

UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE TEXTOS FICCIONALES EN EL MARCO DE “EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD” Y EL PENSAMIENTO POLÍTICO

Por WILLIAM MARÍN OSORIO, profesor de literatura Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Literatura Hispanoamericana Instituto Caro y Cuervo. Formación Especializada en Docencia en Historia y Cultura en América Latina Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Área temática: PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre la enseñanza de la *literatura* en contextos culturales específicos. Es muy importante tener presente que antes de enseñar *literatura* en el aula, el *profesor de literatura* debe ser entrenado en una serie de teorías que serán el marco en el cual se pueda construir un campo de interpretación de la cultura. Esas teorías son parte de lo que se conoce como *canon literario*, el capital intelectual y el capital simbólico en la perspectiva de Bourdieu (1990,1995). En cuanto al *canon literario*, el *profesor* debe tener claridad sobre la naturaleza de la *literatura* y cómo ésta se traduce en lo que se llama los géneros literarios. En cuanto al capital intelectual y el capital simbólico, es necesario crear en el aula un lugar para el diálogo, la reflexión y la argumentación: En otras palabras, es fundamental para construir una escuela para el desarrollo del pensamiento crítico, que Louise Rosenblatt (2002) llama pensamiento político, el propósito de una función esencial de la *literatura*. En esta perspectiva, Martha Nussbaum (2005) ofreció una teoría completa sobre la enseñanza y el cultivo de las humanidades que constituye el fundamento de nuestra *didáctica* de la *literatura*.

Palabras clave: literatura, didáctica, profesor, cultura, canon literario.

Abstract

The present article is a reflexion about teaching of the literature in cultural specific contexts. Is very important to have present that before to teach literature in the classroom, the literature professor should be trained in a series of theories that will be the framework on the which to build a field of interpretation of the culture. Those theories are part of the what is known as literary canon, intellectual capital and symbolic capital in Bourdieu's perspective (1990,1995). As to literary canon, the professor should have clarity about the nature of literature and how it translates into what is called literary genres. As to the intellectual capital and symbolic capital, is necessary to build into the classroom a place for dialogue, thinking and argumentation: In other words, is fundamental to build a school for the development of critical thinking which Louise Rosenblatt (2002) called political thought, purpose of an essential function of literature. In this perspective, Martha Nussbaum (2005) offered a completed theory about teaching and the cultive of humanities which is the basis of our teaching of literature.

Key words: litterature, teaching, teacher, cultural, literary canon.

Una experiencia escolar. Entre la teoría y la práctica

Pretendo exponer aquí ante ustedes mi experiencia como *profesor de literatura* en una universidad pública en Colombia. Llevo quince años dedicado a la docencia universitaria, proceso que me ha llevado a tener diferentes experiencias no sólo con mi campo disciplinar, sino, ante todo, con la realidad escolar que se vive fundamentalmente en los niveles de la básica primaria, la básica secundaria, la media técnica vocacional – niveles en los que fui docente durante más de una década también-, y en el nivel superior.

Lo que he intuido a lo largo de estos veinte años en mi ejercicio profesional como *profesor de español y literatura* es, ante todo, la gran responsabilidad que tenemos en nuestra práctica cotidiana, pues nuestro trabajo es con personas, con seres humanos deseosos de seguir formándose no sólo en el conocimiento, sino también como seres pensantes y sensibles frente a su tiempo. Sabemos entonces del peso de esa responsabilidad y creemos, desde nuestro horizonte de expectativas, que no podemos ser inferiores a ese reto.

Otra intuición, que he venido explorando a lo largo de mis clases en la Licenciatura en Español y Literatura adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira es, inequívocamente, que la práctica educativa debe contar con una buena teoría. De allí entonces que mis clases en la facultad sean en primer lugar clases teóricas, en un tiempo en que pareciera que es más importante el activismo, el juego como alternativa *didáctica*, el hacer sin un horizonte claro. Horizonte claro que lo define el contar con una serie de ideas, pensamientos, construcciones teóricas, reflexiones que han hecho otros pensadores de la cultura que nos han antecedido en el tiempo y que han logrado construir un edificio sólido de ideas de cara a enfrentar con éxito una labor, en nuestro caso particular, una labor de carácter didáctico que conduzca a los estudiantes hacia un mayor dominio de una especialidad - la *literatura*- en función de la realidad social, política y cultural en que se inscribe la escuela. Pero ese dominio teórico es esencial en cuanto a la formación epistemológica y como espacio para el debate y la confrontación de las ideas que permitan generar cambios y nuevas actitudes ante lo educativo.

Otra intuición que me ha asaltado en mi ejercicio profesional es que, ante las circunstancias que vive el mundo contemporáneo, ante las situaciones sociales que son de carácter histórico, nuestra labor docente debe ser ante todo una labor de carácter político, pero, como le reitero a mis estudiantes, no en el sentido de un partido político, sino que el docente debe ser un motor de cambio y de transformación de esa sociedad a la que le está sirviendo, a través de sus argumentaciones en el aula de clase y los diálogos que susciten dichas argumentaciones para, de este modo, contribuir al desarrollo del juicio, la autonomía y el pensamiento crítico.

Es importante resaltar aquí el pensamiento de Maturana (2001,5) cuando señala desde la experiencia chilena que debemos hacer un alto en el camino en nuestro trabajo profesional y pensar a esa sociedad y cómo convertirla en algo mejor, cómo devolverle a esa sociedad todo lo que ella nos ha dado para nuestra formación. Y se hace las siguientes preguntas, para el caso chileno pero que muy bien podríamos extender a las otras repúblicas latinoamericanas: ¿Para qué sirve la educación? ¿Sirve la educación actual a Chile y a su juventud? ¿Qué queremos de la educación? ¿Qué queremos con la educación? ¿Qué es eso de educar? ¿Para qué queremos educar? ¿Qué país queremos?

Y más adelante se cuestiona: ¿Tenemos un proyecto de país? Y responde afirmando que quizás esa es nuestra tragedia, que no tenemos un proyecto de país. (5).

Yo estudié para devolver al país lo que había recibido de él; estaba inmerso en un proyecto de responsabilidad social, era partícipe de la construcción de un país en el cual uno escuchaba continuamente una conversación sobre el bienestar de la comunidad nacional que uno mismo contribuía a construir siendo miembro de ella. No era yo el único. En una ocasión, al comienzo de mis estudios universitarios, nos reunimos todos los estudiantes del primer año para declarar nuestras identidades políticas. Cuando esto ocurrió, lo que a mí me pareció sugerente fue que, en la diversidad de nuestras identidades políticas, había un propósito común: devolver al país lo que estábamos recibiendo de él. Es decir, vivíamos nuestro pertenecer a distintas ideologías como distintos modos de cumplir con nuestra responsabilidad social de devolver al país lo que habíamos recibido de él, en un compromiso explícito o implícito, de realizar la tarea fundamental de acabar con la pobreza, con el sufrimiento, con las desigualdades y con los abusos.

La situación y preocupaciones de los estudiantes de hoy han cambiado. Hoy los estudiantes se encuentran en el dilema de escoger entre lo que de ellos se pide, que es prepararse para competir en un mercado profesional, y el impulso de su empatía social que los lleva a desear cambiar un orden político cultural generador de excesivas desigualdades que traen pobreza y sufrimiento material y espiritual.

La diferencia que existe entre prepararse para devolver al país lo que uno ha recibido de él trabajando para acabar con la pobreza, y prepararse para competir en el mercado ocupacional, es enorme. Se trata de dos mundos completamente distintos. Cuando yo era estudiante, como ya lo dije, deseaba retribuir a la comunidad lo que de ella recibía, sin conflicto, porque mi emoción y mi sensibilidad frente al otro, y mi propósito o intencionalidad respecto del país, coincidían. Pero actualmente esta coincidencia entre propósito individual y propósito social no se da porque en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro.

La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro. (Maturana, 5,6).

¿Y cómo lograrlo? Otra intuición que he tratado de explorar y que se debe más a motivos de índole personal y axiológico, es que al maestro lo debe envolver una atmósfera de pasión permanente por su trabajo. Muchas veces les recuerdo a mis

estudiantes esa famosa frase de un Borges oral y menos académico y que se ha vuelto ya un lugar común: “yo no enseño literatura, transmito un amor por ella que no es lo mismo”.

La literatura es diálogo sobre lo humano

Ante nuestra compleja y apasionante tarea como *profesores de literatura*, es esencial entonces detenernos en un hecho consustancial al fenómeno mismo de la *literatura* –ya que ella es ante todo diálogo, reflexión y mirada crítica sobre lo humano y su devenir–: lo que significa para nuestra labor docente, fundar un espacio en el aula de clase donde podamos construir pensamiento sobre esa sociedad que nos interesa explorar e interpretar, bajo la premisa de que hay una relación estrecha, íntima, entre la *literatura* y la vida. ¿Acaso la sustancia misma de la *literatura* no es lo que viven nuestros estudiantes, lo que vivimos como seres humanos?, nos recordará Louise Rosenblatt en su famoso libro de los años 30 *La literatura como exploración* (2002), porque, insiste la autora, el *profesor de literatura* conoce las implicaciones humanas, sociales, emocionales y políticas que definen el acto de leer y también el universo de ficción creado por un artista de la palabra.

Recordaba ahora que este fundamental libro de Rosenblatt -siguiendo a John Dewey en sus postulados esenciales en cuanto a cuestionar las construcciones epistemológicas elaboradas por una generación para realmente generar los cambios necesarios en la sociedad, sin olvidar los fines y los principios del proceso de educar-, fue publicado en 1938, una época de cambios sociales y políticos en el mundo de entonces a partir de la gran depresión o lo que se conoció en los Estados Unidos como el jueves negro de la bolsa de New York, y que significó el colapso de la economía mundial y el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Rosenblatt escribe en ese periodo turbulento y oscuro sus reflexiones sobre la enseñanza de la *literatura*; por ello no es de extrañar que la escritora insistiera que ante una era de turbulencia y crisis social, es apenas natural que la enseñanza de la *literatura* establezca un diálogo crítico con esa realidad del mundo, pues la *literatura* no es ajena a los conflictos humanos. Chaplin también en los años 30 estaba filmando su aclamada película *Tiempos modernos* (1936) que revela, de una manera trágico cómica, la crisis de desempleo de vastas masas de desheredados, y John Steinbeck estaba escribiendo su novela emblemática *Las uvas de la ira* (1939), que es la historia del desplazamiento de familias campesinas, pequeños productores agrícolas, desde Oklahoma hacia el oeste de los Estados Unidos, especialmente hacia California, en busca de un porvenir, debido a la crisis económica que empieza a azotar al país después del crack del 29. No olvidemos que movimientos como el Surrealismo de André Breton, y la publicación de obras críticas como *Teoría de la novela* (1916, 1971) de George Lukács, fueron crisis espirituales que surgieron del desarraigo e incompreensión del artista frente a un mundo devastado por la Primera Guerra Mundial.

La lectura de estas obras y el conocimiento de las vidas de estos escritores y sus contextos sociales, son fundamentales en el momento de pensar una *didáctica de la literatura*. En este sentido, los mundos representados por estas vidas en conflicto, contribuyen a desarrollar en el estudiante de *literatura* una fina sensibilidad frente a la realidad, preparándolo para el encuentro y transformación de las comunidades que tendrá a su cargo como futuro *profesor de literatura*. Porque, indiscutiblemente, el estudiante de *literatura* hace un aporte importante a los textos que se estudian en el aula

de clase, a través de sus interpretaciones y comentarios críticos, a través de la expresión de su sensibilidad frente al mundo representado y frente a las otras interpretaciones que los textos suscitan en el aula de clase.

En el intercambio de ideas el estudiante se verá llevado a comparar sus reacciones con las de otros compañeros y con las del maestro (después, si es necesario, con las de reconocidos críticos). Verá que una obra particular puede dar origen a actitudes y juicios diferentes de los suyos. Descubrirá que algunas interpretaciones son más defendibles que otras en términos del texto en su conjunto. Pero también se dará cuenta del hecho de que a veces es posible más de una interpretación razonable (...) (Rosenblatt, 103).

Un performance en el aula de clase

Las obras literarias, al igual que el concepto de *literatura* y la naturaleza del lenguaje con el que están hechas, en la perspectiva de Foucault (1994), hacen parte de nuestro portafolio de teorías que contribuyen decididamente a fortalecer en nuestros estudiantes sus potenciales argumentativos para entender su presente y la realidad social que gira alrededor de la escuela como organismo que se nutre de la vida, de nuestras miradas más personales y de las lecturas del mundo que propone cada obra literaria leída, pensada y sentida. Podríamos preguntarnos entonces ¿por qué leer *literatura*?, ¿por qué leer novelas, poemas, cuentos?, ¿para qué asistir a la representación de un mundo subjetivo presentado por un autor que ha vivido, sufrido y amado esas vidas secretas de sus personajes? Quizás la respuesta esté en que la obra literaria como representación artística del mundo (Cárdenas Páez, 2004) y como aquel bien inmaterial que “*mantiene en ejercicio a la lengua como patrimonio colectivo*” (Eco; 2005, 10), es la expresión de un aislamiento, pues un hombre solitario –el escritor, el artista- funda un mundo al narrarlo, al escribirlo, al enunciarlo; probablemente ese mundo autónomo construido con palabras es la representación de su insatisfacción personal frente a sí mismo y frente a los otros; sin embargo, pensemos que ese hombre aislado también habla de hombres y mujeres aislados que quieren simplemente vivir sus vidas ante nuestros ojos, y que se quieren comunicar con nosotros, ese es el acto de rebeldía del artista, imponer un mundo y revelarnos a través de él unas vidas privadas. Por eso para Bajtín en *Teoría y estética de la novela* (1989), el propósito de la novela ha sido y será siempre el de mostrar al hombre desnudo en su intimidad que, de algún modo, sacamos de su aislamiento al asistir alucinados a la representación de su existencia.

Pero hay otras funciones propias de la *literatura* que estudiamos en nuestros seminarios en la universidad, funciones determinadas también por una visión social del lenguaje y no solo en su función estética (Jakobson, 1973,1977). Al respecto Umberto Eco señala:

La literatura, al contribuir a formar la lengua, crea identidad y comunidad. (...) pensemos en qué habría sido la civilización griega sin Homero, la identidad alemana sin la traducción de la biblia hecha por Lutero, la lengua rusa sin Pushkin, la civilización india sin sus poemas de fundación.

Pero la práctica literaria mantiene también en ejercicio nuestra lengua individual. Hoy en día muchos deploran el nacimiento de un lenguaje neotelegráfico que se está imponiendo a través del correo electrónico y de los

mensajes en los teléfonos móviles, donde se dice “te quiero” incluso con una sola sigla; pero no olvidemos que los jóvenes que envían los mensajes con esta nueva estenografía resultan ser, por lo menos en parte, los mismos que abarrotan esas nuevas catedrales del libro que son las grandes librerías de muchos pisos, y que, aun solo hojeando sin comprar, entran en contacto con estilos literarios cultos y elaborados, a los cuales ni sus padres, y aún menos sus abuelos, habían estado expuestos.

Podemos decir que, aun constituyendo una mayoría con respecto a los lectores de las generaciones precedentes, estos jóvenes son una minoría con respecto a los seis mil millones de habitantes del planeta; y desde luego no soy tan idealista como para pensar que a inmensas multitudes que carecen de pan y medicinas les pueda ser de algún alivio la literatura. Pero hay una observación que quisiera hacer: esos desgraciados que se unen en bandas sin finalidad alguna, que matan tirando piedras a las autopistas desde los puentes o prenden fuego a una niña, quienesquiera que sean, no se convierten en tales porque han sido corrompidos por la newspeak del ordenador (no tienen acceso ni al ordenador), sino porque están excluidos del universo del libro y de aquellos lugares donde, a través de la educación y la discusión, llegarían a ellos reflejos de un mundo de valores que llega de y remite a libros. (Eco, 12)

En la clase de Didáctica de la literatura, siguiendo los presupuestos de Michel Foucault, Stéphane Mallarmé, Umberto Eco, se han llevado a cabo diferentes performances que han permitido un acercamiento a la idea de goce y placer del texto (Barthes, 1986) en la perspectiva de una aproximación a la obra como objeto estético susceptible de ser estudiado e interpretado en un espacio y en un tiempo determinados: representación teatral de un poema de Mallarmé, lectura en voz alta, en el marco de una exposición de pintura de la ciudad, de autores como Henry Miller, Hermann Hesse, Federico García Lorca, Vasili Grossman, éste último autor considerado el novelista de la Segunda Guerra Mundial, y celebrado por Todorov, especialmente su obra *Vida y destino* (2007).

En una clase como Introducción a la literatura, se construye un espacio de diálogo con los estudiantes en torno a la *literatura* griega y su significación no solo para el mundo antiguo, sino, y ante todo, para el mundo contemporáneo. De la mano de Martha Nussbaum, nos conducimos libres por el mundo de la palabra griega, ávidos de encontrar en sus complejas construcciones sintácticas y bellas figuras poéticas y de grandes contenidos humanos e históricos, la sensibilidad ante el mundo de la tragedia griega. Nussbaum en su texto *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (1995), anunciaba una explicación de ese orden estético y cultural: el orden moral y ético como fundamentos en la construcción del ciudadano no solo de la polis, sino, ante todo, de las ciudades contemporáneas. Esta idea plasmada en su libro *El cultivo de la humanidad* (1997, 2001) nos ha suscitado muchas discusiones en el aula de clase, teniendo en cuenta que la *literatura* está fundada también en un orden moral y ético, pues ella es ante todo una evaluación ética del hombre y del mundo (Bajtín, 1982).

El ideal de Nussbaum para el *cultivo de la humanidad* y la formación de ciudadanos del mundo, se expresa en palabras de la humanista de la siguiente manera:

“El ideal clásico del “ciudadano del mundo” se puede entender de dos maneras, e igualmente el “cultivo de la humanidad”. La versión más inflexible y exigente es el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades nacionales, locales y de grupos diversos se consideran claramente secundarias. (...) Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual se requieren tres habilidades. La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar “vida examinada”. Es decir una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. (...) Los ciudadanos que cultivan la humanidad necesitan además, capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. (...) 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 el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. (Nussbaum; 2010, 28,31).

La tragedia es un fenómeno del destino, un destino señalado por los dioses y del cual no es posible escapar. Los dioses imponen un camino a los hombres, pero éstos a veces se revelan como en el caso de *Prometeo encadenado* de Esquilo, o cuando el poder es detentado por los hombres, como en el caso de Creonte en la tragedia de Antígona de Sófocles; Creonte no permite que sea sepultado el cuerpo de Polinices, quien es señalado de haber traicionado a Tebas; su hermana Antígona enfrentará este poder, por el amor filial que siente por Polinices, afrontando las consecuencias de este hecho: es condenada a ser sepultada viva, pero evita el castigo ahorcándose. En la tragedia de *Agamenón*, primera obra de la *Orestíada* de Esquilo, el héroe griego que regresa de Troya después de diez años de combates que llevaron a los aqueos a la victoria, se enfrenta a la muerte provocada por su propia esposa Clitemnestra quien ya tiene un amante, Egisto. Orestes promete vengar la muerte de su padre.

Tal vez no se pueda hablar de *literatura* en el mundo antiguo, porque muchos de los textos antiguos que hoy consideramos *literatura* fueron contemplados por los mismos autores que los crearon como testimonios de su época, una poética que le interesó más el acontecer histórico y político de su tiempo. Hoy leemos a Homero como *literatura*, su *Iliada* representa una recreación histórica del acontecimiento de la guerra de Troya. Conocemos ese periodo de la historia porque el cantor dispuso en su verso la dramática hazaña del rapto de Helena y su posterior intento de recuperación por parte de los héroes griegos Agamenón y Aquiles “*el de los pies ligeros*”; hazaña que representa de igual modo la demostración del poderío griego. El regreso de los héroes a Grecia, supuso, durante los diez años que duró la guerra con Troya, la desarticulación de los bienes espirituales de la familia, especialmente cuando regresa Agamenón quien es asesinado por Clitemnestra y luego vengado por Orestes y Electra, en una zaga que

tiene mucho de registro histórico, pero que en nuestro tiempo leemos como *literatura*, especialmente desde el género de la tragedia como epopeya; aunque encontramos una excepción fabulosa en la eterna espera de Penélope y su hilo de Ariadna y el enfrentamiento de Ulises con los pretendientes de ésta, después de su mítico y riesgoso regreso a Ítaca. “*Cuentan que Ulises lloró de amor al divisar su Ítaca....*” Nos recuerda Borges en un celebrado poema titulado *Arte poética*.

Aristóteles en su *Poética* (1992), advertía que la tragedia tenía la virtud de sublimar y elevar el alma en una especie de catarsis. Por ello la representación o mimesis como imitación, operaba como transformadora y educadora del alma del espectador. La tragedia educaba desde el dolor, ese era su sentido. Para nosotros, en el aula de clase, este tipo de textos, desde el nivel discursivo, contribuyen decididamente a crear en el estudiante una posición crítica frente a su entorno social y frente a sus propias vidas. Rosenblatt señalaría que este tipo de tragedias tienen la virtud de implicar en su mimesis a los lectores.

El ejercicio que se llevó a cabo, durante muchas sesiones de trabajo, y a lo largo de muchos semestres, fue la integración de los saberes de una disciplina con la vida misma. En la media torta de la universidad, en un espacio al aire libre, se hicieron varios monólogos con la tragedia de *Antígona*, recuerdo en especial aquella de un monólogo de una estudiante que revistió el escenario natural con velas que iluminaban tenuemente su vestuario y nuestros rostros como en un teatro de sombras, monólogo que nos permitió entender el drama humano de Antígona desde sus enunciaciones, tanto desde aquellos elementos no verbales –los gestos de las cejas, el cabello largo al viento- que apoyaban el acto comunicativo de la enunciación.

Otros diálogos

La investigación en el campo de la *didáctica* de la lectura y la escritura de textos ficcionales ha permitido construir un espacio de diálogo en el aula de clase en otras asignaturas como Didáctica de la lengua materna, Narratología y teoría de la recepción, Taller de lectura y escritura, Sociocrítica y Seminario de Literatura Contemporánea, en torno al quehacer propio de la *literatura* como objeto a ser enseñado, estableciendo vínculos con la realidad escolar, pues entendemos que la enseñanza de la *literatura* no puede estar separada de las realidades sociales y políticas que rodean la escuela, una realidad que entendiera muy bien Louise Rosenblatt en su libro *La literatura como exploración*. Pero nos ha interesado también formar una audiencia, formar a un lector de ficciones y cultivar su humanidad, en la perspectiva de Martha Nussbaum, independientemente del lugar donde esa audiencia se encuentre. Por ello la *literatura* en nuestro horizonte de conjeturas ha visitado no solo a la escuela tradicional, sino que también ha hecho un viaje por el mundo de la cárcel para entender la realidad de quien está privado de la libertad, y también por el mundo del farmacodependiente para fundar una mirada que dé cuenta de la *literatura* como espacio de goce, placer y reparación no solo de la conciencia sino también como catarsis del alma.

En una *didáctica* de la lectura y la escritura de textos ficcionales nos preguntamos por el hacer, el saber y los contextos sociales y políticos de una práctica educativa específica: enseñar *literatura* en el aula de clase, en el contexto de interrogantes claves, esto es, ¿qué saberes necesito para enseñar *literatura*?, ¿qué mediaciones discursivas debo

emplear en esta práctica concreta?, ¿cómo debería ser mi acercamiento a los saberes de esta disciplina?, y quizás lo más importante: ¿cómo debería ser mi acercamiento a mis estudiantes y a la comunidad política imaginada por los textos de ficción?

Como vemos, el reto es grande a la hora de abordar la enseñanza de la *literatura*. Se debe partir, en primera instancia, como señalábamos anteriormente, de la siguiente premisa: para enseñar *literatura* se debe contar con una buena teoría. Y contar con una buena teoría no solo es el reconocimiento de que la práctica educativa debe tener un marco teórico de interpretación de los hechos del lenguaje implicados en este hacer, sino, ante todo, establecer un diálogo con el *canon literario*, lo que significa llegar al aula de clase con unas enciclopedias que le permitan al maestro establecer parámetros estéticos, políticos y de recorridos históricos de los hechos del lenguaje implicados en el fenómeno de la *literatura* como expresión de la función estética del lenguaje.

El maestro de *literatura* debe dialogar con el canon. Y, ¿quién ha establecido el canon?, ¿por qué existe como marco de referencia para los *profesores de literatura*, para los escritores como para los críticos? En primer lugar, para definir esta cuestión, es importante entonces volver la mirada sobre lo que nos dice Michel Foucault al respecto, cuando señala que la *literatura* es tan antigua como el lenguaje mismo y sobre el papel de la crítica en el proceso de formación del concepto de *literatura*. Quizás la pregunta sobre qué es *literatura*, quizás ese interrogante empiece con Mallarmé como insiste Foucault, probablemente porque el símbolo es central en su poesía y también el vacío, la página en blanco como insiste Paul De Man:

Para Mallarmé, la nada poética se presenta en la forma de una duda concreta y específica, una duda que siempre le obsesionó: “a saber: si hay algún motivo para escribir”. La pregunta sigue sin contestar. Cincuenta años después, Maurice Blanchot titula así un artículo sobre Fleurs de tarbes de Paulhan: “¿Cómo es posible la literatura?”. (...) Solemos decir que ese interrogante se remonta a la obra de Stéphane Mallarmé, poeta de la esterilidad y la página en blanco. (De Man, 1001)

Foucault nos había dicho que la *literatura* es tan antigua como el lenguaje mismo. Y son también los críticos, no sólo los creadores los que definen esta categoría tan importante a la hora de enseñar *literatura* en el aula de clase. Porque la pregunta ¿qué es *literatura*? está asociada al ejercicio mismo de la *literatura* y solo se ha podido formular desde Mallarmé. Paul de Man plantea también que la poesía de Mallarmé es un signo de interrogación sobre la *literatura* misma, sus sonetos herméticos así lo manifiestan en una especie de nada poética. Cada obra literaria es una interrogación sobre el ser mismo de la *literatura*, sobre su ser. Cada obra que nace al público lector plantea en sí mismo una interrogación y una respuesta sobre la naturaleza de la *literatura*.

Pensadores de otros tiempos y otras latitudes han ofrecido una aproximación a una idea de *literatura*, pero no se atreven a entregar un concepto definitivo. La definición es tan cambiante como las sociedades mismas que les dieron origen. Para los formalistas rusos, la clave está en el lenguaje, en las estructuras de funcionamiento del discurso: Vladimir Propp planteó la categoría de *funciones*, a la luz del trabajo etnográfico del folclorólogo Alexander Afanasiev en Rusia, un viajero infatigable que junto con una sociedad geográfica logró construir un archivo de memoria sobre la tradición oral campesina que le permitió, del mismo modo, organizar unos materiales que luego serían

insumo para el análisis y la escritura de *La morfología del cuento* (1987) de Vladimir Propp, y su estudio primordial de la significación del personaje la bruja Baba Yaga en la tradición oral rusa. Propp descubrió en su análisis que dichos cuentos extraídos del folclore se estructuraban sobre la base de elementos constantes que denominó *funciones de los personajes*, y entre ellas reconoció 31 funciones: el héroe, el desplazamiento en el espacio, el objeto mágico, reconocimiento, obtención del objeto del deseo, entre otras. A partir de estas categorías, en la clase de Narratología y teoría de la recepción, construimos un taller que le diera vida a las funciones de los personajes; el ritual consistía en escribir un cuento, siguiendo las características de esta práctica discursiva, aplicando una o varias funciones, y leerlo en la clase; nuestro compromiso era siempre traer unas velas que iluminaran el recinto de la lectura.

En la clase de sociocrítica, se ha estructurado una propuesta similar. Primero se parte de la definición y estudio de la disciplina como teoría que nace en Francia hacia finales de los años 70, en el marco de la revolución estudiantil de mayo del 68. Hay tantas sociocríticas como teóricos de la misma. En nuestra clase estudiamos dos vertientes: la sociocrítica de Edmond Cros, y la sociocrítica de Pierre Bourdieu. Cada autor expresa un modelo teórico que a su vez se ha construido sobre la base de un diálogo con otras vertientes del pensamiento. En el caso de Cros, su diálogo es con Bajtín y con Lucien Goldmann, con quienes ha fundado un constructo mental desde categorías como sujetos transindividuales, ideología, sujeto cultural y visión del mundo. Con Pierre Bourdieu, quien hace un diálogo con la filosofía, nos interesa estudiar el concepto de habitus.

Una vez estudiadas estas categorías en el aula de clase y para una mayor comprensión de las mismas, leemos algunos textos literarios, estudiamos su discurso, las visiones del mundo que están contenidas allí y las diversas formas de la idealización y confrontación con lo humano que se organizan en sus diferentes redes de sentido. También acudimos a algunas películas del cine mundial como *Los olvidados* y *Viridiana* de Luis Buñuel, *El ciudadano Kane* de Orson Wells, *La ventana indiscreta* de Alfred Hitchcock, *El túnel* con guión de Ernesto Sabato, *Tiempos modernos* de Chaplin, entre otras.

El ejercicio que se propone a continuación es realizar un trabajo de creación literaria – una vez conocidas las características propias de una práctica discursiva como el cuento, siguiendo las reflexiones de Borges, Calvino, Poe, Kundera, Cortázar, Pavel, sobre el arte de la composición literaria-, ejercicio de creación literaria que tiene como base los propios sujetos transindividuales y la trayectoria vital de los estudiantes, siguiendo el modelo de los grandes escritores y sobre cómo escribieron sus obras.

Una lectura de la escuela

En el marco de la perspectiva teórica de Nussbaum, el trabajo en el aula ha sido una experiencia de diálogo permanente, lo que ha suscitado a su vez construir una escuela del pensamiento y de la argumentación, en el proceso de la formación de ciudadanía. El aula de clase es un lugar en donde tienen cabida todas las subjetividades, es un espacio de encuentro donde esas subjetividades dialogan, expresan sus mundos interiores, para formar una red de sentidos o lo que Thomas Pavel (2005) denomina el *Encantamiento de la interioridad* en un verdadero diálogo bajtiniano.

La argumentación como confrontación de las subjetividades, he ahí pues la mejor definición de una labor orientada a formar didactas de la *literatura*. Como bien conocemos, una *didáctica* de la *literatura* lleva en su naturaleza una *didáctica* de la lengua. Para desarrollar estos aspectos de la actividad docente, hemos querido conjugar estas *didácticas* con la claridad meridiana que nos da contar con las reflexiones de pensadores que han fundado escuelas y movimientos progresistas en el acervo cultural del mundo contemporáneo y en su momento histórico. Veamos:

Martha Nussbaum: quien insiste en que en una sociedad democrática liberal, las diversas disciplinas deben girar en torno al cultivo de la humanidad. Ese debería ser el sentido de la escuela de hoy. El Premio Príncipe de Asturias que se le otorgó en el presente año, es la respuesta de la intelectualidad a su proyecto ético de la formulación de un humanismo como imperativo categórico llevado al aula de clase y a la vida. Pues desde la diversidad disciplinar se debería estar formando al ciudadano del futuro.

Louise Rosenblatt: quien formula su teoría transaccional de la lectura a partir de la idea de que no existe una única experiencia de lectura, sino tantas lecturas como lectores posibles hay en el mundo. Y que la lectura que hacemos de las obras literarias, debe llevar a la reflexión sobre los comportamientos de los seres de ficción, para desarrollar el pensamiento político de los lectores que confrontan su cotidianidad, sus crisis personales, con las ideas que se derivan de una lectura crítica de la *literatura*.

Los teóricos sobre el concepto de literatura: Eco, Foucault, Eagleton, Aguiar e Silva, Thomas Pavel, Kate Hamburger, quienes formulan una aproximación a la naturaleza de la *literatura*, modelos y teorías que acompañan en el aula de clase una experiencia estética que hemos desarrollado a lo largo de varios semestres desde la perspectiva de la creación literaria. Ideas que nuestros practicantes han llevado a los diferentes escenarios en donde han tenido la oportunidad de consolidar un proyecto personal, una visión sobre el quehacer propio del *profesor de literatura*.

De la teoría a la praxis

La experiencia con las diferentes prácticas llevadas a cabo en la Cárcel la 40 de Pereira, los jóvenes farmacodependientes, la sección de pediatría de Comfamiliar Risaralda y el Hogar de ancianos, nos ha puesto al frente muchos interrogantes sobre nuestra práctica como *profesores de lengua y literatura*: ¿cuál es nuestro papel frente a la sociedad?, ¿cómo conjugar nuestras enciclopedias de vida, nuestros grandes conocimientos de la *literatura* con la realidad social, política y económica que viven nuestros jóvenes hoy quienes están mediados por la imagen?

Quiero exponer aquí algunas experiencias personales de estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura con respecto a la *literatura* como goce y sus posibilidades de ser enseñada:

John Alexander López Aguirre, estudiante de segundo semestre:

Lectura: *Sorgo Rojo* de Mo Yan.

Tuve la posibilidad de acariciar el sorgo y perderme en las praderas del municipio de Gaomi Noreste, tomar vino con Yu Zhan'ao y tirarme pecho a tierra cuando las balas de los japoneses pasaban mutilando el sorgo y a las personas de las aldeas chinas.

La manera en que este autor refracta la realidad vivida por tantos años y logra capturar el olor de la sangre entre las páginas de un hermoso libro, pone a prueba la sensibilidad del lector, pero del mismo modo lo transporta por sendas de pasajes divertidos y sensuales. Muestra la realidad humana, vengativa, sangrienta y bondadosa, mezclas extrañas, pero que a diario son el transcurrir de las calles. La posibilidad de conocer características intrínsecas de una cultura y de una familia, envuelven al lector al punto de provocar alegría cuando los personajes logran la victoria y tristezas cuando el manto de la muerte se posa sobre ellos.

Jhonatan Arredondo Grisales, segundo semestre:

Lectura: En tierras bajas de Herta Müller

“El silencio es una gran dimensión, esencial en las dictaduras, muy importante al escribir”. Herta Müller, 1953.

Mi primer encuentro con la *literatura* de Herta Müller (Rumanía, Nitzkydorf, 1953. Premio Nobel de Literatura, 2009) se dio gracias a una lectura que realicé de su primera obra literaria, un libro de relatos que la autora tituló “En Tierras Bajas” (título original en alemán: *Niederungen*) obra en la que le rinde homenaje a los pueblos de Europa del Este, los cuales fueron azotados por el dictador comunista Nicolae Ceaucescu y por Stalin, después de la Segunda Guerra Mundial; este libro fue publicado en el año de 1982, pero en versión censurada. Al mismo tiempo Gabriel García Márquez recibía el premio Nobel de Literatura “*por sus novelas e historias cortas, en las que lo fantástico y lo real son combinados en un tranquilo mundo de imaginación rica, reflejando la vida y los conflictos de un continente*”.

Los quince relatos que conforman este libro, en su mayoría transcurren en un pequeño pueblo en donde la opresión ha creado un ambiente oscuro y dictatorial, donde todas las escenas son refractadas por la autora con hechos y situaciones puramente cotidianos, pero que en su trasfondo son de gran profundidad. Sin lugar a dudas, la mayor apuesta de la autora fue refractar el grave deterioro que cualquier dictadura causa en las relaciones sociales, y esto lo podemos evidenciar en temas expuestos como el núcleo familiar, la muerte, los juegos infantiles, el sexo, la iglesia católica, la escuela, el baile, los animales, las plantas, los objetos y el huerto que se van refractando con una engañosa ingenuidad, convirtiendo la realidad en una brutal pesadilla. Sin embargo, la denuncia se lee entre líneas y no de manera panfletaria.

Diego Alejandro Cardona, décimo semestre:

El acceso a buenas obras literarias y de buenas ediciones se vuelve un reto casi imposible en las instituciones rurales o de estratos sociales bajos, por lo tanto al docente no le queda otro camino que recurrir a su imaginación para tratar de crear un contexto adecuado con las pocas herramientas que posee, para que los estudiantes se sientan a

gusto y no pierdan interés por los textos. Suele suceder que las bibliotecas de los colegios públicos muchas veces no poseen la cantidad de ejemplares necesarios para satisfacer la demanda de los estudiantes y la buena fe de los *profesores*. Es por eso hay que emplear otras estrategias *didácticas* que lleven a la adopción y apropiación de la *literatura*, no sólo para la academia, sino para la vida.

Si en nuestro quehacer docente investigamos y buscamos otras alternativas de enseñanza literaria nos daremos cuenta que sí es posible enseñar *literatura* y además de ser posible es necesaria, ya que nuestros estudiantes necesitan encontrar otras perspectivas de vida, necesitan escuchar otras voces que satisfagan las necesidades que en sus casas sus familias no solventan, otras voces que les muestren horizontes diferentes al de la pobreza, la drogadicción o el conformismo. No es un objetivo fácil de cumplir porque públicamente se conocen las peripecias que deben hacer los docentes para jalonar a los estudiantes hacia el universo literario, pero el hecho de que no sea fácil no quiere decir que sea imposible, sólo se necesita creer y hacer los esfuerzos pertinentes para que las visiones de algunos autores se materialicen en las aulas de clase.

A manera de conclusión

La escuela vacía y otras metáforas del olvido

Tahar Ben Jelloun escribe un hermoso texto que se titula *La escuela vacía* (2003), que constituye una metáfora de algo que nos podría ocurrir si la escuela no asume con responsabilidad su papel en la historia que nos ha correspondido vivir. En *La escuela vacía*, el narrador es un profesor, pero muy bien podría ser Tahar Ben Jelloun –poeta, novelista y periodista nacido en Marruecos y a quien las Naciones Unidas le concedieron en 1998 el premio Global Tolerance por su libro *El racismo explicado a mi hija-* quien es nombrado para ejercer su profesión en un país de África Occidental llamado “el país de los leones dormidos”, y en un pueblo que todos conocen como “La Nada”. En medio de este pueblo de casas sin agua corriente ni servicio de luz eléctrica, sin calles pavimentadas y donde no cae la lluvia, hay un árbol que de acuerdo con Hach Baba, el anciano jefe del pueblo, podría tener cerca de trescientos cincuenta y dos años. Este árbol será el emblema del pueblo y un símbolo de la resistencia ante la adversidad. Pues Hach Baba siempre se encuentra a su sombra y es allí, bajo esa sombra, en donde el maestro pide consejo al jefe cuando observa cómo los niños dejan de asistir progresivamente a sus clases. Un día el maestro se da cuenta que los niños faltan a la escuela porque no lejos de allí hay una fábrica de balones y de zapatos que los ha ido reclutando uno a uno y por un dólar al día. Le pregunta:

- (...) *¿Pero, por qué no vienen a la escuela los niños?*
- *¡La escuela! ¿A esa ruina llamas tú escuela? Ni siquiera tienes una pizarra. ¡Y en cuanto a las sillas y las mesas, ya puedes esperar! ¿Qué te hace pensar que la gente de la ciudad vaya a tratar bien a esta aldea perdida? Eres algo ingenuo, hijo. (...)*
- *A mí me han nombrado oficialmente para dar clase en esta escuela.*

- *Muy bien. ¿Y qué? Somos víctimas de la sequía. La sequía del cielo y de los hombres. ¿Por qué la gente de la capital no ha nombrado a alguien para que nos ayude a luchar contra el hambre? ¿por qué no nos envían unas máquinas que distribuyan agua? Se han olvidado de nosotros, ya no existimos. Mírame. Aquí estoy, tiende la mano, intenta tocarme, no sentirás nada, pues no existo, somos fantasmas, esqueletos sentados a la sombra del árbol, llevamos muchos milenios aquí y nadie se preocupa por nuestra suerte. ¡Estamos muertos, nuestro ganado se ha muerto, nuestros sueños se han muerto y tú estás armando todo este lío porque unos chiquillos han faltado a clase!.” (Jelloun, 2003: 31,32)*

El maestro de escuela no se resigna a su suerte, ha venido de la ciudad con una idea y quiere cristalizar ese sueño de transformar las mentes de estos aldeanos, empezando por sus hijos a quienes ha seducido la posibilidad de ganar un dólar y ayudar en sus casas. Hach Baba le dice al maestro:

-No eres más fuerte que el viento, ni más cruel que el cielo. La tierra tiene sed y el ganado está en mal estado. Un dólar diario por cada niño ya es algo. La escuela sigue ahí, no se moverá de sitio. En cuanto vayan mejor las cosas, podrás reiniciar las clases. El saber puede esperar, el hambre, no. A los pobres nadie los quiere. Así son las cosas, no hay nada que hacer. Aunque podrías quejarte al cielo, a Dios... Tienes razón, es mejor la escuela que la fábrica, pero no podemos elegir. ¡Aprender historia, geografía, matemáticas, ciencia, técnica y medicina! Es importante pero para nosotros, en este momento, eso es un lujo. Nos han abandonado, nos morimos, vivimos de lo que la gente de la ciudad quiere buenamente darnos. Así que la escuela habrá que dejarla para más adelante, ten paciencia, quédate con nosotros, estoy seguro de que encontrarás una solución. (40,41).

En las condiciones más adversas, los seres humanos buscamos siempre soluciones creativas y humanas. No obstante, las circunstancias sociales que atraviesan algunos sectores de la población, hace que ese paradigma de la escuela como centro de divulgación del conocimiento y multiplicador de saberes renovados para la construcción de una sociedad más digna, se aplace y se silencie. Sin embargo, el maestro sigue su lucha por atraer a los niños de nuevo a la escuela, solo regresan los que tienen algún defecto físico y que la fábrica ha rechazado; el maestro quiere denunciar, desea asumir su papel y su compromiso con el entorno social, una posición política que queda consignada en las palabras de Yezza, una anciana ciega:

-Hijo mío, los hombres son lo que son, y nadie tiene la culpa. La humanidad te decepciona. Yo lloré tanto de pequeña que perdí la vista. No me gustaba lo que veían mis ojos. La injusticia avanza con el viento en su favor, avanza y los hombres le abren bien grande el camino. Un día –yo debía de tener menos de diez años- cerré los ojos y cuando intenté volver a abrirlos no tenía fuerza para hacerlo. Imagino los colores, aunque empiezo a olvidarlos. He vivido mucho y he guardado todo en mi mente. Sé que los niños se sienten atraídos por esa fábrica. ¿Cómo impedirselo? ¿Qué puedes proponerles que sea más atractivo que el dinero? Quizás haya que encontrar un hombre muy rico que pague para que los niños vayan a la escuela, a menos que tu fuerza de persuasión sea tan grande, tan determinante que les haga cambiar de opinión. (...) (43,44)

Resultados

La investigación ha permitido establecer vínculos con diferentes instituciones de la ciudad de Pereira, tanto de educación formal como no formal para la enseñanza de la *literatura*. En instituciones como las cárceles, centros de rehabilitación de jóvenes farmacodependientes, en la sección de pediatría de un centro hospitalario, en un ancianato, hemos llevado la *literatura* a su función reparadora o sanadora de los diferentes conflictos humanos que en esos lugares se viven, y teniendo en cuenta, igualmente, que la *literatura* permite el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005,2010) y el desarrollo del pensamiento político (Rosenblatt, 2002).

Los estudiantes practicantes pudieron percibir múltiples dificultades que hacen parte de la realidad de la escuela de hoy: jóvenes farmacodependientes, jóvenes huérfanos de sus padres quienes viajaron hacia Europa en busca de un mejor futuro y quienes se encuentran al cuidado de sus tías y abuelas, jóvenes hijos de la violencia intrafamiliar; ancianos abandonados en condiciones precarias en lugares olvidados por el Estado; pero también encontraron serias dificultades para realizar su trabajo como que hay un espacio que se llama biblioteca pero que carece de libros, o que no hay planes curriculares en la institución educativa que privilegien el libro como texto de goce y placer ni mucho menos proyectos encaminados a desarrollar talleres de lectura y escritura creativa. Los estudiantes practicantes de una *didáctica* de la *literatura* encontraron sí una rutina que asfixia y que no permite el acceso a los bienes de la *cultura* y a un mediano concepto de dignidad humana. Por ello, todos se dieron a la tarea de buscar alternativas de solución a esta problemática tomando el libro como herramienta de trabajo y epicentro motivador de las conductas verbales y del pensamiento en el aula. Los libros de *literatura* que se llevaron al aula de clase fueron un significativo aporte a las diferentes estrategias para crear un puente que acercara a la escuela como lugar del pensamiento y encuentro de las subjetividades en las diferentes circunstancias que se vivieron allí.

Referencias

- Aristóteles (2010). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, Alfaguara.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- Ben Jelloun, T. (2003). *La escuela vacía*. Barcelona: Egedsa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- Cros, E. (1986). *Literatura, Ideología y Sociedad*. Madrid: Gredos, 1986.
- Cros, E. (1992). *Ideosemas y Morfogénesis del Texto. Literaturas españolas e hispanoamericanas*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Cros, E. (1997). *El Sujeto Cultural: Sociocrítica y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor.
- De Man, P. (1996). *Escritos críticos*. Madrid: Visor.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Mondadori.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Grossman, V. (2007). *Vida y destino*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hamburguer, K. (1995). *La lógica de la literatura*. Madrid: Visor.
- Jakobson, R. (1963,1973). *Ensayos de lingüística general I y II*. París: Seil.
- Jakobson, R. (1973,1977). *Ensayos de poética*. París: Seil.
- Lukács, G. (1971). *Teoría de la novela*. Barcelona: Edhasa.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Antonio Machado.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- Pavel, T. (2005). *Representar la existencia. El pensamiento de la novela*. Barcelona: Crítica.
- Propp, V. (1987). *La morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1985a). *The transactional theory of the literary work: Implications for research*. En C. Cooper (ed.) *Researching response to literature and the teaching of literature*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.