércitos (paramilitares o guerrilleros), asesinado dos años después de su secuestro y encontrado dos años más tarde posterior a su asesinato. Y “Gracielita” una niña de tan solo diez años huérfana, sin mamá ni papá porque un “cilindro de dinamita” acabó con la vida de sus padres, esto por el lado de la obra *“Los ejércitos”*. Por otro, en *“La luna en los almendros”* el desplazamiento forzado ha obligado a familias enteras a dejar sus tierras para salvar sus vidas, como le ocurrió a Enrique y a su familia, quienes tuvieron que salir de su finca de un momento a otro y sin nada, solo la ropa y unas cuantas cosas.

Con lo anterior quiero decir que quienes han escrito estas obras muy han vivido la propia experiencia o la han visto desde muy cerca. Y es que para escribir una obra como *“Los ejércitos”* se necesita meterse en el cuento como se dice coloquialmente, pues los episodios encontrados en esta obra, tienen mucho de realidad. Para el caso de *“La luna en los almendros”*, Gerardo Meneses es nacido en el Huila, un departamento también muy azotado por la violencia lo que hace que la obra tenga mucha fuerza en el momento de relatar los episodios, como por ejemplo uno de ellos es el momento en que los niños y las madres de familia quedan atrapados en el fuego cruzado el día de la clausura en la escuela del Cedro.

Saber interpretar una obra literaria no es del todo fácil, pues el lector debe despojarse de toda clase de prejuicios para no tomar partido del uno ni del otro, y me estoy refiriendo a que en el momento de leer obras como por ejemplo las que he venido mencionando en donde está muy marcada la maldad, la arbitrariedad de grupos al margen de la ley y hasta la misma fuerza pública. Pues se debe dejar un poco a un lado el estar a favor o en contra de unos o de otros, lo importante es comprender lo que el escritor quiere enseñar en su obra.

Es importante saber identificar también la voz de quien narra la historia, pues no es lo mismo que una historia sea contada por alguien que solo ha sido espectador de los hechos a que la historia sea contada por alguien que vivió en carne propia los hechos, que el escritor complementa la historia con algo de fantasía, drama entre otros elementos. Vemos que en la obra *“Los ejércitos”* la voz narrativa es la de un profesor anciano (Ismael) que también fue víctima de la guerra absurda de este país y digo que fue víctima por que perdió a Otilia, su mujer. En la obra *“La luna en los almendros”* la voz narrativa es la de un niño de apenas 9 años y es quien cuenta todas las experiencias bonitas que se viven en el campo en medio de la inocencia de la niñez, pero que por desgracia sin quererlo también fue víctima de la violencia, pues formaron parte de una familia más desplazada por grupos armados.

Estas obras literarias son el resultado de una pequeñísima parte de las voces de la violencia por la que ha venido atravesando el país por muchos años, una guerra que tal vez nunca terminara, porque con el paso del tiempo nacerán nuevos grupos que pelearan por un ideal absurdo.

Cuando tuve la oportunidad de leer *“La luna en los almendros”*, sentí algo de miedo, porque no sabía con qué me iría a encontrar. Pues fui también víctima del desplazamiento forzado así como Enrique y su hermano y también vi de cerca, muy cerca la violencia. A medida que la iba leyendo en cada uno de sus capítulos me recordaba lo bello de la vida en el campo, lo alegre que se vive. Eso por un lado, por el otro, los sentimientos de tristeza se revivieron, porque no es lo mismo que alguien que nunca haya estado cerca a la guerra o simplemente no la haya vivido en carne propia, lea una obra literaria como *“La luna en los almendros”* y *“Los ejércitos”*, a que las lea alguien hubiera podido ser el propio protagonista de una de esas historias.

Desde mi experiencia como lectora puedo decir que la obra *“Los ejércitos”* me impacto de una manera tan profunda, que sentí que a medida que la leía la podía comprender de muchas maneras, para el caso de Ismael no lo vi del todo como a un “viejo morboso” sino más bien como a un expectante que por más de que se le presentara Geraldina totalmente desnuda, no se atrevía a algo más que a observarla y que ante todo tenía algo de principios y lo demostró cuando vio por última vez a la hermosa Geraldina desnuda, muerta e indefensa.

Con respecto a *“La luna en los almendros”*, sentí que me quedo faltando, ¿será porque los hechos relatados ocurren en un corto tiempo? Tal vez, mientras que con relación a *“Los ejércitos”* la historia esta relatada en un tiempo mucho más largo, pues habla de tres meses, dos, cuatro años atrás.

Por último, quiero decir que las obras literarias que he venido mencionando son unas de las pocas historias que este país tan rico pero tan pobre tiene para contar, que los

que hemos sobrevivido al conflicto armado tenemos muchas más para contar y que tal vez el país parece olvidarse a medida que pasa el tiempo. Solo queda decir que permanecerá para siempre el recuerdo en la memoria que fuimos los protagonistas de nuestra propia historia en una guerra de nunca acabar y de la que fuimos víctimas.

ANEXO F

Análisis comparado entre Crónica de una muerte anunciada y Mambrú perdió la guerra

Universidad del Tolima-idead. Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana. Formación del lector y del escritor.- Cuarto semestre.-

Danilo.

“El amor también se aprende” Gabriel García Márquez.

En este escrito tengo el propósito de dar cuenta de mis comprensiones sobre el tema propuesto por el Plan Integral de curso, trazado con el ánimo de orientarnos en el enfoque colombiano, respecto al conflicto armado interno y escogido por nuestro maestro, para brindar la posibilidad de conocer otros “mundos” y colores de las realidades nuestras; vistas desde la escritura de dos grandes plumas, como lo son Gabriel García Márquez y la “abuela” Irene Vasco, de quienes hare un análisis breve , pero comparativo de los mensajes que traen para nuestro entendimiento y reflexión.

En el caso de Crónica de una muerte anunciada, no está evidenciada la fusión entre lo real y lo maravilloso, ya que por tratarse de una “crónica”, relato periodístico de hechos que ocurrieron en el pasado, al insertar elementos valiosos, plantearía dudas sobre la veracidad de lo narrado. Sin embargo, el tratamiento de la novela no es periodístico sino fruto de la fabulación del nobel y en este proceso de fabulación encontramos técnicas que si podemos considerar propias del realismo mágico.

La hiperbolizarían de hechos y situaciones, es una constante, al desmesurar la realidad, nos acerca a una visión de estirpe fantástica por lo irracional y distorsionante, como se puede ver en “El desmigajarse” de la casa del viudo Xius. Las dos mil cartas que durante diecisiete años escribe Ángela a Bayardo. En Manaure, pueblo al que se traslada a vivir

Ángela Vicario, los retretes se desbordaban las noches de mareas altas y los pescados aparecían dando saltos en los dormitorios. Santiago Nasar, ya muerto “se echó a andar en un estado de alucinación...caminó más de cien metros y se derrumbó de bruces en la cocina.

La creencia en lo onírico, lo invisible, lo sobrenatural está arraigada profundamente en los personajes de la obra, orienta su visión de la realidad y está inserta su estructura mental de tal modo que lo sobrenatural es vivo y actuante en ellos.” La madre de Santiago Nasar interpreta sueños con la circunstancia fatal de que malinterpreta los de su hijo pues, “no les puso atención a los arboles; no advirtió ese “augurio aciago”.

El tema del destino trágico o fatum que pesa sobre Santiago Nasar, presentado como una inverosímil acumulación de errores, casualidades, adversidades impensables, es otra hipérbole o desmesura que distorsiona la realidad. En síntesis en esta obra, el nobel, presenta una visión del mundo en la que tienen una realidad abultada de la creencia en lo onírico, lo invisible, lo telepático, el más allá y la transmuerte. Tal visión es una manifestación de lo maravilloso propio de su escritura, al mostrar lo irreal, como algo cotidiano y común.

Los dos grandes temas de la obra “Crónica de una muerte anunciada”, son la violencia y el honor, inseparables ya que la primera surge descarnada y atroz como consecuencia cruel y trasnochado código de honor que rige la moral colectiva de un pueblo. Es un código puritano como intolerante, enfocado solamente en la sexualidad de la mujer a quien se le exige llegar virgen al matrimonio. La trasgresión de este código.- Ángela Vicario no llega virgen al matrimonio, es una afrenta que afecta a toda una familia y debe ser reparada con la sangre del agresor. Los gemelos vicario, Pedro y Pablo, serán los ejecutores de la venganza que exige la honra ultrajada, venganza que debe ser rápida pues el “honor no espera”. (p.101).

La acción de crónica de una muerte anunciada se desarrolla en medio de un ambiente de casualidades, contradicciones y equivocaciones, torpezas que posibilitan la tragedia. Solo hay dos puntos claros, la “muerte de Santiago Nasar y la creencia de todo el pueblo en la validez de su honor”.

La mayoría de los habitantes del pueblo aceptan también este código de honor: la gente se reúne, como si se tratara de un coro griego, en la plaza para asistir al rito: “La gente ya sabía que lo iban a matar”. No obstante se exculpan amparados en que es un asunto de honor y estos asuntos son estancos sagrados a los cuales solo tienen acceso los dueños del drama. A excepción de Luisa Santiaga la madre del narrador, que afirma que “hay que estar de parte del muerto”. En conclusión se puede decir, que el novelista quiso manifestar en esta narrativa una crítica irónica al código de honor imperante en el pueblo de los Vicarios, que es el verdadero desencadenante de la tragedia a la que el lector ha asistido. Esta visión del honor entronca con el teatro del siglo de oro Lope y Calderón; con el de García Lorca-La casa de Bernarda Alba y sobre todo, con la literatura tradicional en lo que se refiere al homicidio, la venganza y la protagonista encerrada por sus propios familiares. Su fin último, es criticar los valores invertidos de una comunidad: violencia, honor, sistema judicial y religión.

El siguiente aspecto trata de la obra de Irene Vasco, titulada “Mambrú perdió la guerra” e ilustrada por Daniel Rabanal, precursora de este género, que podríamos llamar de la violencia o de los temas difíciles en nuestro país, su obra citada, cuenta la historia de Emiliano, quien enfrenta la desaparición de sus padres y se ve en la imperiosa necesidad de refugiarse en una cabaña con su perro Mambrú, su amigo y guardián y ante el pánico de ser encontrado, debe dispararle para acallar sus ladridos.

Esta gran historia social, narrada por la autora de manera omnisciente, nos invita a ver nuestra realidad, la que se vive en el día a día, en las comunidades rurales, y que a pesar de la carencia de medios, se puede llegar a buscar la manera de encontrar salidas a

nuestras necesidades o problemas de orden técnico y material, es decir a enfrentar esa cruel y palpable vida común y existencial.

En esta literatura, que está presente la guerra, el hambre, el dolor, el drama del exilio, pero con una dosis de optimismo; nos invita a reconocer que tienen que existir cuentos que muestren la vida de la gente en medio del conflicto, en la que están presentes la alegría y la esperanza, en el que su mundo puede ser un lugar bello y puede llegar a mejorar. Que no se puede entregar al dolor y sufrimiento que estas oleadas provocan, porque se debe tener la entereza y suficiencia moral e intelectual, para superar estas realidades.

Plasma la realidad de la guerra, del desplazamiento forzado, sufrido por un niño con un profundo conocimiento, con sensibilidad e inteligencia, con una mirada serena, frente al dolor, los traumas y las heridas que causa la guerra o el conflicto que padecemos, pero que son indispensables para sensibilizar al lector y llegar a la comprensión del drama que se padece, pero que es inocultable y los niños (as) son capaces de hacer una lectura igualmente de las verdades que se sienten, pero que siempre se procura invisibilizar, teniendo como premisa que los adultos, no pueden permitir que sea extensivo a nuestra población infantil o adolescente.

Es ideal contar las historias, las que no se cuentan, las cotidianas; porque si se quedan sin contar, se guardan en el inconsciente colectivo y no se pueden superar, no se pueden perdonar. No es un tema tabú, porque se ha venido demostrando que los niños (as), son muy capaces de comprender e interpretar lo social, desde su propia realidad.

Es Irene Vasco, la principal gestora de promoción de lectura de obras de este corte, en el que cuenta sin tapujos, el drama que padece Emiliano a sus trece años, es decir en la "edad de la caca de gato", que es como el tránsito de la pubertad a la adolescencia, pero no obstante, está dotado para las comprensiones que le ofrece su entorno, pese a sus limitaciones.

La literatura infantil después del conflicto, ahora que soplan vientos de acuerdos de paz en nuestro país, ojala se materialicen y no se desvanezcan una vez más como humo; porque podemos iniciar a pensar nuestra literatura, más allá de la violencia.

En este tramo de la narrativa, es muy importante aclarar que si bien es cierto, crónica de una muerte anunciada, fue escrita en la década del ochenta, y teniendo como asidero, el expediente judicial, hallado en los sótanos de un edificio (Juzgados) y que fue rescatado como basamento escritural del nobel, y que como se dijo, narran las experiencias propias de un pueblo, originadas en el mítico “honor” que genera toda suerte de venganzas y que fue punto clave para la crítica desde ese tiempo de nuestra historia política; también podemos decir que la obra “Mambrú perdió la guerra”, escrita en los años dos mil doce, de este nuevo siglo, no se ha podido modificar esa realidad, de violencia y maneras incivilizadas de solucionar conflictos, pero que en realidad de verdad, sigue siendo resultado de nuestra idiosincrasia, cual es “generar violencia a partir de nuestras diferencias”, pero sin contar con la posibilidad de generar espacios de solución pacífica y conciliada.

La constante, es la misma, es decir la violencia y el deseo de “acabar” al otro, desconociendo sus derechos o diferencias, y que en este territorio, cabemos todos, sea cual sea la manera de ver el mundo o sus visiones de mundo.

Que no existen dos colores únicos, el blanco y el negro, sino que se puede presentar la posibilidad del gris como resultado de una tercera mirada o posibilidad de un mismo punto de vista.

A manera de conclusión, podemos afirmar que en nuestro país, pese a las problemáticas dadas y existentes desde el siglo veinte, el aparato ideológico o intelectual, puede ser modificado a partir de los procesos de cambio y conciliación de los resultados. Como lo confirma el escritor y periodista Javier Darío Restrepo, quien invita a los noveles

periodistas a tener presente su gran sentencia “Dar información que vaya a la inteligencia”.

Que los niños (as) de este siglo veintiuno, tienen la capacidad de comprender estos nuevos saltos de ideologías y que no se puede seguir teniendo como tabú, el hecho de hacer extensivo a los nombrados, la historia desencadenante padecida por décadas y dejar de excluir a los adolescentes como incapaces de comprender desde su propia visión.

Recordando al nobel en sus frases acerca de la realidad nuestra, supo decirnos como “Ángela vicario descubrió entonces que el odio y el amor son pasiones reciprocas”. O “el amor también se aprende” y la” fatalidad nos hace invisibles”; y en este mismo sentido, podemos citar a George Orwell, quien dijo que “En este mundo de la mentira, hasta decir la verdad es un acto revolucionario”.

Bibliografía:

Vasco, Irene (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: Fondo de cultura Económica.

García Márquez, Gabriel (1980). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Oveja Negra.

ANEXO G

Análisis comparado entre *Leopardo al sol* y *El Mordisco de la medianoche*

Entre las líneas de la novela “el mordisco de la media noche” y la obra “leopardo al sol”.

Hernán.

Curso: la formación del lector y el escritor. Semestre: a de 2017. Docente: Luis Alfonso Arguello. Universidad del Tolima. Ibagué. Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana. Junio 17 de 2017.

“Hay dos grandes metáforas que rivalizan para revelar la verdad de la condición humana: la del océano-totalidad y la del desierto-intemperie”.

Esquirol, J. M. (2015).

En esta noción de artículo, lo que intento es adentrarme en el desierto, como representación de la totalidad de la vida de personajes, bajo el sol calcinante y la arena seducida por el mar, en medio de parajes de la inmensa Guajira Colombiana, lugar donde se desarrollan dos historias: “*el mordisco de la medianoche*” de Francisco Leal Quevedo y “*Leopardo al sol*” de Laura Restrepo, novelas que asemejan los espacios y formulan un vínculo que atrae al lector y le permiten percibir la brisa salada, mientras escucha dos narradores, uno que se encarna en la voz dulce, pero a veces temblorosa y llena de nostalgia de “*Mile*”, y la otra voz de un narrador que aparece como víctima de un conflicto, que vive desde adentro, donde se respira el olor a plomo y al polvo amarillento que van dejando los carros lujosos y el paso de las caravanas en cada enfrentamiento de dos familias.

El personaje de la primera historia es aquel que nos conduce a una aventura cargada de realidad, desde una mirada “inocente” intentando mostrar la cara oscura del conflicto que se ha desarrollado en la Guajira a cargo de los grupos que convirtieron el

contrabando en una modalidad de sustento y que para ellos se volvió algo cotidiano, en una tierra sin ley u orden nacional, regida por el miedo y las costumbres ancestrales, donde la palabra vale más que cualquier papel, un lugar que "*Mile*" describe con tanta alegría, que contagia su anhelo por la playa, por el mar, por los trenes, por la escuela, por las bahías y los faros, al igual que por el olor del asado de la abuela "*Chayo*", pero que se interrumpe por una serie de sucesos que desencadenan la tristeza, la pérdida, el desplazamiento, pues el desierto oculta miles de historias de dolor que a pesar de las tormentas de arena, han logrado dejar plasmadas las huellas de aquellos que como el "*Mani Monsalve y Nando Barragan*" dejaron sus vidas entre predicciones y sombras de ancianos sabios.

El desierto, une en medio de su horizonte a estas dos historias, pues en ellas se contempla como un lugar cargado de magia, de experiencias, de cercanía, de familiaridad, donde se pone en juego lo sagrado, a través de historias ancestrales de indígenas que cobran vida por el reflejo de estos personajes para los cuales los mitos que se tejen entre la brisa y el sol, son más reales que cualquier ley.

Por eso en las dos historias el destino se presenta entre presentimientos y aciertos, evocados por seres con poderes espirituales que perciben el desierto como lugar de encuentro de culturas sagradas, para las que el honor tiene un valor supremo, aspecto del que se desprenden estas dos novelas, que se desarrollan con otro punto en común, el contrabando, un flagelo que se presenta en "*el mordisco de medianoche*" como el asunto que desencadena la pérdida y en "*leopardo al sol*" como la forma con la cual se crea un imperio de dolor y tragedias, motivado por la ambición, el honor y el dolor de la pérdida.

En los dos relatos la pérdida del paisaje genera una sensación de dolor, angustia y desamparo, por un lado "*Mile*" termina alejada de la tierra de sus antepasados a causa de ser testiga de un delito, que la lleva a vivir una experiencia de indiferencia y soledad, en medio de la tierra de los "*Alijunos*" como les han llamado aquellos que no pertenecen

a sus tribus o familias. Pero al igual "*Nando y Mani*" tienen que irse por lados distintos y alejarse de su hogar, a causa de la maldición por la muerte a manos de uno de ellos, de un familiar, suceso que les acarrea el desplazamiento a un sitio que aunque logran adaptar a sus ambiciones, termina siendo un lugar tan indiferente para ellos, como lo es la tierra de los "*Alijunas*".

Sus costumbres y el canto que lleva el viento en el desierto terminan evocándolos, es en ese momento que aparecen los que en las historias llaman "*palabreros*", que de una u otra forma median entre la condición desatada y la deseada, de formas distintas pero con el mismo fin, entrelazan a los personajes con las costumbres Wayuu de presentar mediadores entre los conflictos y aunque en una de las historias el "*palabrero*" muere a causa de la traición, no dejan de ser representaciones de una cultura.

El final de las historias se asemeja en que nos conduce a la plenitud, al calor, a la piel de la tierra en el desierto, a esa compenetración de los personajes con la tierra, esa cercanía que los convierte en uno solo con su hogar, el uno como un lagarto del desierto y el otro como "*leopardo al sol*".

La experiencia con estas dos novelas traspasa la comprensión literal de un texto y brinda la posibilidad de contemplar la realidad sin velos ni censura, dentro de un género literario que da la libertad de interpretación, pero que al ser parte de esta sociedad, los temas que retoman, también comprometen nuestra mirada crítica frente a las verdades ocultas. Los dos libros me permitieron detenerme a realizar una reflexión sobre el panorama de las poblaciones que en estos tiempos parecen tan olvidadas.

Una lectura que envuelve, cautiva y explora nuestro pensamiento crítico frente a una sociedad cada vez más anestesiada por la verdad velada que nos muestran los medios de comunicación.

Bibliografía:

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*.

Barcelona: Acantilado.

Quevedo, F. L. (2010). *El mordisco de la medianoche*. C. S. Lozano (Ed.). Ediciones SM

Colombia.

Restrepo, L. (2014). *Leopardo al sol*. Barcelona: Alfaguara.

ANEXO H

Análisis Comparado entre Era como mi sombra y Abraham entre bandidos

“El mundo que pocos conocen”

Curso: la formación del lector y el escritor. Semestre: a de 2017. Docente: Luis Alfonso Arguello. Universidad del Tolima. Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana. Ibagué. Tolima. Junio 17 de 2017.

Laura

Para iniciar con este texto vamos a comparar dos novelas socializadas en clase, teniendo en cuenta cada uno de sus títulos, encontrando así, una relación entre ambas y realizando una comparación entre cada historia. Así, se percibe lo que hace que sean novelas que reflejan la otra cara del conflicto armado, y cómo el conflicto influye generando un impacto en los protagonistas y su desarrollo como personas.

En ambas historias se ve como la misma sociedad hace que sean distintos los conflictos, dependiendo de lo débiles que sean las víctimas, o por así decir, desafortunadas. Los niños son los primeros perjudicados con este conflicto ya que son de mentes fáciles de convencer, o en otras condiciones son reclutados sin su consentimiento. Igual, los que tienen tierras son entregados al castigo por tener.

Llegado a este punto, ambas novelas tienen algo en común: así se vivan en tiempos y espacios distintos, la amistad entre sus protagonistas, así estén en dificultades extremas, prevalece haciendo de sus vidas algo muy interesante, bajo un largo camino por recorrer, lleno de incertidumbre por el futuro incierto que afecta tanto lo emocional, físico y psicológico, donde nuestras capacidades son pisoteadas por personas grotescas decididas a causar todo tipo de daño a quienes no lo merecen.

Estas dos novelas me llevan reflexionar sobre los escritores que se atrevieron a sacar a la luz una realidad que ignoramos que pase: día a día, en nuestro país, niños y adolescentes mueren antes de cumplir su mayoría de edad, frustrando sueños y apagando luces.

En las novelas ERA COMO MI SOMBRA Y ABRAHAM ENTRE BANDIDOS se identifica con claridad que los niños están creciendo en la guerra por falta de oportunidades para estudiar, por diferencias con sus familiares, de igual manera, por escasos recursos económicos en las familias que habitan en zonas de conflicto.

Estas historias son relatadas por personas que vivieron la guerra de estado y sus testimonios son reales, su verdad es inconsolable porque les arrebataron su infancia y vivieron en una pesadilla gran parte de su vida.

El secuestro está vigente en nuestras vidas y es el relato que logramos vivenciar por medio de una novela literaria, para que prevalezca sobre la historia y de esta manera podemos saber la realidad que se esconde detrás de los medios de comunicación, que no cuentan lo que pasa y sobre lo cual se ve a diario en este país.

Pilar Lozano y Tomas González tuvieron una pieza importante para escribir sus novelas: es el testimonio real de sus protagonistas, su acompañamiento en el proceso que tuvieron que enfrentar después de quedar libres o, bueno por así decirlo, aunque quedan muy marcados por los horrores que se viven en el monte.

Estos son relatos no para que sintamos lastima, si no para ver que las víctimas en muchas ocasiones son obligados a cumplir una orden, son privados de la libertad, de estar en peligro todos los días, de no saber de los seres que aman o en fin de perder su vida tras un fusil y una guerra que no nos pertenece y no queremos vivir; pero no solo se vive la vida de los integrantes de los grupos ilegales en el campo , sino que también estamos ante la ley que se vive en las grandes ciudades.

Para finalizar este artículo, la experiencia vivida en clase fue única ya que descubrimos nuestras opiniones acerca de muchos temas en especial sobre el conflicto armado que involucra a nuestros niños, privándolos de sus derechos, para esclavizarlos en un mundo que no les corresponde vivir, pero que les ha tocado vivir a la fuerza; aquellos niños que han logrado escapar, deambulan sin norte en la inmensa ciudad que atenta contra sus costumbres, sus propiedades y sus familias.