

LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ SANTAMARINA*
MARGARITA ALEGRÍA DE LA COLINA*

La educación literaria, un proceso complejo

Literary Education, a Complex Process

Resumen

La reflexión que hacemos en este texto tiene que ver con lo compleja que resulta una educación literaria eficiente que considere los nuevos enfoques tanto del ámbito de la teoría como del de la didáctica respectivas. Presentamos, además, una propuesta que toma en cuenta ambos aspectos y que parte, desde luego, del conocimiento necesario en el campo de la literatura mexicana contemporánea.

Palabras clave: Educación literaria, complejidad, teorías literarias: estética de la recepción, pragmática del texto, semiótica; corrientes didácticas: historicismo, constructivismo, disfrute del texto, aprendizaje por competencias, intertextualidad, aprendizaje por proyectos

Abstract

The reflection that we make in this text has to do with the complexity of an efficient literary education that considers the new approaches, both in the field of theory and of the respective didactics. We also present a proposal that takes into account both aspects and that starts, of course, from the necessary knowledge in the field of contemporary Mexican literature.

Key words: Literary education, complexity, literary theories: reader-response criticism, pragmatics of the text, semiotics; didactic currents: historicism, constructivism, enjoyment of the text, competency-based learning, intertextuality, project-based learning

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 21-39.

Fecha de recepción 23/09/2022 > Fecha de aceptación 12/04/2023

luciahersan@gmail.com, alegria_margo@yahoo.com.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Le cabrá a cada cual, desde el campo cotidiano de su quehacer, encontrar el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja, más que para atarse a enunciados generales sobre la complejidad.

Marcelo Pakman

Introducción

La planeación de la educación literaria que pone el foco en el aprendizaje del discente y que se justifica por el papel de la literatura como forma de construcción cultural del individuo, conlleva la participación de aportaciones tanto en el campo de la teoría literaria como en el de las corrientes didácticas apoyadas en planteamientos teóricos de la psicología cognitiva, de la pedagogía, de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, entre otras disciplinas.

No se debe perder de vista que como ha señalado Teresa Colomer (2017), la literatura se sitúa en el campo de la representación social, por lo que refleja y configura valores e ideologías. En este contexto, diversos autores se han planteado la necesidad de sistematizar un enfoque que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario; pero tal sistematización debe ser integral atendiendo a la complejidad de un proceso en el que intervienen factores de carácter múltiple, puesto que en la comprensión e interpretación de los textos literarios están implicados varios saberes, desde los cotextuales como el género literario o la estructura misma del texto, hasta aquellos que forman parte de la cultura a la

que pertenece el lector, además de su particular visión de mundo.

De la complejidad

Al referirse a lo que son los sistemas, el reconocido pensador y creador de la teoría de la complejidad Edgar Morin, en *El Método* (como citó Barberousse, 2008), apuntó que un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global organizada (parr. 3), planteó que dichos elementos deben ser definidos por sus caracteres originales, en y con las interrelaciones de las que participan, en y con la perspectiva de la organización en la que están dispuestos, en y con la perspectiva del todo en el que se integran.

Inversamente, la organización debe definirse en relación con los elementos, las interrelaciones y el todo. La complejidad apareció, justamente, como resultado de la organización del todo bajo la presión de las infinitas combinaciones de interacciones simultáneas que abundaron en interrelaciones no-lineales, nació de la interacción de las partes que componen el todo; es decir, según Morin, la complejidad se manifestó en el sistema mismo.

Para el sociólogo y filósofo francés el pensamiento simplificante no es capaz de percibir la conciliación de lo uno y lo múltiple; ya que unifica anulando la diversidad o yuxtapone la diversidad sin darse cuenta de la unidad. Para él:

[...] la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo

fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre[...] (Morin, s.f., p. 17).

Pero señala que el conocimiento debe poner orden, descartar lo incierto, clarificar, distinguir y jerarquizar, porque la complejidad es la incertidumbre en el seno de un sistema organizado y es el hombre como sujeto pensante el que en interacción con un objeto de observación y estudio determinado, y como producto de la reflexión puede conseguirlo.

En cuanto a la relación sujeto objeto, Morin observa lo siguiente:

La parte de la realidad oculta por el objeto lleva nuevamente hacia el sujeto, la parte de la realidad oculta por el sujeto, lleva nuevamente hacia el objeto. Aún más: no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etcétera, pero también existir) (p. 40).

El texto literario como objeto, ha de incitar al sujeto lector para que, a partir del discurso literario de suyo ambiguo, del reconocimiento de otro sujeto que en observación de objetos varios escribió ese texto y de su propio reconocimiento e identificación de diversos objetos, lo que constituye su conocimiento previo, clarifique, distinga, jerarquice el contenido textual, operaciones que lo lleven a definirse, a pensarse y a reflexionar sobre la existencia misma.

En *Educación en la era planetaria* (2003), Morin, Ciurana y Mota mencionan que “si existe un ámbito al que le corresponda por antonomasia el calificativo de “complejo”, ese es el mundo social y humano, que por cierto, [dicen] es primordial para la experiencia educativa” (p. 63).

El carácter sociocultural de la literatura y su conexión indiscutible con las fortalezas y debilidades humanas revela ya las complejidades respectivas, así que el abordaje del texto literario no debe ser simplificador o reductor. Citamos a Morin, Ciurana y Mota:

El pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y poiético, [...] es un pensamiento rotativo, espiral, corrige y pone de manifiesto la ceguera de un pensamiento simplificador que pretende hacer transparente el vínculo entre pensamiento, lenguaje y realidad [...] es lógico pero también es consciente del movimiento irremediable del pensar y la imaginación que rebasan el horizonte lógico[...] Piensa por medio de la asociación de conceptos atómicos separados por regla general, antagonistas a veces, pero que en su interrelación generan figuras complejas que sin esa dinámica interactiva se volatilizan y dejan de existir (2003, pp. 67-72).

Ante un texto literario el lector debe estar abierto a la multidimensionalidad, debe ser creativo, no quedarse en la recuperación del mensaje a nivel semántico buscando la relación directa entre el lenguaje y la realidad, en muchas ocasiones será conveniente e incluso necesario que rebase los horizontes lógicos, tendrá que realizar asociaciones y contrastes, así

como relacionar simbolismos y conceptos aparentemente separados que perfilen figuras complejas.

Cuando se refiere a los errores del conocimiento ciego, Morin dice que estos tienen “un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real.” (s.f., p. 14). El profesor de literatura ha de orientar a los jóvenes lectores para que en su interpretación de los textos literarios consideren la multidimensionalidad de los mismos, para que no haya aspectos ciegos a su percepción.

Ante este panorama, el reto para los docentes en literatura que aspiren a formar o fortalecer la educación literaria de los discentes, es favorecer una planeación del proceso educativo que tome en cuenta las aportaciones de investigadores tanto del ámbito epistemológico de las teorías literarias como del campo de la didáctica, con el empleo de métodos basados en seguimiento y valoración procesual y aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, para conseguir intervenciones en el aula apoyadas en los supuestos de otras disciplinas: lingüística, psicología, pedagogía, etc. (Mendoza, 1998b).

La planeación de secuencias didácticas de un docente en literatura debe ser, entonces, una entretrejadura compleja producto de sus saberes en todas las áreas mencionadas, que le permita conseguir la mediación docente como un todo organizado por la combinación de interacciones simultáneas, con base en interrelaciones no-lineales.

Devenir de la teoría literaria. Su influencia en la didáctica respectiva

Los enfoques retórico e historicista de los estudios literarios tenían por objetivo ser buen orador y adquirir valores morales, en el caso del primero; generar la conciencia nacional en el contexto del surgimiento del Romanticismo, el Positivismo y la construcción de los Estados nacionales, en el del segundo. Luego de estos enfoques y ante el poco dominio de la lengua escrita, la enseñanza literaria resultó insuficiente y la literatura se dejó de ver como sinónimo de cultura, porque en la sociedad la selección de las élites recayó en las ciencias y en la tecnología, y la transmisión ideológica y de modelos conductuales encontró un canal poderoso en el desarrollo de los *mass-media*, fue así que las artes y las humanidades se consideraron como propicias para formar a la población en el disfrute de un ocio de más calidad, apunta Colomer (2017).

El primer modelo didáctico alternativo en esta década, resultado de buscar un nuevo planteamiento sobre el carácter de lo literario, se basó en el formalismo y el estructuralismo, corrientes a partir de las cuales se cuestionó la enseñanza tradicional historicista y se buscó la formación de lectores competentes (Colomer, 2017; Bombini, 2009; Prado, 2004). Se pretendía conseguir un análisis científico de la literatura por medio del comentario explicativo del discente, lo que pareció ser el instrumento didáctico más apropiado para revelar la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje. Este modelo de formación interpretativa en la práctica, apunta Colomer, ha fun-

cionado superpuesto al modelo historicista decimonónico.

Fue en el siglo xx cuando se buscaron nuevas fórmulas didácticas para la enseñanza especialmente de las lenguas extranjeras y la literatura, lo que abrió un amplio abanico de perspectivas. Las bases científicas fundamentales que orientan los actuales enfoques de la educación literaria son básicamente las que se expondrán enseguida.

Las ideas constructivistas aportadas por la teoría empírica de la literatura, que convierten el acto de la lectura en un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido último y definitivo del texto, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

En este contexto, en los años ochenta Jerome Bruner plantea asumir la perspectiva hermenéutica en cuanto a que no basta con percibir la realidad y presentarla de manera general, sino que es necesario interpretarla desde el punto de vista de quien la construyó, de qué o quién le asignó validez y de cuáles serían otras formas de representar lo mismo. De allí la importancia que le confiere al relato y a la construcción de mundos posibles.

El constructivismo como metodología de trabajo y la consciencia de que el lenguaje tiene la capacidad de crear y estipular realidades propias, llevan a un giro en la didáctica literaria a partir de que se considera que:

[...] las humanidades tratan de comprender el mundo en cuanto en este se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo [...] por lo que una obra de literatura o de crítica literaria logra la universalidad debido a su sensibilidad al contexto (Bruner, 2012, p. 60).

Las aportaciones de Bruner, quien no es el único pensador que ha explorado y defendido el enfoque constructivista, se aplican a dos de las partes del todo que es el sistema de formación en educación literaria: el aprendizaje por descubrimiento y la relación de literatura y sociedad.

En 1967, cuando Jauss pronunció el discurso "La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria" propuso como nuevo paradigma la Estética de la recepción. De acuerdo con esta propuesta, la recepción de la obra por el lector se sitúa en un sistema referencial objetivable de expectativas, a esto llama Jauss horizonte de expectativas y explica que en el caso del autor tiene que ver con las condiciones en que produjo la obra, que no cambian, y en el del lector con las de la recepción que son cambiables.

Wolfan Iser En *El actor de leer*, y en la misma tónica de Jauss, señala que el lector tiene expectativas frente al texto y que en el caso de los de ficción se trata de que dichas expectativas no se cumplan, sino que estén en un proceso de modificación constante.

De estas teorías se rescata el sentido que el lector le da al texto en el momento de la recepción, el papel mediador de los horizontes de expectativas y la función social de la literatura, mismos que han tenido su peso en las concepciones de cómo trabajarla en el ámbito de la educación literaria.

Por otro lado, están las ideas aportadas por la semiótica y la pragmática textual que a partir de la propuesta de Ferdinand de Saussure al concebir la semiología como la ciencia que se ocupa de la *vida* de los signos en el contexto de la *vida* social, le reconocen al texto literario su

carácter de signo con función comunicativa que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción, así como determinaciones contextuales de carácter histórico, social y cultural (Prado, 2004, pp. 333-334). Ciertamente, el analizar los textos literarios a partir de la estructura de los signos mínimos, como señala César González (1980) se reduce lo específico literario a un formalismo lingüístico, pero también reconoce este estudioso que:

[...] no se pueden ignorar las fecundas aportaciones de la semiología a la literatura, la cual, al mostrar sus límites, abrió las puertas a la consideración de la obra artística como una práctica significativa, es decir, como un proceso productor de significación (p. 74).

Citamos enseguida la forma en la que Mendoza Fillola hace referencia a las aportaciones de la vertiente semiológica:

La pragmática, como disciplina semiótica básica indaga las relaciones entre los signos y los hablantes [...], pero también señala correspondencias entre los textos y los contextos [...]; y, además, hace del estudio de la interacción texto↔entorno textual una de las vías de especificación de la intersubjetividad útil parra la interpretación de los textos literarios o funcionales (1998a, p. 170).

La primera aportación en este sentido, la de Roman Jakobson al establecer las funciones de la lengua y señalar el predominio de la función poética en el caso de los textos literarios, partió de la consideración del lingüista de que, lo citamos en palabras de José Pascual Buxó:

El encuentro y asimilación de los principios rectores de las magnitudes de lo temporal y de lo espacial de la lengua en un texto determinado, producía necesariamente el efecto semántico de “ambigüedad” o multiplicidad referencial de aquellos mensajes “centrados sobre sí mismos”, es decir, ceñidos a su exclusivo contexto verbal, y “reificados” en su constitución textual inmodificable, toda vez que cualquier alteración producida exteriormente constituiría un atentado contra su misma esencia y rompería la gama sutil de las relaciones semánticas contraídas entre sus componentes de diferente nivel; esto es, destruiría la economía general del texto (2015, p. XX).

Pero el solo predominio de la función poética del lenguaje no era suficiente para explicar la naturaleza del discurso literario, Buxó apuntó que cuando se plantea sobrepasar el puro intercambio pragmático para lograr indagar y confrontar los valores de la cultura, “nos hallamos [...] ante un proceso artístico que reformula los presupuestos de la lengua con el fin de construir sus propias instancias de significación”. Entonces buscó respuesta en las aportaciones de Hjelmslev. Recuperó sobre todo la contribución de dicho miembro del Círculo Lingüístico de Copenhague en relación con el plano connotativo del lenguaje. Hjelmslev encontró diversos tipos de conexión entre significado y significante a las que nombró conexiones *semióticas*: unas, que pueden basarse en relaciones de interdependencia entre la expresión y el contenido; otras, con determinación isomórfica; es decir, unas con significado directamente relacionado con su significante (semióticas denotativas); otras, anisomórficas, con significados que pueden

derivarse de su relación con otros significantes (semióticas connotativas) y de constelación. Explica Buxó (2015) que se trata de una constelación de valores pertenecientes a sistemas o paradigmas diferentes que permite un aumento en las analogías posibles con la experiencia tanto individual como colectiva, lo que enriquece las posibilidades de interpretación.

Es en este sentido que Barthes considera que "lo que está en juego en el trabajo literario (en la literatura como trabajo) es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor del texto" (1987, p. 2) y que interpretarlo es darse cuenta del plural de que está hecho. Este estudio considera la connotación como una categoría analítica con amplias posibilidades en relación con la interpretación de los textos y se refiere a ella por sus funciones topológica, dinámica, histórica, ideológica y estructural, esta última en función de dos sistemas: denotativo y connotativo que "permiten al texto funcionar como un juego en el que un sistema remite a otro según las necesidades de una cierta ilusión" (1987, p.6). He aquí una de las tareas del docente: el brindarle andamiaje (en términos de Vigotsky) al discente para leer entre líneas, para realizar inferencias que le permitan apreciar el nivel connotativo del discurso literario.

Aunque Pierce haya renegado del uso literario de la palabra pragmatismo, lo que lo llevó a acuñar la de pragmaticismo, al final trabajó en la aplicación de la semiosis a la literatura a partir de la siguiente consideración:

Un signo o representamen es algo que está para alguien por algo en algún respecto o capacidad. Apela a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un

signo equivalente o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que crea lo llamo el interpretante del primer signo. El signo está por algo, su objeto. Está por ese objeto no en todos los respectos, sino por referencia a un tipo de idea a la que he llamado algunas veces el ground del representamen (Vallejo, 1999, p. 17).

Pierce hizo extensiva su concepción triádica del signo a la del ser y con base en ello se refirió a tres categorías universales: la primeridad como posibilidad cualitativa, la segundidad, la del ser ante los hechos reales y la terceridad la del ser ante la ley como mediación que rige los hechos futuros. Fenomenología del ser la llama Mariluz Restrepo (1990, p. 28) ya que Pierce considera que estas son categorías universales de todo fenómeno.

Es el análisis del signo como fenómeno general el que opera en la naturaleza de lo que Pierce llamó semiótica a la que definió como "la ciencia de la terceridad" dijo:

Soy un pionero, o mejor un tachador, en la tarea de preparar y abrir paso a lo que llamo *semiótic* esto es, la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de toda posible semiosis (Restrepo, 1990, p. 30).

Desde el planteamiento Pierciano la base de la semiótica es, entonces, la consideración de que todo signo bajo ciertas condiciones representa un objeto que da lugar a un concepto (interpretante) que corresponde al nuevo objeto representado. Se trata de una nueva representación que a su vez da lugar a otro interpretante.

A partir de estas concepciones se da la inferencia que, a decir de Vallejo

(1999), puede caracterizarse como el tránsito de un pensamiento-signo a otro, "como el tránsito desde un signo constituido en la relación objeto, ground y representamen hacia su interpretante" (p. 17). En virtud de tal concepción, la semiosis literaria, de acuerdo con Pierce, es contextual y depende del punto de vista de quien haga el análisis, en el marco de su contexto de recepción.

En general, Buxó considera que:

La relación semiológica da lugar a un signo complejo, múltiplemente articulado sobre las bases semióticas que le proporcionan las unidades del vocabulario y en la medida en que la particular estructura sémica de los signos seleccionados se adecúe a la manifestación de valores culturales organizados en paradigmáticas ideológicos que desbordan cualesquiera de los sistemas semióticos que les sirvan de intérprete (Buxó, 2015).

Desde las propuestas de la pragmática, lo literario no surge a partir de particularidades lingüísticas, sino por el uso concreto del lenguaje en el contexto social en el que se generan las normas que explican dichas particularidades actualizadas en el texto, la propuesta fenomenológica de Pierce es pragmática en tanto que considera en la llamada segundidad al ser ante los hechos. Es pragmática también la propuesta constructivista de Bruner por su referencia a mundo posibles.

El aspecto pragmático de la literatura, es sin duda otro de los elementos que el lector competente ha de percibir y habilitarlo en tal sentido, se suma a la complejidad de la educación literaria.

Desde otra teoría que también aplica para el análisis literario, los posestructuralistas revitalizaron las relaciones entre texto y referente e introdujeron el concepto de intertextualidad, que se percibía sobre todo como la referencia a las fuentes y las influencias; pero Julia Kristeva lo considera un concepto revolucionario que denota la transposición de un sistema de signos a otro (González Álvarez, 2003); Esa construcción compleja "del paso de un sistema de toma de conciencia semiótica del texto a otro en alguna frontera estructural interna constituye en este caso la base de generación de sentido", de acuerdo con Iuri Lotman (1996, p. 103).

Lotman recupera también la naturaleza signica del texto artístico, del texto como generador de sentido (p. 106), empieza por señalar que no es el lenguaje el que precede al texto; sino al contrario, y apunta que ante un texto, el receptor se encuentra con la tarea de reconstruir el código a partir de él. La presencia del código es, entonces, algo precedente, y el lenguaje un sistema cerrado capaz de generar una multitud abierta de textos (Lotman, 1996, p. 87). Por un lado, el texto aparece como formación finita, cerrada en sí misma; pero la función de este, dice Lotman, está ligada a la memoria cultural.

Estamos ante el carácter pragmático del texto en virtud del cual se supone cierta introducción de algo de fuera en él, que puede ser otro texto, el lector mismo o el contexto cultural. En el primer caso, el texto externo se transforma formando un nuevo mensaje y, por otro lado, "cambia toda la situación semiótica dentro del mundo textual en el que es introducido", tal es el carácter de la intertextualidad (Lotman, 1996, p. 100). Esta estructura textual corresponde al concepto barthia-

no de intertexto y a los architextos trans-textuales de Genet (citras, plagios, alusión) y como señala Riffaterre, el intertexto es flexible y su extensión depende del nivel cultural del lector (1980).

La interpretación y el disfrute de un texto literario que presente características intertextuales tiene implicaciones complejas producto de esa entretejadura de textos, que deben ser reconocidos y cuya contribución a la construcción de sentido ha de identificar el lector activo y competente.

Antonio Mendoza Filloa explica con claridad el rol del lector que el docente debería favorecer durante la educación literaria, ya que según Riffaterre el fenómeno literario se trata de una dialéctica ente el texto y el lector:

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. [...] Es decir, la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales (Mendoza, 2008).

Antonio Basanta en su libro *Leer contra la nada* incluye el subtítulo "Leer es cosechar", dicho apartado se desarrolla en unos cuantos renglones que vamos a reproducir íntegramente porque nos parecen un excelente corolario para esta parte de nuestra revisión sobre las teorías para la lectura de textos literarios:

La primera acepción del verbo *lego* alude a la relación del hombre con la tierra.

Tiene que ver con lo agrícola, con lo campesino. *Legere* significa recoger, cosechar lo sembrado con anterioridad... ¿Y que somos los lectores sino permanentes recolectores de la sementera de la autoría, de la siembra de lo escrito? (Basanta, 2017, p. 34).

Propuestas de aplicación

Todas estas bases teóricas muestran que el abordaje del texto literario no debe ser simplificador y va de la mano con la aplicación de metodologías para el trabajo didáctico en el aula que tienen que ver con el aprendizaje por competencias, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza mediante proyectos, el aprendizaje basado en problemas (Díaz Barriga, 2006) y el aprendizaje significativo, entre otros, (Díaz Barriga, 2010) e implican estrategias, técnicas y actividades relacionadas con uno y otro enfoque propio de las teorías literarias.

Estos enfoques también han llevado sin duda a nuevas perspectivas en la educación literaria como la que plantea Gustavo Bombini en su *Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura* cuyo objetivo es interpretar qué ocurre en el aula con el fin de proponer prácticas de enseñanza adecuadas; pero parte de la siguiente consideración:

Toda acción pedagógica [...] en un sentido amplio habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de determinada homogeneidad, la riqueza de las tácticas que los lectores

como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados, a partir de sus saberes y experiencias (Bombini, 2008, p. 209).

Por otro lado, en *La trama de los textos*, dicho autor aboga por la posibilidad de enseñar literatura en las escuelas, pero también fuera de ellas, de hacerlo, dice "aun en las peores condiciones: ahí donde leer literatura en el aula es jugar la única oportunidad para la mayoría de nuestros alumnos." (2009, p. 51). Las concepciones de Bombini tienen cabida en el contexto de las teorías de la Estética de la recepción, de la Semiótica y de la Pragmática como parte de esta.

Guadalupe Jover tiene otra propuesta didáctica. En su libro *Un mundo por leer* (2007) considera el horizonte de expectativas de los adolescentes y el hecho de que el que un texto les funcione a los jóvenes no depende únicamente de las características del mismo; sino también de las condiciones en las que se haya de producir el encuentro entre este y los lectores.

Jover propone trabajar con un conjunto de:

[...] "constelaciones literarias" que permitan la incursión paulatina y secuenciada en el territorio de la gran literatura, esta debe favorecer una unidad de análisis que acierte a fundir el horizonte de los textos y el de los lectores [...] pese a su posible lejanía en el tiempo y en el espacio [...] (p. 127).

El profesor o profesora, dice, debe hacer relevantes los vínculos de unas con otras. Recomienda considerar los aspectos cronológicos, el del estudio de los géneros y los temas o tópicos literarios, y brindar un

enfoque interdisciplinar de los problemas, que proporcione a los jóvenes una mirada más amplia sobre sí mismo y sobre el mundo y los impulse a participar activamente en su formación. Están implícitos en la propuesta de Jover el Constructivismo, la Estética de la recepción y la Pragmática, con el fin de lograr la competencia literaria de los jóvenes que reciben la educación respectiva.

Una propuesta didáctica muy valiosa, que se plantea en principio para los lectores infantiles, pero que abona finalmente a una política de formación de lectores en Brasil es la que hace Eliana Yunes en su texto *La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la lectura*, empieza reflexionando acerca de que si la subjetividad nace de la elaboración compleja de memorias personales y colectivas, experiencias, aprendizaje, asociaciones, afectos, juicios y deseos, no es posible negar la evidencia de que el sujeto es uno entre otros.

Señala Yunes cómo en las interrelaciones sociales que se dan por medio del lenguaje hay un entrecruzamiento discursivo en virtud del cual se filtran las imágenes del otro y "como en un espejo, nos devuelven la imagen propia" (2005, p. 14), la autora considera que de esta manera la subjetividad se transfigura en intersubjetividad, por lo que la idea de que la construcción de la personalidad depende de la interacción que se establezca con los demás "es incontestable en el horizonte pragmático". Desde el psicoanálisis, abunda la autora, también se revela que el inconsciente guarda las marcas e impresiones que los otros nos han dejado.

Ubicándose ya en el plano de la ficción literaria o de textos ficticios de otra naturaleza, dice que la literatura "aproximi-

ma la existencia del otro y redimensiona la interacción efectuada” (Yunes, 2005, p. 15), promueve además la intimidad del yo lo cual inquieta, altera, y muchas veces incluso inmoviliza y conmueve, dice la autora.

Estas reflexiones llevan a Yunes a resaltar la importancia de los mediadores ante la realidad de que la mayoría de la gente, incluso en las escuelas o sobre todo en ellas, no conseguía el disfrute del texto que motivara a los individuos, niños o adultos, a leer por cuenta propia.

Para trabajar como mediadora, la autora se planteó una metodología con base en los siguientes principios:

- La lectura es una construcción con los materiales de nuestra experiencia y los indicadores de otros que confluyen; es hermana de la cultura, que no excluye repertorios de vida personal ni acervos colectivos: nadie es incapaz de aportar algo al tejido de los sentidos
- Nadie lee solo, aunque lo parezca. Siempre tenemos compañía, sea en un círculo o en un rincón porque la lectura es acto solidario, nunca solitario; voces de otros nos acompañan, desde el momento en que los abuelos nos contaban, leían con nosotros, y detienen memorias, sugieren decisiones;
- Leer mejora la autoestima, en tanto sostiene una visión amplia del mundo: estimula el reconocimiento del otro, contrapunto y respaldo para mirar más allá de los límites del yo; inmundicia es la exclusión del otro, cuya

vida se me ofrece como contrapunto del yo:

- Lector es el que tiene alegría de compartir la brasa que lo anima, pues el fuego en que se consume el otro, también hace arder la materia de su vida, sin miedo a que la llama se pierda (Yunes, 2005, p. 24).

Eliana Yunes formó en Brasil el primer programa nacional de lectura y, como ya apuntamos, logró (aunque recibió apoyo gubernamental por poco tiempo) establecer una política de formación de lectores en ese país, en los principios de la cual estaba implícito el planteamiento de Barthes de que la lectura empieza por el discurso de la cultura y sus ideologías, va a la palabra y de ahí a otros sistemas semiológicos, para entonces aplicarse otra vez al mundo.

El de Yunes fue un esfuerzo en el que se percibe la nueva concepción de la lectura como proceso centrado en el lector, favorecedor de su disfrute frente al texto, de la aprehensión de su sentido gracias al trabajo colaborativo en el diálogo con el mediador, y que considera la intertextualidad en virtud de la cual al leer se activan las voces de otros.

Después de esta revisión, nos parece que la complejidad del ejercicio didáctico para conseguir la educación literaria no puede ponerse en duda. Entretejer aspectos de teoría literaria, con enfoques metodológicos adecuados y con la elección de estrategias y técnicas pertinentes para trabajar con los textos literarios, en aras de conseguir su disfrute por parte de los discentes y el desarrollo de la competencia respectiva es, sin duda, un proceso complejo que indudablemente lleva a mejores

resultados por su carácter sistémico, en el que se interrelacionan elementos que configuran un todo, espejo en el que se refleja el mundo social y humano, primordial para una experiencia educativa que propugne por el conocimiento multidimensional y poético.

Ejemplo de una propuesta didáctica compleja

Enseguida se integra una propuesta didáctica a partir de la lectura del cuento "El matrimonio de los peces rojos" de Guadalupe Nettel elaborada por Lucía Hernández, como ejemplo de la planeación de un proceso que permita el desarrollo de las competencias literaria y argumentativa, con base en un proyecto en el que se especifica qué teorías literarias se tomarán en cuenta para el análisis, así como cuáles serán las estrategias, la me-

todología y las técnicas que se aplicarán en el desarrollo de las clases.

Metodología: aprendizaje por proyecto. Frida Díaz Barriga apunta:

Algunos autores consideran que aprender a manejar proyectos y a colaborar en ellos, entendiéndolos como una forma idónea de acción colectiva, es uno de los aprendizajes más significativos que puede lograr una persona, pues incide tanto en su facultamiento o construcción de una identidad personal sólida, como en su preparación para el trabajo colectivo y la ciudadanía (2006, p. 30).

En el caso de esta propuesta didáctica el proyecto consiste en que los alumnos reflexionen sobre la problemática de la maternidad en la adolescencia a partir del cuento de Guadalupe Nettel antes mencionado y que logren el desarrollo de las competencias abajo mencionadas.

**Proyecto: Mejorar las condiciones de recepción en alumnos de la UPN.
Desarrollar la competencia comunicativa: literaria y argumentativa.**

Fase de la secuencia	Teoría literaria de referencia	Teoría didáctica de referencia
Sensibilización	Estética de la recepción, horizonte de expectativa.	Enfoque por competencias Constructivismo: aprendizaje significativo y por descubrimiento, conocimientos previos.
Desarrollo	Pragmática Estética de la recepción conocimientos sobre el género y creación del diálogo. Intertextualidad. Identificar marcadores y grados de intertextualidad.	Constructivismo, aprendizaje significativo, conceptos subsumidores que funcionan como anclaje para la información nueva. Competencias literaria y comunicativa.
Cierre	Pragmática: Transita del texto (el cuento) al contexto externo (la problemática de los adolescentes).	Constructivismo: promover el aprendizaje sociocultural. Enfoque por competencias que busca el desarrollo de las competencias generales, no solo la literaria: saber conocer (metacognición) y saber ser.

En esta secuencia didáctica se concretan estrategias, metodologías y técnicas.

Fase de la secuencia	Estrategia	Metodología	Técnica
Sensibilización	Por descubrimiento	Constructivista	Diálogo a manera de tertulia Asociación.
Desarrollo	Expositiva Trabajo en equipos	Aprendizaje experiencial Aprendizaje por descubrimiento	Explicación del docente Simulación Delimitar, seleccionar, ordenar o clasificar información.
Cierre	Interactiva	Aprendizaje colaborativo	Elaboración de infografía Discusión o debate.

Secuencia didáctica en relación con: Recursos para la Escritura el Campo de Lengua, Literatura y Comunicación de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional		
Identificación de la Secuencia Didáctica		
Nivel de estudios: Asignatura: Semestre: Tiempo asignado al bloque: Número de sesiones de esta situación didáctica:	Licenciatura en Pedagogía Seminario Recursos para la Escritura Octavo 3 horas del docente 1	
Problema significativo del contexto:		
Comprensión de textos en los que hay referencias intertextuales y transmediales. Expresión argumentada sobre un tema.		
Unidad 2	Redacción de textos argumentativos	
Título de la secuencia didáctica		
Una mirada sobre la maternidad y la vida en pareja en un cuento de Guadalupe Nettel		
Competencias		
Comprensión de lectura y competencia intertextual. Argumentación oral y escrita Tipo de competencia: genérica o transversal. Forma parte de la competencia comunicativa. Competencia disciplinar en estudiantes que serán profesores en educación básica.		
Atributos		
a) Identificar alusiones, referencias y la copresencia de otros textos o autores por el epígrafe, los nombres de los personajes. b) Reconocer la función que tienen esas referencias en el texto que se está leyendo como medio para expresar afinidad estética, criticar o parodiar, conformar un motivo de configuración. c) Argumentar su opinión sobre un tema (la maternidad o la vida en pareja) de manera estructurada en la expresión oral y escrita.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conceptos: Intertextualidad Argumentación Contra argumentación Teorías: Intertextualidad aleatoria Teoría de la recepción.	Habilidad técnica Formular argumentos de manera oral o escrita. Identificar contenido intertextual en un texto.	Motivación por adquirir un mayor grado de comprensión de textos complejos. Compromiso y responsabilidad al opinar de manera argumentada. Analizar el efecto que produce en los alumnos la temática del cuento. Reflexión sobre la importancia de argumentar las opiniones personales.

Recursos		
<p>a) Cuento: "El matrimonio de los peces rojos" en Guadalupe Nettel, El matrimonio de los peces rojos, Lectulandia, 2013.</p> <p>b) Video "Entrevista a Guadalupe Nettel" https://www.youtube.com/watch?v=AoezRko2w3g</p> <p>c) Video: Maternidad y paternidad en la adolescencia. https://www.youtube.com/watch?v=RRppXmQWjJI</p>		
Actividades		
Descripción de las actividades		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo o colaborativo	Criterios y evidencias
<p>Planteamiento del proyecto: que los alumnos reflexionen sobre la problemática de la maternidad en la adolescencia a partir de un cuento.</p> <p>Diálogo introductorio sobre la literatura femenina en México y la obra de Guadalupe Nettel.</p> <p>Lectura en voz alta del cuento "El matrimonio de los peces rojos" de la página 8 a la 13. Redactar un diálogo que simule una discusión entre los peces.</p> <p>Identificar los marcadores de intertextualidad y delimitar su función.</p> <p>Delimitar la función de los epígrafes y del nombre de uno de los peces.</p>	<p>Actividad de simulación.</p> <p>En el grupo se realizará el foro: "Maternidad en la adolescencia".</p> <p>El grupo se divide en equipos de cuatro personas. Observan el video: "Maternidad y paternidad en la adolescencia". Cada equipo discute sobre distintas perspectivas en torno al tema y elabora una infografía (30 minutos).</p> <p>Sesión plenaria en la que se elige un moderador quien guiará la discusión. Se determinan las reglas del debate. Se lleva a cabo la discusión en la que los participantes expresan su opinión y refutan las de los demás equipos (20 minutos).</p> <p>Cierre: de manera individual, cada alumno redacta un argumento a favor y otro en contra en el foro que se abrirá para este fin en la plataforma.</p>	<p>Identificar el concepto de intertextualidad y grado de intertextualidad.</p> <p>Evidencia: definición de intertextualidad.</p>
Tiempo: 50 minutos.	Tiempo: 50 minutos	Ponderación: 50 minutos
Normas de trabajo		
<p>a) Expresar opiniones de manera argumentada y respetuosa.</p> <p>b) Reflexionar sobre la importancia de expresar una opinión fundamentada.</p> <p>c) Ser puntuales en las sesiones de trabajo.</p>		

Evaluación			
Inicial	Básico	Autónomo	Metacognición
<p>Percibe los marcadores textuales de referencia.</p> <p>Expresa su opinión.</p>	<p>Identifica las referencias a otros textos.</p> <p>Expresa su opinión y la justifica.</p>	<p>Delimita la relación intertextual entre dos textos distintos.</p> <p>Define la intertextualidad y expresa su opinión argumentada sobre el tema.</p> <p>Expresa y justifica su opinión. Refuta las opiniones con las que no está de acuerdo.</p>	<p>¿Cuáles son las dificultades para identificar los marcadores textuales?</p> <p>¿Cómo identifiqué si los marcadores textuales introducen una referencia?</p> <p>¿Por qué me fue difícil identificar una referencia y comprender su función en otro texto?</p> <p>¿Cómo logré identificar una referencia?</p> <p>¿Cómo organicé las ideas para expresar una opinión y justificarla?</p> <p>¿Por qué es más fácil opinar que argumentar?</p>
2 puntos	3 puntos	5 puntos	
<p>a) Los trabajos deben respetar las normas ortográficas.</p> <p>b) Se promoverá la expresión de la opinión personal y el respeto por las diferencias de opinión.</p> <p>c) Se hará énfasis en la importancia de argumentar las opiniones sobre un tema.</p>			

Interacción docente, alumno, texto

1. Sensibilización. 10 minutos
<p>¿Qué saben de la literatura escrita por mujeres? ¿Han leído a Guadalupe Nettel? ¿Saben quién es? Observen alguno de los siguientes videos y comenten. ¿Qué les parece su obra? ¿Qué piensan de un relato con este título? ¿Conoces diferentes tipos de peces? ¿Te gustan? ¿Prefieres otro tipo de mascotas? ¿Qué vínculo establecen las personas con sus mascotas? ¿Qué piensas de esto?</p>
2. Desarrollo. 1 hora
<p>2.1 Lectura de "El matrimonio de los peces rojos". Durante la lectura, identifiquen los marcadores de intertextualidad. 2.2 Análisis del relato: personajes, espacio, tiempo, técnicas narrativas. 2.3 Diálogo simulado. Y presentación. 2.4 Delimitación de los marcadores de intertextualidad. ¿De qué manera el identificar estas referencias influye en la comprensión del significado de "El matrimonio de los peces rojos"?</p>
3. Cierre. 1 hora
<p>Discusión argumentada sobre la maternidad en la adolescencia</p>

La didáctica en el diseño de la secuencia

Componente de la secuencia	Fundamento teórico
Diseño general	Enfoque por competencias Recepción: provocar la relación dialógica con la obra.
Sensibilización al tema	Constructivismo: aprendizaje significativo, conocimientos previos. Recepción: ubicar a la obra en el contexto histórico-literario. Activar el horizonte de expectativas: ¿qué espera el lector de esta lectura? ¿qué conocimientos previos moviliza en el lector? ¿qué conocimientos del género del cuento o relato supone?
Desarrollo	Intertextualidad y recepción. Identificar los marcadores de intertextualidad. Conocimientos sobre el género: género, forma, temática. Por el diálogo, activar el horizonte de expectativa.
Cierre	Constructivismo: promover el aprendizaje sociocultural. Enfoque por competencias que busca el desarrollo de las competencias generales, no solo la literaria: saber conocer (metacognición) y saber ser.

Conclusión

Consideramos que la secuencia didáctica que se ha puesto como ejemplo, evidencia la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación literaria. Además, deja ver todo lo que se pierde del verdadero trabajo formativo para favorecer el desarrollo de habilidades literarias, cuando la enseñanza se centra sólo en el enfoque historicista o se simplifica la interpretación de los textos limitándose a la relación de la parte anecdótica de la obra con la realidad.

En las reflexiones de los autores mencionados en relación con algunas propuestas didácticas a tomar en cuenta cuando se trabaja como docente en literatura, es evidente el desplazamiento del foco puesto en la obra misma hacia el lector bajo la consideración de que a partir de sus propios saberes, este construye la significación del texto, tomando siempre en cuenta justamente las condicionantes del mismo, en cuanto a los significados que se ha de interpretar.

Los aspectos analizados en este texto integran el todo de la educación literaria, lo que no deja duda sobre su complejidad y tampoco acerca de su importancia en la formación de lectores que además de ampliar su competencia, acepten la invitación a la lectura de textos de esta naturaleza como una posibilidad de apertura hacia la tolerancia, con base en la comprensión de la otredad de la que todos formamos parte, y descubran en dicha actividad la oportunidad de construir mundos posibles.

Bibliografía

- Barthes, R. (1993). *El placer del texto seguido por Lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI.
- Basanta, A. (2017). *Ler contra la nada*. Madrid: Siruela.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Universidad Nacional de General San Martín.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (B. López Trad; 2ª ed). Barcelona: Gedisa.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiósfera I. Semiósfera de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza Fillola A. (1998 a). "El proceso de recepción lectora". En Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- Morin E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa.
- Nettel, G. (2013). *El matrimonio de los peces rojos*. México: Rivera del Duero (Páginas de espuma).
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Yunes, E. L. M. (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la lectura* (Vol. 15). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hemerografía

- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2).
- Camargo A. y Hederich, CH. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24).
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 22 (4).
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, (21).
- González Ochoa, C. (1980). De la semiología al análisis del discurso. *Acta poética* 2, 2(1-2).
- Mendoza Fillola, A. (1998 b). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (10).
- Montes, G. (2005). Las plumas del ogro. La importancia de lo raro en la lectura. *Revista Imaginaria*, (165).
- Nieto, F. (2013). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini. Una discusión. *Educación, lenguaje y sociedad*, 10(10).
- Restrepo M. (1990). La semiótica de Charles S. Peirce. *Signo y pensamiento*, 9(16).

Cibergrafía

- Buxó, J.P. (2015) La semiótica literaria: encuentros y revisiones. En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-palabras-imagenes-y-simbolos-homenaje-a-pascual-buxo/>
- Colomer, T. (2017). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/g26cb127-44d0-45-c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Entrevista con Michael Rifaterre. Biblioteca Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/pdf/49/49_18.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2008) *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg88p7>

