

La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad¹

Sneider Saavedra
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

A partir del carácter marginal de la creación literaria en los procesos educativos referidos al lenguaje y su atención prescriptiva a la estructura superficial de la lengua, este artículo reconoce al texto literario como composición artística con intencionalidad estética, con el fin de configurar una práctica educativa distintiva con respecto a la producción de otro tipo de textos. Por consiguiente, se propone la construcción narrativa de la realidad y la exploración artística del código lingüístico, lo cual privilegia procesos cognitivos como la simbolización, la creatividad y la imaginación, formando tanto la competencia literaria como la conciencia lingüística.

Palabras clave: educación literaria, creación literaria, estructura superficial, construcción narrativa de la realidad.

Literary creation in the educational sphere: from the surface structure to the narrative construction of reality

Based on the marginal importance of literary creation in language educative processes and the prescriptive attention to language surface structure, this article recognizes the literary text as an artistic composition with aesthetic intention, in order to form a distinctive educative practice in comparison to the comprehension and production of other types of texts. It proposes the narrative construction of reality and the exploration of the linguistic code, which favors cognitive processes like symbolization, creativity, and imagination, educating both literary competence and linguistic knowledge.

¹ Este artículo de reflexión hace parte de la investigación Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria desarrollada durante el período 2008-2010 y presentada para optar al título de magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, tesis que obtuvo distinción como meritoria.

Keywords: literary education, literary creation, surface structure, narrative construction of reality.

La création littéraire dans le milieu éducatif : de la structure superficielle à la construction narrative de la réalité.

Du caractère marginal de la création littéraire et son attention prescriptive jusqu'à la structure superficielle de la langue, cet article reconnaît le texte littéraire en tant qu'œuvre artistique à l'intentionnalité artistique, afin de configurer une pratique éducative différente à la production d'autres types de textes. Donc, ce document propose la construction narrative de la réalité et l'exploration artistique du code linguistique privilégiant des processus cognitifs tels que la symbolisation, la créativité et l'imagination pour former tant la compétence littéraire que la conscience linguistique.

Mots-clés: éducation littéraire, création littéraire, structure superficielle, construction narrative de la réalité.

INTRODUCCIÓN

Divergencias epistemológicas y didácticas sobre el hecho literario

Una visión panorámica de los procesos de enseñanza–aprendizaje de la literatura y, específicamente, de la incipiente enseñanza de la creación literaria demuestra la diversidad de sus perspectivas y propósitos, que fluctúan entre diversas concepciones del hecho literario. Entre ellas es posible destacar las siguientes: a) la literatura como instrumento a través del cual se afianzan y potencian técnicamente la comprensión y la producción textuales (sin diferenciarla de otros tipos de texto); b) como medio para la ejemplificación y las adecuaciones lingüísticas, dentro de las cuales se involucra la corrección ortográfica y morfosintáctica del mismo modo que la aprehensión de léxico; c) como texto en el que se demuestran saberes aprendidos de otras disciplinas del ámbito escolar; d) como actividad de ocio, especialmente en su recepción, y que redundan en prácticas de animación a la lectura; e) como producto cultural e histórico que, desde el reconocimiento de su corriente artística e influencias contextuales, se convierte en un documento en el que se constata la historia de la literatura; hasta llegar a las propuestas que, en la comprensión de su carácter artístico, o bien f) indagan por su *literariedad*,

ligada especialmente al goce estético en su recepción o, en casos aislados del currículo oficial, g) reconocen las implicaciones de la creatividad en los procesos de escritura literaria como construcción estética, al mismo tiempo que las dificultades para su definición y tratamiento didáctico.

Estas concepciones evidencian, en primer lugar, las divergencias epistemológicas sobre lo literario y, por ende, las contradicciones pedagógicas de su enseñanza. En segundo lugar, denotan el estado marginal de la creación, la cual, de realizarse, es tomada simplemente como un apéndice de la lectura de obras (metodología del comentario de texto), “taller literario” (casi siempre confundido con guía de comprensión debido al título popularizado por los libros de texto) o actividad complementaria que sólo pretende “entretener” al estudiantado.

En cuanto a la primera evidencia, y como lo afirman Lomas y Miret (1995), no existe un acuerdo generalizado sobre los fines de la educación literaria ni sobre las metodologías o didácticas por utilizar en dicho campo. De acuerdo con estos autores, este hecho está ligado a la multiplicidad de enfoques en el estudio del texto literario, que constituye un amplio abanico de posibilidades interpretativas y creativas: la forma del lenguaje, la estructura del texto artístico, su constitución semiótica, función poética o dimensiones cultural e ideológica, entre otras opciones derivadas del reconocimiento distintivo de lo literario. Sin embargo, en las prácticas escolarizadas se asume la comprensión textual de las obras sin distinguir sus rasgos característicos, convirtiéndose en un medio para ejercitar otras pretensiones de la escuela: desde una técnica para la comprensión y la producción textuales hasta la subordinación del texto literario como medio de expresión de saberes de otras disciplinas.

Este “laberinto de la educación literaria”, como lo han denominado los autores en mención, se complica aun más por la diversidad de métodos usados por parte del profesorado: la historia de la literatura, los contenidos literarios, los análisis formales, estructurales o discursivos, los comentarios interpretativos, la intertextualidad con otras artes, la animación a la lectura, entre otros. Dentro de esta complejidad, el profesor de lenguaje que pretende educar en lo literario se encuentra abocado a dos tendencias fundamentales: asumir una postura acorde con su visión de lector–escritor y hacer un cuadro general de las obras dentro de ese amplio marco que ofrece la historia de la literatura o, como segunda opción, incentivar el uso de un enfoque particular para

la comprensión de lo literario, restringiendo otras perspectivas y cuya realización se concreta en los comentarios de texto y, difícilmente, en procesos de creación literaria. Es más, parece prevalecer una tercera tendencia referida a “sucumbir ante la complejidad literaria” pues, dentro del juego de las producciones de sentido y las múltiples caracterizaciones del hecho literario, los docentes pueden perder de vista los propósitos de su enseñanza, dejándola a la deriva del “todo vale”.

Una revisión a la didáctica de la lengua y la literatura como la realizada por López y Mendoza (2000) muestra la evolución conceptual sobre el lenguaje, la literatura, la lengua y su enseñanza desde el aprendizaje gramatical hasta la inclusión de aspectos paralingüísticos y supuestos cognitivos y sociolingüísticos, al tiempo que refleja su inoperancia, la ruptura entre tales teorías y la praxis pedagógica, más aun en el campo de la educación literaria, la cual parece más un apéndice que un componente significativo de las propuestas didácticas que entronizan la lengua –su código normativo– y constriñen una concepción del lenguaje más amplia basada en sus presupuestos cognitivos y múltiples manifestaciones simbólicas.

El lugar de la creación en la educación literaria

Esta situación conlleva a la segunda evidencia mencionada: si las divergencias epistemológicas y didácticas han hecho de la literatura un componente aislado e irrelevante en la enseñanza del lenguaje y la lengua, es consecuente que la creación literaria –su ámbito menos predecible, más creativo y contingente– no ocupe lugares privilegiados en programas académicos o actividades curriculares, de no ser como otra actividad de esparcimiento o un medio para el uso normativo de la lengua.

En este sentido, es necesario aseverar la importancia de la literatura para desarrollar tal conocimiento lingüístico y sus habilidades comunicativas derivadas, sin limitar la experiencia literaria a dicha utilidad: es en el juego con el lenguaje que propone la literatura como “verdadero laboratorio del lenguaje, lugar de la experiencia privilegiada del funcionamiento del discurso” (Peytard, 1982. Citado por Mendoza y López: 2000, p. 322) en el que se puede consolidar un amplio conocimiento de la lengua, el lenguaje y sus manifestaciones simbólicas. Es en su recepción y creación donde se puede desarrollar “una pragmática global de la comunicación en general” (Reyzábal y

Tenorio, 1994 p. 16) de acuerdo con la exploración semántica y estética que supone.

No obstante, usualmente se considera que la competencia literaria presupone la competencia lingüística, sin reconocer que la exploración creativa del código hace conscientes a los autores de su uso normativo al trascender sus reglas (Bertochi, 1995). Las consecuencias de esta concepción para la educación literaria han sido descritas por Delmiro Coto (1995), quien señala que aún está pendiente la cuestión de escribir en el aula y, sobre todo, que la lengua y la literatura se han convertido en una “mera asignatura” porque el profesorado dedica todo su esfuerzo a la descripción teórica de lo fonológico y morfosintáctico, sin convocar los aspectos semánticos y pragmáticos a la lectura y escritura de lo literario.

Esta visión limitada ha tergiversado el sentido de la literatura dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde el imaginario mismo de sus participantes, los cuales no conciben su importancia, haciendo de ella un accesorio dentro de la clase de lenguaje. En este laberinto, la manera menos engorrosa de articularla a la enseñanza la concede la lectura de obras que, sumidas en el historicismo y sus aspectos contextuales, más que leerse en las aulas, se interpretan de acuerdo con el acervo crítico del profesorado. Consecuentemente, la creación como ese laboratorio del lenguaje no se desarrolla en estas prácticas que dejan asomar las páginas de la literatura con el fin de ejercitar la producción y la comprensión textuales como destrezas hacia la normatividad lingüística (especialmente la adquisición de léxico, la cohesión sintáctica y la ortografía), o cuando ya se tiene una interpretación anticipada de género, corriente artística, período histórico e importancia para la humanidad, sin pensar en el valor de una página escrita por un sujeto para su formación en el aquí y el ahora, como indagación de su propia existencia, como lo han sustentado Bruner (2004) y Ricoeur (1995) y que, de modo contingente, podrá desarrollar una competencia lingüística desde la construcción de sentido.

La enseñanza normativa de la lengua: consecuencias para la creación literaria

Los avances teóricos e investigativos sobre el lenguaje han planteado una transición en su objeto de estudio: de la lengua como sistema normativo al lenguaje como facultad mental exclusiva del

ser humano², cuyos múltiples sistemas simbólicos se constituyen en contextos culturales determinados y se evidencian en sus aspectos sociolingüísticos y pragmáticos³. Es más, la normatividad regente en el ámbito educativo del país presentada en los *estándares* y *lineamientos curriculares* se basa en esta concepción. Sin embargo, la articulación de tales conceptos a la praxis educativa no se ha consolidado, pues se continúa tratando el lenguaje como una conducta que debe adquirir el estudiante, constriñendo su amplio entramado semiótico al sistema de la lengua concebido como “repertorio de signos mínimos (fonemas – sílabas) o máximos (palabras, oraciones) a los cuales se llega a través de procedimientos mecánicos de composición o descomposición de elementos” (Jaimes, 1997, p. 136)

Esta enseñanza tradicional ha simplificado los procesos de lectura y escritura a la decodificación que, heredera del conductismo, espera estimular a los educandos para que no cometan errores en consonancia con una concepción de lectura y escritura “correctas”. Tal perspectiva no explora el ámbito de la significación de lo que se lee o escribe, pues sus variantes polisémicas harían irrisorio un planteamiento normativo y, por consiguiente, se ocupa exclusivamente de lo observable en la estructura superficial de la lengua, del manejo de métodos algorítmicos con respecto a la recepción y emisión de las grafías y los fonemas de modo cohesivo.

Dentro de los cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita planteados por Cassany (2003), esta concepción normativa se inscribe en el enfoque basado en la gramática, en el que se presupone que el estudiante aprende a escribir cuando logra dominar la gramática de la lengua entendida como el léxico, la sintaxis, la morfología y la ortografía, primordialmente. Por tanto, se ofrece a los educandos un modelo lingüístico estándar derivado de una lengua considerada homogénea y a la que se le da tratamiento prescriptivo.

2 Cabe resaltar el trabajo de Tobón de Castro, L. (2007) *La lingüística del lenguaje*. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar, que aborda este desarrollo de la lingüística desde Saussure hasta los planteamientos de disciplinas como la psicolingüística, la lingüística cognitiva, la pragmática, la sociolingüística, entre otras.

3 Trabajos como los siguientes dan cuenta de esta transición: Lomas, Carlos y otros (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós. Moreno Castro, Jairo Aníbal (1996) *¿El lenguaje es... pura lengua?* (crónica de una ciencia octogenaria, hoy escasamente deseada) *Revista Papeles* Vol. 1.2 – 3. Jaimes Carvajal, Gladys (1997) *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. En: Bustamante, Guillermo y Jurado, Fabio (1997) *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Magisterio.

El profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc. (Cassany, 2003, p. 108).

Si bien las concepciones del lenguaje derivadas de investigaciones recientes han buscado sustituir tal dogmatismo y su consecuente tratamiento técnico en los procesos de lectura y escritura por las posibilidades de representación y comunicación que potencian aspectos pragmáticos como la expresividad, la funcionalidad y la intención dentro de un contexto real, aún se mantiene la perspectiva de la lengua como modelo prescriptivo de enseñanza debido quizá a la inestabilidad didáctica que causa la exploración de la significación, siempre contingente y polisémica, difícilmente medible como resultado.

“Como consecuencia, la escritura como forma de actuación, como una manera de estructurar la conciencia, es contemplada simplemente como una habilidad técnica, reducida a un simplista y rudo instrumentalismo divorciado del contenido, la ideación y los refuerzos normativos” (Giroux, 1997, p. 101) Esta definición de la escuela tecnocrática, de acuerdo con la clasificación establecida por Giroux (1997), ve en la acción de escribir una destreza que enfatiza en la gramática para luego desarrollar la coordinación y el desarrollo de las estructuras sintácticas generales. Una concepción que, tal como advierte el autor, a pesar de no ejercer efecto alguno sobre la mejora de la escritura, hoy día mantiene intacta su popularidad en la escuela.

Así, el valor interactivo, socio-cultural y discursivo del lenguaje se ha omitido de las prácticas educativas al tiempo que los programas académicos articulados a ordenamientos políticos y administrativos internacionales, más allá de sus almibarados discursos de formación integral, están interesados en el lenguaje como estrategia comunicativa que, en la apropiación de sus rudimentos por parte de los estudiantes, logre obnubilar las cifras alarmantes de analfabetismo y, seguidamente, hagan de la lectura y la escritura técnicas fiables de codificación y decodificación para la acción laboral. Otra causa de tal letargo en estos procesos de enseñanza-aprendizaje es que, concebido como entramado discursivo, el lenguaje obliga a un tratamiento didáctico enjundioso,

atento a diversos modos de configuración y comunicación de la realidad, en oposición al control de una didáctica tradicional y predecible, que establece objetivos con respecto a la lengua estándar para comprobar su adquisición.

Evidentemente, esta concepción normativa de la lengua restringe las posibilidades del lenguaje encarnadas en la creación literaria, pues toma la literatura como otro ejemplo de escritura correcta que ha de erigirse en modelo para los estudiantes y a partir de la cual se llevan a cabo indagaciones contextuales. Así, la literatura también se convierte en norma y prescripción, sin atender a que precisamente la idea de lo literario se constituye cuando se trascienden los cánones de uso del código lingüístico y se privilegia la creatividad en la experimentación con el lenguaje. Se trata, en definitiva, de mantener una concepción tradicional de la literatura en el ámbito educativo.

[...] la literatura era considerada como un saber relacionado con el “arte de escribir y leer bien”; de ahí que la escuela debía garantizar, también, el contacto permanente con obras y autores que desde el discurso tradicionalista, eran considerados como “modelos” de la cultura universal y que servían como estrategia para lograr el uso óptimo de la lengua y un conocimiento de la historia literaria para clasificar las obras por su origen, temáticas y usos lingüísticos particulares (Castillo y Duarte, 1998, p. 185)

La pervivencia de esta concepción evidencia que es poco lo que ha evolucionado con respecto a estas prácticas desde finales de los años setenta en que se entregaba a los maestros las *Guías de la misión alemana* que, como bien señalan Bustamante y Jurado (1998), justificaban la literatura si contribuía al desarrollo de otras asignaturas, a inculcar el patriotismo, infundir la higiene, cualificar el uso de la lengua y ofrecer un contacto con el lenguaje bello, al tiempo que definieron sus necesidades pedagógicas en el hecho de resumir, ampliar y adaptar la literatura, someterla al orden lineal de inicio, nudo y desenlace y asimilarla a una clasificación dada. Es decir, se dio un tratamiento de la literatura lejano a su caracterización estética distintiva de otro tipo de textos al buscar que las obras literarias fueran un simple medio de información para las comunidades y, al mismo tiempo, se instituyeran como modelos en el uso de la lengua.

Hoy día pervive este abordaje desde la lectura y no desde la creación como posible configuración de la *literariedad*. El historicismo sustentado por el reconocimiento de ciertas obras como canon de la cultura universal y que reproducen un adecuado uso de la lengua permite establecer un canon literario basado en el canon lingüístico que se vincula a un sistema axiológico que reproduce los valores de la sociedad mayoritaria. De esta manera, no se busca que a través de la lectura y escritura literarias se enriquezca la estructura cognitiva de los estudiantes, el conocimiento de su lenguaje y su desenvolvimiento comunicativo, sino lograr el dominio de una técnica que propenda por la reproducción de los textos, tanto en sus aspectos formales como de contenido.

De la lengua normativa al lenguaje contingente

La adquisición de una lengua en tanto sistema simbólico configurado por una comunidad determinada y desarrollada históricamente obedece a una normativa lingüística y constituye un patrón necesario para realizar una comunicación efectiva que consolide los procesos de endoculturación. En consecuencia, la concepción normativa de la lengua suministra a sus usuarios el estándar lingüístico al que se busca llegar, así como las reglas de uso en la codificación y decodificación en lo que se lee y escribe; todo esto con la imperiosa salvedad de no hacer de esta destreza un fin en sí mismo, sino el resultado de una experimentación con el lenguaje atendiendo a sus múltiples sentidos en la interacción *con* y producción *de* diversos textos. Sólo así se podría abolir la caracterización de lo escolar en la actualidad con respecto a este proceso de producción textual en general y de creación literaria específicamente, expuesto por Bustamante y Jurado (1998):

La escuela prefiere un estudiante que escriba bonito –aunque nada tenga que decir por escrito en ese momento– o que cuente historias estereotipadas en lugar de otro con menos dominio de grafías pero que sea inquieto y exprese continuamente sus ideas. Es decir, frente al lenguaje en la escuela predomina lo formal en detrimento del sentido. (Bustamante y Jurado, 1998, p. 156)

Las consecuencias de este enfoque tradicional fueron evidenciadas hace más de dos décadas por el Servicio Nacional de Pruebas (SNP)

en sus investigaciones sobre lenguaje. Entonces se caracterizaron dos problemas que aún perviven en los procesos de enseñanza–aprendizaje de diversas instituciones escolares, a pesar de la renovación curricular de 1984 que implementó el enfoque semántico-comunicativo y los cambios en las pruebas estandarizadas al respecto desde 1991. El primer problema radica en que la gramática como aparato formal no explica problemas comunicativos ni contribuye al desarrollo de habilidades como crear, representar mundos e integrar saberes y experiencias a través del lenguaje. En segundo lugar, se reconoció que la enseñanza basada en la gramática no puede generar en el estudiante estrategias que le permitan integrar su saber a los procesos de comprensión y producción textuales (Castillo y Duarte, 1998, p. 186).

Como respuesta a este contexto, se reconoce la creación literaria como texto distintivo por su carácter estético, articulado a esferas sociales, afectivas y culturales, que se convierte, desde la experimentación que permite realizar con el lenguaje, en el laboratorio creativo para la apropiación lingüística, pero ante todo para la formación humana que rescata la posibilidad de expresión de las subjetividades desde su razón y emoción. Esta concepción potencia la construcción de realidades desde el entramado discursivo al que los sujetos asignan diversos significados, lo cual configura un proceso de alfabetización más amplio que abre al estudiantado la puerta de la cultura. En este sentido, y basadas en las propuestas de Piaget y Vigotsky, Ferreiro (2002), Tolchinsky (1993) y Teberosky (2003) han insistido en la distinción entre la decodificación y los procesos de lectura y escritura, lo que las ha llevado a detectar el analfabetismo funcional como consecuencia de la enseñanza ligada a la estructura superficial de la lengua lejos de su campo de significación. Este planteamiento recuerda, desde la alfabetización para adultos, las palabras de Freire (2005) sobre la necesidad de hacer lectura de la vida antes que lectura de la palabra, lo que recalca la importancia discursiva de los enunciados, trascendiendo su constitución morfo-sintáctica.

En lugar de formular la alfabetización como el dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual. Esto quiere decir que la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar

su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias. (Giroux, 1997, p. 132)

Otro tanto puede decirse de los procesos creativos de la escritura: tecnología de la palabra que propicia la construcción de lo real en cuanto se conceden diversos significados a las acciones, articulados a la praxis social y cultural. La escritura, junto a la lectura, constituyen procesos de producción de sentido que parten *desde* y enriquecen el entramado discursivo. Por esta razón, quien escribe ejerce su participación democrática en el mundo de la cultura así como en la construcción intersubjetiva del conocimiento de los grupos sociales. No escribe para lograr el afinamiento de una técnica desarticulada del mundo social sino que inmiscuye su subjetividad en los significados de la cultura para interpretarlos, recrearlos y poner a consideración de otros sujetos nuevos modos de concebir el mundo. Todas estas características de la escritura se acentúan en la creación literaria por su carácter ficcional, de mundo posible, como juego creativo que propende por la sensibilidad artística y el goce estético gracias a su intencional polivalencia de significaciones que toman sentido en relación con el mundo real –el entramado discursivo– en el que se producen e interpretan.

El carácter artístico de la literatura y sus implicaciones para la educación literaria

Aunque históricamente se han definido diversas características y funciones de lo literario y a partir de ellas se ha proyectado su enseñanza, su evolución epistemológica manifiesta el imperativo de profundizar en esos rasgos que rescatan su valor simbólico, su vinculación al mundo de la vida en el devenir discursivo a través de la configuración de una realidad posible y, fundamentalmente, del carácter estético que pueden alcanzar estas obras y que las diferencian de cualquier otro tipo de manifestación lingüística.

[...] el saber literario, antes que un hecho positivo, es un fenómeno pragmático e histórico; valorado al interior del mundo estético, entendido éste como meta-relato en el sentido de Lyotard. Si abandonamos un tema ya superado como el historicismo literario y los estudios filológicos clásicos; debemos plantearnos la enseñanza de la literatura en un sentido

de construcción de discurso con énfasis en su valoración estética (Ferrer, 1997, p. 19)

Así pues, se trasciende la búsqueda de justificaciones extra-literarias para enfatizar en su configuración estética que, como lo ha planteado Eisner (2002), es un modo de conocer porque permite “participar de manera vicaria en situaciones que están fuera de nuestras posibilidades prácticas” (Eisner, 2002, p. 63); es decir, posibilita ampliar la experiencia vital y, en la medida en que modula la forma del mundo (que construye o representa el sujeto) conlleva que esta forma module la experiencia del creador. La estética, entonces, resulta valiosa para los seres humanos porque les permite construir realidades y darles significado en lo que Eisner denomina su *función referencial*. Al mismo tiempo, concede dar “orden al mundo” en la proposición y resolución de un conflicto; su *función consumativa* que, según el autor, brinda placer tanto en su proceso de construcción como en el juicio sobre su resultado. En definitiva, las creaciones estéticas dentro de las que se encuentra la literatura atañen a diversas formas de representación simbólica que aportan al desarrollo de los sujetos y constituyen una forma de ver el mundo, con significativas repercusiones en los procesos cognitivos, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la visión crítica.

En esta perspectiva, se considera que la literatura implica, tanto en su creación como recepción, la construcción de múltiples significados por parte de los sujetos que interactúan o construyen el texto, de manera que pasa a conformar las experiencias vitales de tales sujetos que, bajo el tratamiento creativo del lenguaje, permiten nuevas formas de representación en tanto experiencias estéticas. Por estas razones, se comparte la concepción sobre la literatura planteada por Bustamante y Jurado (1998):

Pensamos que la literatura es un trabajo tanto en la producción como en el consumo, que trasciende el contexto restringido de una experiencia cultural o política y que tiene que ver con todas las prácticas humanas; pero en ella, estas prácticas se encuentran recontextualizadas bajo una especificidad diferente: la de un relato con temporalidad representada que pone énfasis en la estructura del lenguaje, produciendo como efecto el goce del trabajo metalingüístico y el cuestionamiento de las formas corrientes de representación, lo que puede producir otro monto de placer,

al posibilitarle a los sujetos nuevos marcos referenciales que lo liberan de la inhibición exigida por otros marcos interpretativos (Bustamante y Jurado, 1998, p. 142)

Tal énfasis en la estructura del lenguaje que posibilita el goce estético se relaciona con la propuesta teórica de Iser (1987) con respecto a la lectura como proceso creativo. Este autor propone que el potencial de efectos de los textos literarios se actualiza durante el proceso de lectura, mediante la “reelaboración” del escrito en la conciencia del lector. De hecho, en su obra *El acto de leer. Teoría del efecto estético* presenta unas reflexiones al respecto que se pueden resumir de la siguiente manera: la obra literaria posee dos polos que la constituyen, *el polo artístico* (el texto creado por el autor) y *el polo estético* (la concreción del texto realizada por el lector durante su lectura); por tanto, sólo cuando texto y lector convergen significativamente se constituye el efecto estético y, así, la obra literaria.

Para la teoría del efecto, entonces, es necesario hacer una separación analítica entre la *estructura de realización*, que comprende a la obra e inicia las configuraciones de sentido, y el “resultado” que obtiene el lector en su proceso de lectura. Es decir, el efecto estético como rasgo fundamental de las obras literarias sólo puede darse en la interacción texto-lector y, por lo tanto, el proceso de escritura (ese *polo artístico* que da cuenta de la *estructura de realización*) solamente revelaría intencionalidades de producir tal efecto en la construcción de la obra.

Con el propósito de determinar con mayor claridad las características de dicha estructura que puede desarrollar el escritor inicial, resulta pertinente ahondar en el concepto de texto literario, reconociendo la importancia de manipular el lenguaje para desarrollar tanto la competencia literaria como la conciencia lingüística. Asimismo, concediendo que lo literario trascienda del ejercicio escolar al mundo de la vida, como artificio que se vincula al mundo discursivo y lo resignifica, añadiendo interpretaciones novedosas a la condición humana que logran ser expresadas y compartidas por diversas personas como experiencia estética y, en cuanto tal, experiencia vital.

Si el texto literario reproduce un mundo sistemáticamente alternativo al real mostrando en su producción la historicidad y la “convencionalidad” de ese mundo real, es indudable que se caracteriza por la intencionalidad

compartida entre productor y receptor de dicho texto, así como por su nivel y tipo de planificación. Partiendo de tal definición, Bertochi (1995) ha formulado las siguientes cuatro características para concretar una concepción comprensible del texto literario:

- a) un texto que, como ficción, no es congruente respecto a los hechos de la realidad
- b) espacio donde la relación lengua-habla se sustituye por la de lengua natural-lengua literaria-habla del autor.
- c) un texto altamente planificado y relacionado en todos sus niveles (temático, simbólico, ideológico, estilístico, morfosintáctico, léxico, fónico, rítmico, etc.) que no admite paráfrasis debido a que sus aspectos formales no son una simple “cubierta lingüística” de la información sino que, en sí mismos, están dotados de significados.
- d) un texto cuyos elementos han sido contruidos intencionalmente por el autor como “texto literario” y es reconocido de esta manera por el lector.

De este modo, quedan señaladas unas características de la creación literaria a partir de las cuales se puede comprender la manera en que los estudiantes afrontan el papel en blanco en la búsqueda de alguna respuesta estética del lector implícito de su creación y, a partir de ahí, vislumbrar una didáctica alternativa de este tipo de creación. Esto implica sobrepasar la noción instrumental y normativa de la lengua para llegar a la verdadera interacción humana a través del lenguaje, que engloba las dimensiones cognitiva, afectiva y sociocultural, haciendo hincapié, como lo ha advertido Colomer (1995), que es necesario evitar el “reduccionismo escolar” referente a identificar las competencias literarias como simples competencias de lectura (1995, p. 18), pues la literatura establece un nexo ineludible con la vida y la cultura tanto del lector como del escritor. No se trata de un texto más, que sólo se distingue teóricamente dentro de las tipologías discursivas, sino que su valor concierne a la experiencia vital de quienes interactúan en sus producciones de sentido.

De la mano de los autores presentados en su compilación *La educación literaria*, Lomas y Miret (1995) conciertan que la finalidad esencial de la enseñanza de la literatura en la escolaridad obligatoria es la adquisición de la competencia literaria como parte constitutiva de la competencia comunicativa, sus capacidades y estrategias textuales

y culturales que permiten a los sujetos intercambios comunicativos en el entramado discursivo de las complejas sociedades contemporáneas. Por tanto, se aborda la competencia literaria en el sentido dado por Bierwisch (1965) como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Citado por Colomer, 1995: 8). Esto implica que la escuela no puede conformarse con la transmisión del legado literario y cultural a través de la historia de la literatura como práctica de lectura, y el comentario de texto como práctica de escritura, sino que debe propender por desarrollar esta capacidad intelectual y sensible de los educandos posibilitando la interacción libre con los textos y los espacios para su creación con intención estética; es decir, presentando una visión de mundo que en el uso creativo del lenguaje convoque una experiencia de lectura significativa. Del mismo modo en que Colomer (1995) propone que el lector literario se forma leyendo literatura, se puede afirmar que el escritor literario sólo se forma en el ejercicio creativo de producción literaria que debe facilitar la escuela.

Todo lo anterior conduce a identificar las acciones creativas de los estudiantes en tanto intencionalidades desde el *polo artístico* para realizar efectos estéticos en el lector implícito que asume toda creación. De esta manera podrían establecerse criterios que posibiliten comprender la creación literaria como construcción de diversos mundos posibles que son configurados a partir de complejas acciones de pensamiento que, en el proceso de indagar la propia existencia, indaga el mundo construido intersubjetivamente y, consecuentemente, podría propiciar el efecto estético.

La creación literaria como construcción narrativa de la realidad

En obras como *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (2004) o *La educación, puerta de la cultura* (2000), Bruner ha evidenciado el carácter intersubjetivo de la realidad que cada ser experimenta. Su argumentación parte de la inexistencia de una realidad prístina, lo cual supone la construcción de diversas versiones de ella por parte de los sujetos: el hombre crea su mundo, ejerce su “re-presentación” de lo real a través de símbolos que le sirven como referencia, pero cuyo valor y existencia sólo es posible en el sistema de significados en el que se inscriben. En otras palabras,

no existe un mundo inicial del que se parta para construir la realidad (un mundo más real, menos re-presentado), sino que lo real siempre se construye teniendo como base los mundos creados por otros sujetos.

Incluso, desde ámbitos distintos al de la psicología cultural, autores como Wittgenstein (2006), Toulmin (1977) o Watzlawick (1981) han planteado, respectivamente, la manera en que la realidad se constituye como resultado de diversas manifestaciones del lenguaje, desde sus *juegos* que atañen a prácticas culturales arraigadas a las representaciones de los individuos en nichos sociales específicos, los cuales se concretan en una epistemología a todas luces dependiente del lenguaje, hasta asumir la comunicación como el proceso mismo de construcción de la realidad. Así, se comprende el lenguaje como acción, pues sus múltiples significados dependen de su uso y contexto, lejano a la concepción cartesiana del lenguaje como entidad prístina, de fácil abstracción para su estudio.

De ahí se deriva la inexistencia de la objetividad y, por el contrario, la visión de la creación social de los objetos y métodos de conocimiento a través del lenguaje. Si el conocimiento es intersubjetivo y el lenguaje por medio del cual se constituye no obedece a una representación inmutable, si sólo es posible ser competente frente a él en referencia a la responsabilidad de un seguimiento de reglas, esto es, de juegos del lenguaje dependientes de formas de vida, es redundancia aseverar que la realidad es construida socialmente, siempre proclive a cuestionamientos y negaciones.

La observación atenta a esta construcción de la realidad hace evidente que, salvo excepciones patológicas, no existe sujeto que invente su mundo sin atender a la realidad construida socialmente, en consenso con otras subjetividades. Por esta razón, Bruner afirma que los significados se consiguen “compartiendo cogniciones humanas” (2004, p. 128), en la interacción con el otro, en el ejercicio de negociación de significados en el que cada realidad se modifica, se consolida o reconstruye, pues el lenguaje no sólo transmite sino configura el conocimiento, crea la realidad.

Dentro de esta caracterización de lo real, Bruner (2004) ha propuesto dos tipos de modalidades de pensamiento, diferenciando dos maneras de actuación mental que ordenan la experiencia y, por tanto, construyen la realidad del mundo: la *modalidad paradigmática* o lógico-científica que atañe a un modo formal de descripción, explicación y verificación

de saberes, y la *modalidad narrativa* que propone perspectivas que contribuyan a la comprensión de la experiencia vital. Con la primera, ligada al conocimiento científico, se categorizan y conceptualizan entidades observables para articular un sistema coherente basado en el determinismo de causas generales, pues pretende pasar de lo particular a abstracciones universales. Por su parte, la segunda modalidad propone múltiples posibilidades en su intento de comprender las actuaciones humanas, pues no pondera un mundo unívoco sino diversas perspectivas que contribuyen a entender el objeto de la narrativa: las vicisitudes de las intenciones del ser humano, la indagación por su trasegar en el mundo.

Si bien la *modalidad paradigmática* ha sido entronizada como conocimiento científico desde el paradigma positivista, la *modalidad narrativa* está ligada a una nueva manera de concebir el conocimiento dentro de lo que Santos (2009) ha denominado el paradigma emergente: la realidad de lo científico como creación humana, cultural, siempre situada, contextual, producto de las transacciones cognitivas de una comunidad académica, intersubjetiva y, por ende, en permanente reconstrucción. No obstante, Bruner (2004) alerta sobre la preeminencia de los estudios y conocimientos sobre la *modalidad paradigmática* y la dificultad de reflexionar sobre los relatos por estar inmersos en ellos todo el tiempo. De tal preocupación deriva su estudio sobre la narración que resulta fundamental para la reflexión sobre la creación literaria aquí presentada debido a tres aspectos:

- a) Se sustenta la importancia de la narración como proceso de indagación de lo humano, lo cual justifica una propuesta pedagógica más allá de la estructura superficial de la lengua, que enfatice en los aspectos discursivos y formativos del proceso de escritura.
- b) Se evidencia la construcción de la realidad a través de la modalidad narrativa del pensamiento, mediante la cual los sujetos asumen una postura frente al mundo y construyen conocimiento (lo real) desde su propia perspectiva. Esto sugiere que, de la mano con la búsqueda estética del tercer aspecto, todo creador de textos trasciende el carácter posiblemente literario de su obra (la ficción) al construir su propia realidad a través de la escritura. En este sentido, tal producción se traduce en ejercicio crítico y propositivo frente al mundo de la vida y, por ende, constituye la escritura como ejercicio emancipatorio por parte de lectores y escritores iniciales.

- c) Se exponen características esenciales del proceso de creación de narraciones, lo cual contribuye a la construcción de criterios para su tratamiento en el contexto escolar, especialmente relacionado con la existencia de intenciones expresivas y creativas en las producciones de carácter literario que pueden provocar el efecto estético en el lector.

De los dos primeros aspectos es posible enfatizar que a través del pensamiento narrativo se expresan múltiples realidades que fomentan las interpretaciones de los lectores, la comprensión individual de acuerdo con la propia experiencia, un espectro de mundos posibles puestos a discusión y avalados en la práctica de la negociación y el consenso que siempre tienden, no a explicar, sino a describir las realidades humanas: sus conflictos y alegrías, sus avatares y tragedias. Así como lo que es concebido como ciencia tiene una mirada orientada hacia afuera, hacia el mundo exterior, “la narrativa tiende hacia adentro, hacia una perspectiva y un punto de vista hacia el mundo” (Bruner, 2004, p. 61), lo cual implica una visión del ser humano y la manera en que construye, comprende y habita su mundo.

Esta indagación por la condición humana desde la narración, ya advertida por Ricoeur (1995), engloba la explicación de las acciones propias de cada individuo y de las situaciones que ocurren a su alrededor en la búsqueda de comprender el caos existencial, lo cual erige al lenguaje en aprendizaje de la cultura en cuanto expresa unas intenciones frente a ella. Igualmente, el intercambio comunicativo configura vínculos del sujeto consigo mismo y con los demás, pues sólo en el juego con la alteridad se puede constituir el interior de sí mismo; ese *self transaccional* que, afirma Bruner, permite al creador de la narración salir de sí mismo para compartir su experiencia con otros pares y reconocerlos mientras se reconoce y reconfigura a sí mismo a través de la transacción de su sensibilidad, lo cual es fundamental en la creación literaria.

Por su parte, el tercer aspecto remite a características intrínsecas que tienen estas construcciones narrativas, entre las que cabe resaltar el *entramado de presuposiciones* que distingue a la narración, ya que no todos los significados son explícitos sino que los *implícitos* nutren de modo fundamental su carácter estético, de creación continua de horizontes de sentido. Igualmente, vale mencionar el proceso de *subjetificación* realizada

como un filtro de conciencia en las narraciones por sus protagonistas, la *perspectiva múltiple* que intenta expresar la complejidad del mundo y los *códigos múltiples de significación* que constituye el carácter polisémico de los textos, sus diversas posibilidades de lectura.

Asimismo, Bruner (2000) establece en su ensayo *La construcción narrativa de la realidad* nueve principios universales de las realidades narrativas, que contribuyen al abordaje educativo de las creaciones literarias: a) *Una estructura de tiempo cometido* en el cual se argumenta una concepción de tiempo lejana a los relojes y, contrariamente, ligada a “las acciones humanamente relevantes que ocurren en sus límites” (2000, p. 153). b) *La particularidad genérica* que establece un modelo mental para grupos de narraciones en su construcción tanto por parte del lector como del escritor. c) *Las acciones tienen razones*, no causas, pues en la narración se buscan los estados intencionales que han generado tales actuaciones. d). *La composición hermenéutica* que subraya la multiplicidad de interpretaciones (explicaciones convincentes y no contradictorias) que debe provocar en el lector cada creación literaria y a las que no precede un procedimiento racional de verificación. Esta composición hermenéutica configura, además, la ansiedad por saber el porqué de ciertas circunstancias narradas en las creaciones. e) *Canonicidad implícita*, pues las narraciones se desvían de los protocolos canónicos, juegan a romper las barreras axiológicas en su búsqueda creativa, haciendo que “lo demasiado familiar resulte extraño de nuevo” (Ibíd., p.158). f) *Ambigüedad de la referencia* pues todo lo que acontece en una narración siempre es ambiguo y, por ende, cuestionable, ya que no intenta convencer sobre una verdad, sino que construye su propia referencia, su propia realidad. g) *La centralidad de la problemática* de la que eclosiona la lucha del protagonista, la cual no es definitiva histórica ni culturalmente, sino que expresa un tiempo y una circunstancia. h) *Negociabilidad inherente* en cuanto muestra diversas versiones de la realidad que son tenidas en cuenta como perspectivas y nunca como dogmas, lo cual aporta la flexibilidad necesaria para “la coherencia de la vida cultural” (Ibíd., p. 163). i) *La extensibilidad histórica de la narración*, pues la Historia es concebida como una empresa narrativa extraordinaria y, viceversa, las narraciones literarias constituyen registros historiográficos que cuentan desde lo particular el curso de la historia.

Implicaciones pedagógicas, para no concluir

Esta propuesta de construcción narrativa de la realidad abre posibilidades hacia el ideal de humanización emancipatorio de la pedagogía crítica, pues promueve el conocimiento de las estrategias del lenguaje tantas veces manipuladoras y, a su vez, ejercita en su dominio creativo, de expresión individual y creación de realidad intersubjetiva, en el reconocimiento de los otros como pares. En otras palabras, se asume que los procesos de escritura en sus búsquedas creativas liberan a los sujetos “de mediatizaciones, convencionalismos, dogmatismos, etc., pues permiten llegar más allá de uno mismo y de la propia cultura” (Reyzábal, 1994, p. 17) y, en el reconocimiento del otro desde el discurso, confiere el descubrimiento de diversas perspectivas de realidad, cuyo debate se basa en argumentos. De esta manera, la educación fomenta esa “capacidad de vivir con verdades relativas, con preguntas para las que no hay respuesta, con la sabiduría de no saber nada” que Watzlawick (1981, p. 226) plantea como el más alto grado de madurez humana.

Como el lenguaje no sólo es medio y mensaje de expresión sino que constituye la realidad misma, es el material del que está hecha, cada sujeto puede construir su mundo, haciendo de la educación una invitación a re-construir creativa y permanentemente la realidad cultural e intersubjetiva, lo cual remite a la propuesta de la teoría crítica de la enseñanza que rechaza las nociones positivistas de objetividad y verdad. De hecho, sólo a partir del reconocimiento de la constitución de la realidad como producto de un entramado histórico y socio-cultural de carácter ideológico se cumple con los propósitos educativos de reflexión y autorreflexión de sus participantes para establecer prácticas de argumentación de las que emerjan reorientaciones formativas.

El lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la “objetividad”. Debe expresar actitudes y debe invitar a la contra-actitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición (Bruner, 2004, p. 134)

En este contexto, la creación literaria resulta fundamental para la re-construcción permanente y creativa de realidades anquilosadas por las prácticas de reproducción educativa. La acepción alternativa de la

educación en la creación de este tipo de textos deriva en la construcción simbólica de nuevas realidades y posibilidades de vida, de incertidumbres por las cuales trasegar a modo de aventura. Se trata de comprender la ambigüedad del mundo, esa *sabiduría de la novela* que ha propuesto Kundera (2000) como una *sabiduría de lo incierto*, lo cual conlleva a un conocimiento del hombre y su existencia desde su contradicción y complejidad. Una visión que plantea desafíos pedagógicos a un sistema educativo acostumbrado a la reproducción de verdades, al tratamiento normativo de la lengua y la obnubilación de la complejidad del lenguaje y sus múltiples sistemas simbólicos.

Después de recorrer prácticas educativas que entronizan la estructura superficial de los textos y aquellas que reconocen su potencial semántico y pragmático, las indagaciones por el posible carácter literario de los escritos producidos por estudiantes para la formación literaria y la educación en general encuentran sentido –uno entre tantos otros, siempre discutible– en la construcción narrativa de la realidad y las intenciones por producir el efecto estético a través de estas realidades narradas. De esta manera, la enseñanza de lo literario afronta y desarrolla su proceso artístico en la escuela (incluyendo la competencia literaria y la conciencia lingüística) y, de manera contingente, el carácter de humanización latente en la literatura de todos los tiempos.

REFERENCIAS

- Bertochi, D. (1995) La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. En: Lomas, C. (Comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 4 Año II. Barcelona: Graó.
- Bierwisch, M. (1965): Poetics and Linguistics en Freeman, D. (Ed.) (1970) *Linguistic and Literary Style*. New York: Rinhehart and Winston. Citado en: Colomer, T. (1995) La adquisición de la competencia literaria. En: Lomas, C. (Comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 4 Año II. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (Comp.) (1997) *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.

- Bustamante, G. (1998) Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela y Evaluación polifónica y comunicación pedagógica En: Bustamante, G. (Comp.) *Evaluación y lenguaje*. Bogotá: Socolpe.
- Cassany, D. (2003) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Sánchez, C. (Comp.) *Por una cultura escritora en la escuela. Niños y niñas productores de textos*. Bogotá: Libros y libros.
- Castillo, M. y Duarte, P. (1998) Lenguaje y evaluación. En: Bustamante, G. (Comp.) *Evaluación y lenguaje*. Bogotá: Socolpe.
- Colomer, T. (1995) La adquisición de la competencia literaria. En: Lomas, C. (Comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 4 Año II. Barcelona: Graó.
- Delmiro Coto, B. (1995) El aprendizaje de la escritura literaria. En: Lomas, C. (Comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 4 Año II. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrer, E. (1997) No hay espejos enterrados. Tríptico reflexivo sobre la enseñanza de la literatura. En: Revista Papeles No. 2.
- Freire, P. (2005) La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jaimes Carvajal, G. (1997) El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En: Bustamante, G. y Jurado, F. (Comp.) *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Kundera, M. (2000) *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Lomas, C. y otros (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Miret, I. (1995) El laberinto de la literatura. En: Lomas, C. (comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 4 Año II. Barcelona: Graó.
- López Valero, A. y Mendoza Filola, A. (2000) Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas. En: Madrid Fernández, Daniel y Rico Romero, Luis (Editores) *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Castro, J. (1996) ¿El lenguaje es... pura lengua? (crónica de una ciencia octogenaria, hoy escasamente deseada) *Revista Papeles* Vol. 1. 2-3.

- Peytard, J. (1982) *Littérature et classe de langue*. Hatier-Crédif. Paris. Citado por: López Valero, A. y Mendoza Filola, A. (2000) *Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas*. En: Madrid Fernández, Daniel y Rico Romero, Luís (Eds.) *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Reyzábal, M. y Tenorio, P. (1994) *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vincens Vives.
- Tobón De Castro, L. (2007) *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Bogotá: UPN.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antrophos.
- Toulmin, S. (1977) *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.
- Watzlawik, P. (1981) *¿Es real la realidad? Confusión – desinformación – comunicación*. Barcelona: Herder.
- Wittgenstein, L. (2006) *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

SOBRE EL AUTOR

Alirio Sneider Saavedra Rey

Magíster en Educación y licenciado en Humanidades, Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesor de la misma universidad y del Liceo de Cervantes en Bogotá. Su trabajo docente e investigativo ha enfatizado en la creación y la recepción literarias, la lingüística, las lenguas extranjeras, la evaluación educativa y los procesos de lectura y escritura. También ha cultivado la creación y crítica literarias. Correo electrónico: sneider201@hotmail.com

Fecha de recepción: 13-05-2011

Fecha de aceptación: 27-09-2011