

La educación literaria a través del dialogismo*

Literary education through dialogism

Pedro José Vargas Manrique*

pjvargas@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

“La literatura fue tolerada como materia de estudio. Y su estudio fue concebido de tal manera que alejase el espíritu del estudiante de la literatura y lo dirigiese a la nada”

E. Pound

RESUMEN

Se propone una revisión sobre la educación literaria desde la perspectiva del dialogismo para derivar algunas reflexiones sobre su pertinencia en contextos escolares de educación básica, media y universitaria. La educación literaria se concibe como un proceso de comunicación dialógica mediante la palabra poética, entre autores, obras literarias, docentes de literatura y estudiantes en el universo dialógico del lenguaje. La educación literaria requiere que los profesores de literatura piensen teóricamente, la asuman desde una visión estética y se comporten éticamente; de esta forma su tarea no será una ilusión y sus resultados pedagógicos no caerán en la nada.

PALABRAS CLAVE

Educación literaria, palabra poética, comunicación dialógica, pedagogía, teoría literaria.

ABSTRACT

The article offers some reflections about literary education through dialogism in elementary, high school and university contexts. Literary education is understood as a process of dialogical communication among the poetic words, authors, literature masterpieces, literature professors and students in the dialogical universe of language. Literary education requires that literature professors think in a theoretical way, gaze at it on an aesthetic way and behave ethically; so that their task would not be an illusion and its pedagogic results would not fall off anything.

KEY WORDS

Literary education, poetic word, dialogical communication, pedagogy, literature theory.

* Recibido: 21 de abril de 2009 / Aceptado: 15 de mayo de 2009.

** Magíster en Literatura Hispanoamericana. Estudios de doctorado en curso en el “Doctorado en Educación con énfasis en lenguaje”, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de Literatura del Proyecto Curricular de Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

En este artículo se reflexiona sobre la educación literaria a través del dialogismo en contextos escolares de educación básica, media y universitaria. Desde esta perspectiva, es pertinente indicar que el docente de literatura debe tener una concepción teórica clara de la misma como creación, teoría, historia y crítica literarias; sobre la metodología que emplea para abordar los fenómenos literarios, y respecto a la vivencia de la obra literaria y su responsabilidad moral en el aula de clase. De esta manera es posible responder al interrogante planteado por Dubrovsky (1981): ¿Vale la pena enseñar literatura y por qué?

En la época actual, las globalizaciones, la productividad inteligente, los tecnicismos, los instruccionalismos, las ciberneticizaciones y las telematizaciones están impulsando cambios significativos en las realidades científicas, sociales, históricas, económicas, éticas, estéticas y educativas. Por consiguiente, la educación de hoy debe contribuir con la resolución de los problemas políticos, morales, cognoscitivos y afectivos generados por todos estos cambios. Es por ello que las instituciones educativas están orientando reformas curriculares y didácticas, desde las pedagogías contemporáneas, con el fin de cualificar cada vez más los procesos educativos para lograr la formación de personas creativas, críticas y reflexivas ante los múltiples y complejos universos en los que se están viendo inmersos los seres humanos.

Sin duda, los paradigmas pedagógicos más efectivos en la formación de las nuevas generaciones son aquellos que se conciben en y desde la comunicación, porque no es posible la formación de seres humanos íntegros al margen de la comunicación en el universo dialógico del lenguaje. Desde luego, todas las acciones significativas de los seres humanos se dan en espacios comunicativos. En este sentido, Bajtín afirma:

“Ser significa comunicarse, ser significa ser para otro y a través de otro para sí mismo [...] mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos de otro o ve con los ojos de otro”

“Ser significa comunicarse, ser significa ser para otro y a través de otro para sí mismo [...] mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos de otro o ve con los ojos de otro” (Bajtín, 1989a: 327-328); se trata ante todo de la comunicación dialógica que se aparta de toda manipulación e imposición del “yo” sobre el “otro”; pero que implica siempre la discrepancia, el debate, el consenso, el disenso y la crítica.

Modelos pedagógicos basados en la comunicación

En la época de la posmodernidad, como la denomina Lyotard (1994), o fase tercera de la modernidad, según Berman (1988), se han creado algunos paradigmas pedagógicos para la formación de las personas del futuro. Entre los modelos más importantes que se fundamentan en la comunicación tenemos: la Teoría general de los

sistemas de Luhmann, el modelo tecnológico de Toffler, la enseñanza dialogante de Not, el paradigma crítico-hermenéutico (los modelos pedagógicos que parten de las tesis de Habermas), entre otros. Pero estos modelos adolecen de una concepción profunda de lo que es la comunicación como entramado de relaciones dialógicas socio-históricas y culturales. Relaciones vitales

en la constitución de los seres humanos; en la formación de niños, niñas y jóvenes, y en la búsqueda y construcción inacabada de las verdades y los mundos posibles.

Para formar a las personas del tercer milenio, la Teoría general de los sistemas sugiere la aplicación de la tecnología a los procesos pedagógicos. Luhmann (citado en Colom y Melich, 1995) concibe la educación como un sistema social y busca una interpretación objetiva del mismo. La educación, desde este paradigma, es un proceso social sistémico, cuyo código es la carrera que define la selección de los individuos. Para Luhmann, el educando no es un sujeto, sino una máquina no trivial, capaz de preguntarse a sí

misma y dotada de autoconciencia. El problema central del modelo luhmanniano es que los procesos educativos, orientados a buscar la formación del hombre del futuro para llevarlo a su ser verdadero, supone que las relaciones sociales y pedagógicas no se generan ni se realizan desde la comunicación auténtica entre los sujetos, sino desde los objetos mismos, desde las tecnologías conceptuales de las comunicaciones.

Si bien es cierto que los adelantos tecnológicos e informáticos deben ser utilizados como ayudas didácticas en los espacios escolares, también es verdad que la tecnología no debe sustituir al docente quien es el que orienta los procesos de construcción de los conocimientos, la constitución de la afectividad, y la adquisición de la estética y de los valores.

En este mismo sentido, el paradigma tecnológico de Toffler (citado en Colom, 1997) propone educar al hombre posmoderno a partir de la informática y los nuevos medios de comunicación que han de constituirse en un *mecanismo didáctico* para explicar el cambio y alcanzar el objetivo prioritario del futuro: la *movilidad*, es decir, la capacidad de ejecutar acciones pedagógicas en cualquier lugar. Para conseguirlo, de acuerdo con Toffler (1997: 428), debe darse un cambio de la estructura docente y en las estructuras curriculares actuales; así también, es necesario un enfoque del conocimiento hacia el futuro, para alcanzar la *mundialización* de la educación y la democratización de la información.

El modelo toffleriano establece que la interacción comunicativa se da entre estudiantes y computadoras; y que la capacidad de conexión con múltiples fuentes informativas, la habilidad para recibir, procesar y transmitir información llevan al estudiante a ser más dinámico y propositivo; pero ante todo, le permiten separarse cada

vez más del docente. En esta perspectiva, la educación no conduciría a la formación integral de los educandos como seres humanos, sino al simple instruccionalismo técnico y al abandono de la comunicación intersubjetiva. Pero si bien es cierto que los adelantos tecnológicos e informáticos deben ser utilizados como ayudas didácticas en los espacios escolares, también es verdad que la tecnología no debe sustituir al docente quien es el que orienta los procesos de construcción de los conocimientos, la constitución de la afectividad, y la adquisición de la estética y de los valores. Todo ello mediante la comunicación dialógica que hace posible penetrar profundamente en los sistemas de comprensión de las realidades culturales, históricas y sociales.

Por otra parte, Louis Not (1992) concibió su *Enseñanza dialogante* a partir de la comunicación. Él comienza analizando los modelos tradicionales de formación: la *formación en tercera persona* y *formación en primera persona*. La primera concibe al educando como un objeto, mientras que el docente es el centro de toda actividad educativa. La segunda toma al alumno como eje central: sujeto autónomo que posee los medios de su propia formación. Para superar las deficiencias de esas modalidades de formación, Not propone una *formación en segunda persona* que se basa en la dialéctica hegeliana y en la interacción permanente entre educador y educando, como interlocutores recíprocos.

En la formación en segunda persona el *tú* (alumno o maestro), es el otro con quien el *yo* (maestro o alumno) realiza un *nosotros* tanto en la convergencia como en la divergencia o en el conflicto. El desarrollo cognoscitivo se da mediante una acción práctica, “actividad cognoscitiva siempre, puesto que el saber sirve para construir nuevos saberes permitiendo hacer avanzar el conocimiento que tenemos de los otros, del mundo y de nosotros mismos” (Not, 1992: 77). En esta relación dialéctica entre los agentes de la acción educativa la síntesis es: para el profesor, la enseñanza, y para el alumno, el aprendizaje. Tal síntesis concibe la acción educativa en una sola dirección, del docente hacia el alumno, lo cual no significa un dialogismo auténtico.

En este contexto, el paradigma crítico-hermenéutico de la educación se fundamenta en

la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) que tiene tres ejes temáticos: el concepto de racionalidad comunicativa, el concepto de sociedad como sistema y el de sociedad como *mundo de la vida*. Desde tal paradigma se busca entender la sociedad como *sistema* y como *mundo de la vida*. Pero el aporte más significativo de este filósofo de Frankfurt es el concepto de acción comunicativa: acción social, consensual, crítica, racional, reflexiva, orientada al entendimiento; ésta transcurre en el horizonte de un *mundo de la vida* donde los sujetos llegan a acuerdos o discuten sobre algo del mundo objetivo, subjetivo o intersubjetivo. La comunicación desde este paradigma es “una comunicación exenta de coacción frente a la doliente realidad de una comunicación distorsionada por el poder” (Habermas, 1988: 301). Con la acción comunicativa, realizada no por un sujeto individual sino por un sujeto comunitario, el lenguaje se constituye en mediador de acuerdos y de entendimiento.

Con base en el modelo de Habermas, Giroux (1990), Ayuste et ál. (1994) y Kemmis y Carr (1988) han establecido las directrices de una pedagogía basada en la intersubjetividad comunicativa. Tales directrices proponen una educación crítica y transformadora fundada en el diálogo y el consenso entre los miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes y sociedad a la que ellos pertenecen). Siguiendo con los principios de este paradigma, el cambio educativo del presente representa un gran desafío para los docentes, quienes deberán formar a los educandos como ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de defender la libertad y la autonomía racional de los seres humanos. Para lograrlo, los futuros docentes deberán formarse de manera rigurosa y sistemática en los campos científico, tecnológico, estético, político y ético.

Sin embargo, los modelos educativos que se basan en la comunicación carecen de una concepción de la naturaleza dialógica del lenguaje en la constitución del ser humano y de la comprensión profunda de las realidades discursivas en que éste se halla inmerso. En tales modelos, falta una apropiación de la comunicación dialógica en la que ocurre la formación del ser humano a partir de las relaciones verbales-ontológicas del *yo* con el *otro*.

El concepto de dialogismo

El concepto de *dialogismo* fue planteado por Mijaíl Bajtín (1989a, 1989b, 1993) con base en algunos principios de la filosofía dialógica alemana y del concepto de polifonía que Lunacharki había llevado de la música a la interpretación de obras literarias. Pero Bajtín descubre el dialogismo en toda su plenitud en las novelas de Dostoievski. Para este pensador ruso, el dialogismo supone la ocurrencia permanente de un mundo verbal y múltiple, habitado por seres verbales; este universo discursivo-polifónico se expande por todos los tiempos y espacios de la historia de la humanidad.



Bajtín descubrió la génesis del dialogismo en el *Diálogo Socrático*, especialmente en los diálogos de Jenofonte y de Platón que se caracterizan por el empleo del método socrático para el descubrimiento dialógico de la verdad a través de la *síncrisis* (confrontación de diversos puntos de vista sobre un tema determinado) y la *anácrisis* (conjunto de formas de persuasión cuyo fin es incidir en el interlocutor para que intervenga en las discusiones). Según Bajtín, estos métodos dialogizan el pensamiento y lo exteriorizan convirtiéndolo en réplica.

En efecto, Bajtín (1989b) establece dos tipos de dialogismo: el *externo* y el *interno*. El *dialogismo externo* es la manifestación de la plurivocidad (manifestación de varias voces ideoló-

gicas) sólo en la superficie del discurso, pues la verdad y la palabra están subordinadas a una sola intencionalidad, a un sujeto en apariencia monolítico y único, un yo que se impone al *otro*. El *dialogismo interno*, por el contrario, es la expresión y el encuentro dialógico de varias voces histórico-culturales, ideológico-sociales y ético-cognoscitivas en los enunciados que conforman la estructura, el contenido y la valoración del discurso. El dialogismo interno se manifiesta especialmente en la palabra bivocal (parodia, ironía y burla). Palabra dialogizada internamente porque la emplean al mismo tiempo dos hablantes con intenciones diferentes.

Desde esta perspectiva, tanto para Bajtín como para Buber (1997), el dialogismo tiene un sentido ontológico el cual concibe al ser humano como *ser dialógico* que se realiza y se reconoce en el encuentro del *uno* con el *otro*. Para Buber, el hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individualismo ni el colectivismo, en cuanto tales, sino la relación del hombre con el hombre en la esfera del “entre”, que es el “lugar y soporte reales de las ocurrencias interhumanas”. En este mismo sentido, Feuerbach señala que el hombre como individuo no tiene en sí la esencia del hombre, ni como ser moral ni como ser pensante: “El ser hombre se halla sólo en la comunidad, en la unidad del hombre con el hombre, una unidad que se apoya, únicamente, en la realidad de la diferencia entre *yo* y *tú*” (Feuerbach citado en Buber, 1997: 58).

Por esto, la comunicación dialógica que parte del principio ontológico del hombre como ser verbal implica la interacción entre las voces del pasado con las del presente y con las posibles réplicas en el futuro. La voz múltiple del sujeto dialógico en este tipo de comunicación establece la pluralidad y la *otredad* frente a la voz monológica que imponen la norma, la autoridad y el discurso del poder.

A partir de ese principio ontológico, el diálogo (las relaciones dialógicas) se presenta

La comunicación dialógica que parte del principio ontológico del hombre como ser verbal implica la interacción entre las voces del pasado con las del presente y con las posibles réplicas en el futuro.

como una posibilidad de comunicación pedagógica vital para la constitución cognitiva, ética, artística, lúdica y afectiva de los educandos. Desde este punto de vista, es pertinente lo indicado por Platón: “el diálogo es el camino racional hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza” (Platón citado en Burbules, 1999, 27). Algunos estudiosos e investigadores de la educación, especialmente de la pedagogía crítica, señalan la importancia del diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación desde la igualdad y no desde la autoridad: Freire (1990, 1988), Burbules (1999), Not (1992), Colom, Bernabeu et al. (1997), Giroux (1990), Ayuste et ál. (1994), entre otros. Es de resaltar que: “El diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999: 32). Por esto, la comunicación dialógica puede ser orientada por el docente a la comprensión profunda del ser humano desde todas las fronteras de los conocimientos que ofrecen las ciencias humanas.

comprender el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999: 32). Por esto, la comunicación dialógica puede ser orientada por el docente a la comprensión profunda del ser humano desde todas las fronteras de los conocimientos que ofrecen las ciencias humanas.

La importancia de la literatura

La literatura, como uno de los espacios vitales de comunicación humana, se constituye en una de las artes más trascendentales de la vida cotidiana y la vida estética del hombre porque puede cumplir múltiples funciones: desempeña una *función comunicativa*, la estética verbal crea la comunicación desautomatizada, dialogizada internamente; realiza una *función significativa*, la significación creada por la obra literaria hace explosión en el texto, formando múltiples campos de sentido. Además, la literatura permite crear “las imágenes absolutamente específicas de los hombres en los que el *yo* y el *otro* se combinan de una manera especial e irreplicable” (Bajtín, 1989a: 334-335). Pero ante todo, la literatura pone en crisis el sentido de lo humano

y crea un nuevo sentido de *ser humano* en el universo de lo posible.

La literatura desempeña una función cognoscitiva pero, como lo advierte Lotman (1982), el conocimiento que posibilita la literatura es diferente al científico, porque el *conocimiento literario* es un conocimiento sobre la complejidad de la vida; según Foucault (1997), la literatura es una forma de pensamiento, pues cada vez más la literatura aparece como lo que debe ser pensado. La estética verbal cumple una *función ética*, puede guiar el comportamiento de los hombres; hace posible alimentar y orientar al espíritu; al contrario de lo que pensaba Platón (2000: cap. X). Asimismo, a través de la literatura se pueden formar y enriquecer la sensibilidad y la afectividad.

La estética verbal contribuye con la formación del *homo ludens*, gracias a la *función lúdica*. La literatura le permite al hombre vivir en los mundos de la ficción y buscar su realización permanente en la fantasía y en el goce del lenguaje. Además, como *catarsis*, entendiendo este concepto en el sentido que le dio Aristóteles (1999), la literatura hace posible la liberación y superación de elementos existenciales adversos y dolorosos. Finalmente, la estética verbal une íntimamente todos los aspectos de la vida individual y colectiva del sujeto en el diálogo ontológico del ser humano.

La educación literaria

Una vez presentadas algunas ideas sobre la importancia de la literatura, se puede plantear el problema de la *educación literaria*; ésta es problemática desde su misma nominalización tradicional, “enseñanza de la literatura”, pues, “enseñar” es la “transmisión de saberes”, esto es lo más lejano a lo que significa la educación literaria. Dubrovsky tiene razón cuando señala: “[...] un profesor de literatura no es un sabio: su enseñanza no es sino una suma de indicaciones; las verdades que transmite, que posibilita, no son aprehensibles únicamente por él. No son el resultado de que él las comunique sino que constituyen el acto mismo de la comunicación” (Dubrovsky, 1981: 54). La educación litera-

ria es mucho más compleja que la “enseñanza”, porque: “la literatura no se enseña ni se adquiere, sino que se aprehende” (Luengo, 1996: 15).

No obstante, la historia de la “enseñanza de la literatura” permite ver los sentidos equivocados que esta práctica ha tenido: ésta se ha entendido como una metódica auxiliar para la enseñanza de la normativa de la lengua materna; en tal sentido, la interpretación de la obra estética se reducía a la simple comprensión lógico-gramatical de la lengua. También se ha concebido como la enseñanza de la historia literaria; como el “estudio” memorístico de datos biográficos de autores y de características de escuelas y movimientos literarios.

Igualmente, este tipo de “enseñanza” se ha tomado como la lectura pasiva del texto literario con el fin de hallar un sentido unívoco: el que indican los manuales de literatura. Asimismo, en algunos contextos escolares dicha “enseñanza” se reduce a la lectura impresionística que se hace al margen de las obras literarias. Lectura que se realiza sin el apoyo de instrumentos teóricos y metodológicos que ofrecen la teoría y la crítica literarias. Debido a la limitación conceptual y metodológica que denota la “enseñanza” de la literatura, es necesario plantear una *educación literaria* a través del dialogismo para la educación básica, media y universitaria.

Por otra parte, Fabio Jurado (1997) indica que hay dos estrategias en la manera de abordar la literatura en el contexto escolar: la primera consiste en completar fragmentos de poemas o cuentos, o crear poemas o relatos cortos, que conduce a una escritura estereotipada y condicionada por esquemas impuestos. La segunda estrategia es estudiar la literatura como “posibilidad de fundamentación crítica”, es decir, llevar a los estudiantes a la elaboración de ensayos críticos, reseñas y comentarios sobre los textos literarios, pero sin un trabajo serio sobre el ensayo y el comentario de textos. Para Jurado, la segunda propuesta, bien orientada, es la más válida, porque el ensayo facilita el desarrollo del potencial crítico de estudiantes y docentes.

Así también, en las reflexiones más recientes, para algunos pedagogos y estudiosos de la literatura el objetivo central de la educación literaria (principalmente en educación básica y

media) debe ser el desarrollo de la competencia literaria. Concepto que ha tenido varias acepciones entre las que se destacan la de Bierwisch quien la considera como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch citado en Lomas, 1999: 108). Colomer (1995, 2002) señala que el proceso de adquisición de la *competencia literaria* implica el aprendizaje de otras competencias, como la capacidad para la lectura y la capacidad de comunicar. Aguiar E. Silva (1980) la considera como un saber que hace posible la producción y la comprensión de textos. En este sentido, Armando Granda y Pedro J. Vargas, respecto de la educación literaria en educación básica y media, concluyen que:

La educación literaria constituye uno de los ejes fundamentales para la formación de niños, niñas y jóvenes de la educación obligatoria. En estos niveles, debe orientarse el desarrollo de la competencia literaria que comprende: conocimiento de algunas obras y autores más representativos de la historia de la literatura, la capacidad para disfrutar e interpretar los textos literarios y la capacidad para elaborar textos con intención literaria. Mediante este tipo de educación se pueden desarrollar diversas competencias, como las cognitivas, comunicativas (en código oral o escrito), afectivas y ciudadanas, entre las más importantes e indispensables en la formación integral de los individuos (2007: 280).

A partir de la cita anterior se debe resaltar que el espacio para la educación literaria debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos

El espacio para la educación literaria debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias.

literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias. Dicho espacio no puede ser otro que el de la comunicación dialógica. Lo anterior es igualmente válido para la educación literaria en contextos universitarios. Con la salvedad de que para los docentes de literatura en formación, y para los críticos o teóricos de la literatura, la comprensión de los hechos literarios requiere mayor profundidad con base en la historia, las teorías, la crítica literaria y la interdisciplinariedad.

Además, la educación literaria en contextos universitarios debe tener como propósito central la comprensión del texto literario. Para Bajtín (1989a), el texto presenta dos polos: el texto repetible y reproducible (el material lingüístico) y el texto como enunciado (irrepetible, intencional, dialógico). Por ello, en estos contextos la comprensión del texto literario requiere analizarlo como totalidad, en sus dos dimensiones: en su dimensión lingüística-estructural y genérica, y en su dimensión como enunciado, acontecer estético irrepetible en un momento de la comunicación literaria. Para ello es conveniente abordarlo desde las fronteras de las ciencias humanas y en sus relaciones dialógicas con otros textos.

Por ser la literatura una comunicación de naturaleza ontológica y dialógica, la *educación literaria* debe realizarse a través de acciones comunicativas dialógicas: escenificación, lectura y escritura. En esta perspectiva, los hechos literarios demandan la comprensión profunda que significa entrar en la complejidad dialógica del texto en la búsqueda de los sentidos que éste posibilita, desde el pluriestilismo (cruce dialógico de varios estilos), la polifonía (manifestación de diversas voces cognitivas, ideológicas, morales, etc.) y el dialogismo interno (búsqueda inacabada de la verdad).

En tal sentido, por ser la literatura una forma de comunicación discursiva y dialógica: permite a los educandos y al educador *ser, conocer, hacer y convivir* recíprocamente en el universo de la palabra poética (en las prácticas dialógicas de escenificación, lectura, comentario, escritura de intención literaria y escritura crítica). Dicho universo supone que la *educación literaria* en cualquier nivel requiere partir de una concepción dialógica entre las pedagogías y las didácticas que faciliten la creación de espacios creativos, de reflexión y crítica; no es posible llevar a cabo una verdadera *educación literaria* desde un único modelo pedagógico o desde una sola visión didáctica porque se puede caer en el monologismo. Por consiguiente, lo más pertinente es hacer dialogar a los instrumentos teóricos y metodológicos de diversos modelos que faciliten la comprensión profunda de los fenómenos literarios en sus interrelaciones dialógicas con la vida, la ciencia y con otras artes.

De otra parte, la educación literaria requiere de un docente competente no sólo en los campos de la historia, la teoría y la crítica literarias, sino también, un investigador, conocedor de las tesis centrales de las ciencias humanas: ha de ser un gestor del diálogo entre los saberes, las vivencias y el mundo fantástico de la literatura. Ha de ser una persona motivadora, sensible y capaz de contemplar estéticamente las diversas realidades en las que están inmersos él y sus educandos. Debe tener responsabilidad moral en la formación literaria, evitando caer en falsos moralismos, en la formación de anti-valores, en la especulación. Este docente de literatura no puede ser el educador tradicional que tan sólo fomenta la lectura pasiva del texto literario. Además, es indispensable que él reconozca la alteridad y sea consciente de la formación recíproca que posibilita la comunicación dialógica a través de la palabra poética.

Conclusión

Es posible la educación literaria a través del dialogismo en contextos escolares, desde la naturaleza de las relaciones dialógicas del len-

guaje. Por ello, reconociendo que las obras literarias encarnan tal naturaleza: la comprensión de los hechos literarios y la vivencia de las obras de la estética verbal, deben realizarse desde horizontes teóricos y metodológicos igualmente dialógicos. Esto es posible, sólo si el docente de literatura está preparado para ello: si es capaz de pensar teóricamente, sobre todo desde las ciencias humanas; si tiene la sensibilidad que le permita contemplar el mundo de manera estética; si puede actuar éticamente ante los otros; y, ante todo, si reconoce la importancia de la literatura en la vida y en la constitución del ser humano.

Reconocimientos

Este artículo constituye parte de los resultados de investigación del proyecto: "La literatura como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias ciudadanas en estudiantes de educación básica y media" (2005-2006), financiada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

- Aguiar E. S., V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Barcelona: Bosch.
- Ayuste, A., R. Flecha, F. López y J. Lleras (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Bajtín, M. (1989a). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1989b). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI Editores.
- Bertochi, D. (1995). "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria". *Revis-*

- ta *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 23-37.
- Buber, M. (1997). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Colom, A., Bernabeu, J., Domínguez, E. y Sarramona, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. y J-C Melich (1995). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura. La educación literaria*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (2002). "¿Qué significa progresar en competencia literaria?". *Textos en Contexto. La literatura en la escuela* 5, 12-25.
- Dubrovsky, S. (1981). "La enseñanza de la literatura". *Folios* 1, 48-58.
- Faisal, A. (1998). *Literatura: un diálogo con el texto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Fokkema, D. W. y E. Ibsch (1992). *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Granda, A. y P. Vargas (2007). *El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la literatura en estudiantes de Educación Básica y Media*. Bogotá: Lic. Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (inédito).
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Jurado, F. (1997). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kemmis, S. y W. Carr (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Luengo, J. (1996). *Educación literaria y realidad en las aulas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Lytard, J. F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Not, Louis (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- Platón (2000). *La República*. México: UNAM.
- Reyzábal, M. y P. Tenorio (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Toffler, A. (1997). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Voloshinov, V. y M. Bajtín (1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.