

De concepciones, experiencias y enfoques. Una aproximación crítica a la evaluación en literatura¹

Diela Bibiana Betancur Valencia²

Erica Elexandra Areiza Pérez³

Diego Leandro Garzón Agudelo⁴

Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Resumen

Este texto tiene como objeto una aproximación crítica a la evaluación en literatura tal como ha sido entendida en algunas políticas educativas en el área de Lenguaje en Colombia, así como la proposición de otros posibles abordajes de la literatura en el aula. El artículo se estructura a partir de tres momentos. El primero hace una revisión crítica de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje en lo que respecta a la enseñanza de la literatura y a las prácticas evaluativas asociadas a ésta; el segundo problematiza la relación evaluación y cultura, señalando que las concepciones que un maestro tenga sobre literatura determinan sus prácticas de enseñanza y

-
- 1 El texto es producto de las construcciones realizadas durante 2013 por el grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, en el marco de las discusiones sobre política pública en lenguaje, convocadas por el Nodo de Lenguaje de Antioquia y la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
 - 2 Magíster en Investigación Psicoanalítica. Profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, de la misma facultad.
 - 3 Magíster en Literatura Colombiana. Profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos de la misma facultad.
 - 4 Magíster en Literatura Colombiana. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos de la misma facultad.

evaluación; y el tercero esboza una propuesta alternativa de evaluación en literatura fundamentada en la experiencia, en el diálogo con otros textos, en la dimensión estética del lenguaje, entre otros.

Palabras claves: enseñanza y evaluación de la literatura, concepciones, políticas educativas.

On concepts, experiences, and methods. A critical approach to assessment in literature

Abstract

The purpose of this article is to critically analyze assessment in literature from the perspective of some educational policies in the area of language in Colombia, and to suggest other possible approaches to literature in the classroom. The article is divided in three parts. The first one makes a critical review of Basic Standards in Language Competences regarding the teaching of literature and the evaluative practices associated with it; the second one problematizes the relationship between assessment and culture, considering that teachers' notions on literature determine their teaching and assessment methods; and the third part suggests an alternative form of assessment in literature based on experiences, dialogues with other texts, and the aesthetic dimension of language, to name just a few items.

Key words: teaching and assessment of literature, concepts, education policies.

El señor Watts cerró los ojos y esperamos. Debí de pensar que esa sería una manera de ponernos a prueba, porque de repente abrió los ojos y preguntó si alguien se acordaba de esa primera frase. Nadie se acordaba. Así que nos la recordó él. Y cuando cerró los ojos por segunda vez, citó una frase que ha arraigado tanto en mí como mi propio nombre.

Lloyd Jones, *El señor Pip*

¿Evaluar para controlar?

La enseñanza de la literatura ha estado en la discusión de la agenda nacional desde hace algunas décadas. Su lugar dentro del currículo, su abordaje, su relación con otras asignaturas, su evaluación, el acceso y la disponibilidad a los materiales de lectura, entre otras, han sido objeto de preocupación, indagación e interés por parte de maestros, escritores e investigadores.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su función de regular y orientar los procesos educativos del país, se ha ocupado de establecer distintas políticas al respecto. En lo que nos afecta, que es la enseñanza de la lengua y la literatura, recuérdense los *Marcos Generales de los Programas Curriculares* de 1984, los *Indicadores de Logros curriculares* de 1996, los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*

publicados en 1998 y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* publicados y editados, respectivamente, en 2002, 2003 y 2006.

Al ser los *Estándares* el último documento publicado por el MEN, la comunidad académica esperaba que se situaran de manera histórica y crítica frente a las políticas precedentes, esto es, tomando de ellas lo pertinente para avanzar en la construcción de principios orientadores para la enseñanza de la lengua y la literatura y distanciándose de comprensiones que simplifican el acto educativo, que se resignificaron con los estudios del lenguaje de la segunda mitad del siglo XX o que, simplemente, dejaron de dar rendimiento para nuestros contextos.

Sin embargo, es otro el panorama con que nos encontramos. En lo que respecta a la enseñanza de la literatura, los *Estándares* están ideológicamente más cerca de los documentos más alejados en el tiempo, es decir, de los *Marcos Generales*; y se distancian de los que son, cronológicamente hablando, más cercanos, a saber, los *Lineamientos Curriculares*, pese a que en ellos se expone que su punto de partida fueron éstos.

Ahora bien, es de conocimiento general que los *Estándares* están amarrados a una política de evaluación. De hecho, ellos «se constituyen en unos criterios

comunes para las evaluaciones externas» (MEN, 2006: 11), que se hacen a través de pruebas censales, más conocidas como Pruebas Saber, y en guías para «el diseño de prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución» (MEN, 2006: 11). Por supuesto, las Instituciones Educativas, en el afán de ser bien clasificadas, adoptan el modelo de evaluación concomitante a los *Estándares*: pruebas masivas de selección múltiple con única respuesta, para que así los estudiantes puedan familiarizarse con estos formatos de evaluación y “prepararse” para las mismas.

Reconociendo que los *Estándares* tienen por principio regulador la evaluación (Bustamante, 2006: 520), conviene entonces preguntarnos cuál es la evaluación en literatura que proponen y a qué concepciones de enseñanza, de literatura, de currículo y de ideal de formación está articulada esta propuesta.

Este documento público presenta una ligera conceptualización alrededor de *la pedagogía de la literatura*, en la que enfatiza en el propósito de formar en el gusto por la lectura, es decir, en el placer de leer; para lo cual propone una apropiación lúdica, crítica y creativa de las obras, que redunde en el disfrute «de la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee» (MEN, 2006: 26). Asimismo, esta formación apunta a desarrollar procesos de inferencia, predicción e interpretación para que los estudiantes puedan leer entre líneas y de esta manera se potencie su pensamiento, creatividad e imaginación.

Ahora bien, en el momento de comparar esta conceptualización con la información que aparece registrada en las tablas —que son los *Estándares* propiamente dichos— en lo que respecta a la literatura, a sus enunciados identificadores y subprocesos básicos, nos damos cuenta de que si bien hay aspectos en los que convergen sobre todo cuando se trata de desglosar la lectura entre líneas con subprocesos como construcción de hipótesis, inferencias y predicciones, también hay otros aspectos de los conceptualizados que no tienen representación dentro de este esquema y que por el contrario se ven fuertemente confrontados con los subprocesos que allí se presentan.

Los *Estándares* ponen un énfasis en aspectos historicistas y estructuralistas, que se distancian mucho de los aspectos resaltados en su conceptualización, tales como la apropiación crítica y creativa de las obras. Muchos de los subprocesos apuntan a que los estu-

diantes sepan identificar elementos en las obras o conocer los movimientos literarios en que se inscriben. Ejemplo de ello son los siguientes subprocesos:

- a. Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro (Primero a tercero)
- b. Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones (Primero a tercero)
- c. Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes (Cuarto a quinto)
- d. Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos (Sexto a séptimo)
- e. Caracterizo los principales movimientos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, autor, etc. (Octavo a noveno)
- f. Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos (Décimo a undécimo)

Coexisten en los *Estándares de Competencias Básicas en Lenguaje* distintas perspectivas. Al lado de indicadores que buscan potenciar procesos cognitivos en términos de predicciones, inferencias, relaciones e interpretaciones, se encuentran subprocesos que apuntan a lo que justamente critican los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, a saber, a una historiografía que deviene en una periodización lineal de la historia de la literatura: movimientos, lista de autores, obras y fechas (MEN, 1998: 80).

De estas dos tendencias cabría preguntarnos qué es lo que privilegian las pruebas censales, si los abordajes interpretativos de los estudiantes o el conocimiento enciclopédico y estructural de las obras. Si bien los *Estándares* señalan como uno de sus propósitos consolidar una tradición lectora en los estudiantes para lo cual es condición necesaria el encuentro con los textos, no es menos cierto que dado su carácter prescriptivo y al estar sus indicadores al margen de las situaciones didácticas y discursivas, sus orientaciones terminen privilegiando aspectos técnicos y puntuales como identificar tiempo, espacios y personajes, sin que ello posibilite movilizar procesos interpretativos. En efecto, se hace más fácil evaluar y controlar aspectos puntuales y objetivos que otros de mayor complejidad como la apropiación crítica de la obra.

Estas inconsistencias entre la conceptualización y los esquemas se entienden si se reconoce que el Ministerio de Educación pública en 2002 los *Estándares* sin ninguna fundamentación teórica y que a raíz de las críticas que ello genera vuelve a publicarlos en 2006, conservando el mismo esquema y los mismos enunciados, pero esta vez con una conceptualización que los justifica.

Así las cosas, algunas de las preguntas que nos formulamos son entonces: ¿Es posible evaluar en literatura desde pruebas masivas y homogenizadas y al mismo tiempo propender por una formación estética? ¿De qué otros modos es posible enseñar y evaluar la literatura en el aula que dé lugar a procesos creativos, subjetivos e interpretativos?

Punto de partida a mitad de camino: una toma de posición

Esas preguntas plantean una reflexión sobre tres fenómenos que tienen en común el ser humano, sus elaboraciones y valoraciones: la literatura —y las manifestaciones artísticas que se le asocian—, la formación y la evaluación. La experiencia y posición del maestro respecto de cada uno de ellos es fundamental, dado que determinarán sus prácticas. Hablar de una evaluación de la literatura en el contexto de los procesos formativos escolares implica asumir que se enseña algo cuando se enseña literatura; pero ese algo, como se ha señalado infinidad de veces, solo puede suscitarse en la voz, en el cuerpo, en los actos, en las acciones de quien lo vive, lo piensa y lo asume. Efectivamente, existen unos saberes enciclopédicos, más las prácticas de los maestros no se reducen a su abordaje exclusivamente. De esta manera, enseñar literatura requiere de un maestro lector, en el gran sentido de la palabra, y evaluar en literatura requiere de un maestro con una concepción respecto de la literatura y sus funciones en la vida de los seres humanos, de las sociedades, de la escuela. ¿Para qué la literatura? ¿Para qué la literatura en la escuela? ¿Para qué la literatura en la sociedad? Son preguntas que deben estar en la base de las propuestas de formación en el área de lenguaje.

Se propone en el capítulo cinco de los *Lineamientos Curriculares* para el área de lengua castellana, titulado «Modelos de evaluación en lenguaje», que la evaluación «es un asunto de perspectiva teórica» (1998:103); hay tantos modelos y categorías para evaluar como perspectivas teóricas existentes. No obstante,

cuando se trata de procesos en el orden de lo humano, es sabido que los enfoques teóricos no son suficientes; se les escapa algo, y entonces la experiencia debe intervenir para llenar los vacíos estableciendo precisiones, situando los fenómenos. Solo de esta forma la evaluación puede llegar a ser lo que perfilan los mismos *Lineamientos*, a saber, una construcción que involucra a distintos actores, un proceso que a su vez está inmerso en las dinámicas de procesos más amplios, como la formación en el área de lenguaje, en la escuela, en la sociedad y en la cultura. De lo que se puede concluir que la evaluación, en cuanto proceso de valoración de los seres humanos —y los seres humanos son axiológicos— sobre sujetos y construcciones (humanas), constituye un fenómeno cultural e ideológico. Más allá de las preguntas que indagan en la comprensión de un texto literario, de los instrumentos para evidenciar la “adquisición” (no la apropiación) de conceptos, operan concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el saber y el poder que, si bien quedan develadas en la escuela, tienen su origen en las dinámicas de la cultura con las que la escuela parece negarse a dialogar.

De manera que antes que un asunto de perspectiva teórica, la evaluación es un asunto de concepciones, aspecto que adquiere especial relevancia en los ámbitos de la literatura, el lenguaje y la formación, dada la especificidad de los objetos y sujetos que los constituyen y dinamizan. Aquí adquiere importancia la variabilidad del concepto de literatura, la diversidad de lenguajes (otros sistemas simbólicos), el fenómeno de la plurisignificación del texto poético, así como el papel del lector y su experiencia de la cultura en los procesos de interpretación. En buena medida, la concepción que se tiene sobre el lenguaje, la literatura, la docencia, la didáctica, etc., determina a su vez la concepción de evaluación que opere en la práctica. Por consiguiente, las estrategias, actividades e instrumentos de evaluación serán distintos entre un maestro que conciba la literatura como mero procedimiento estilístico, es decir, como almacén de tropos o figuras literarias y aquel que la considere un documento histórico, un producto de la cultura y de los diálogos que se establecen entre el arte y la dinámica social; entre uno para quien la lectura es una tarea restringida a los ámbitos escolares y aquel que la considera una práctica cuyos principios e incidencias se encuentran en la vida de todos los días, en la cultura.

Al respecto, Juan Manuel Álvarez Méndez, en su libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir*

(2001: 96), plantea que una concepción de la evaluación sobre la que el maestro tome posición puede transformar la función de determinadas acciones, estrategias e instrumentos en el marco de procesos formativos. De esta manera, prácticas tradicionales que han sido fuertemente criticadas por obviar la construcción de sentido en la formación en lenguaje, por instrumentalizar la lectura y la escritura, por negar la participación equitativa de los sujetos que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje o centrarse en la identificación de dificultades (no fortalezas) en un proceso dado, podrían desempeñar nuevos papeles en la perspectiva de una evaluación formativa. Así las cosas, instrumentos como la prueba escrita o acciones como la lectura y corrección que el maestro hace de las composiciones de sus estudiantes tendrían un nuevo sentido si se asumen no como un examen para diagnosticar enfermedades, es decir, falencias y con ello los mecanismos para mejorar lo que está mal o para intervenir, sino como la posibilidad de valorar los propios alcances, de considerar lo que como ser humano se ha construido o logrado, de reconocer también lo que hace falta, de reflexionar de manera individual y también desde la mirada del otro sobre las transformaciones que tienen lugar más acá del ámbito de los saberes y más allá de ellos. En esta búsqueda de significado más allá de los datos radica la validez de un proceso de evaluación (Álvarez Méndez, 2001: 87).

Lo anterior implica volver la mirada sobre la importancia de la formación del maestro en las áreas de lingüística y literatura, al tiempo que llama la atención sobre la relevancia de la historia del formador en su relación con el lenguaje (la experiencia); sobre la necesidad de que la escuela se inscriba y se asuma como parte de un proceso más amplio en el orden social y cultural; sobre la pertinencia y vigencia de otras formas de saber que, sin duda, intervienen a la hora de pensar los procesos de aprendizaje de la lectura (y dentro de esta la lectura literaria) y la escritura. La evaluación, cuando se trata de procesos de formación en los que se entra en contacto con los textos literarios, requiere de una profunda reflexión y revisión de los presupuestos disciplinares, pero también culturales, con los que cuenta el maestro en el momento de construir y llevar a la práctica propuestas de formación. Se trata, en síntesis, de una pregunta por la función social de la literatura, entendida esta en la perspectiva que definió Hans Robert Jauss: «La función social de la literatura se hace manifiesta en su genuina posibilidad allí donde la experiencia literaria entra en el horizonte de expectativas de la práctica de su vida, preforma su

concepción del mundo y repercute de ese modo en sus formas de comportamiento social» (2000: 186). El planteamiento de Jauss lleva, entre otras cosas, a comprender las funciones de las prácticas de lectura de textos literarios más allá de la clase. En este sentido, vale cuestionar: ¿Cuál es el papel de la teoría lingüística, de la teoría literaria, de la cognición, de la pedagogía en los procesos de formación y evaluación en literatura? ¿Cómo debe entenderse en este contexto la didáctica y cuáles son las funciones que cumple el maestro, más allá de “inventar” actividades y diseñar estrategias? ¿Qué vincula al maestro, como sujeto y como participante de la cultura, al proceso de formación que orienta desde el lenguaje y la literatura?

En el área de lenguaje, la concepción de la evaluación como proceso o como investigación (según se propone en los mencionados *Lineamientos*) no puede operar fuera del marco de concepciones amplias, flexibles y no por ello menos críticas y rigurosas sobre el lenguaje y la literatura. Son estas primeras concepciones —que entre otras cosas no se construyen solo desde el saber académico tradicional, sino también desde la experiencia en la interacción con los contextos— las que hacen posible que opere un proceso de evaluación que, aunque se efectúe en contextos institucionalmente condicionados, busca pensarse como práctica humana. Esto no quiere decir que la sola concepción del maestro respecto de la evaluación sea suficiente para que las prácticas cambien y con ellas las formas de pensar de las comunidades; se ha de advertir que estas concepciones que tienden a ver la evaluación en una perspectiva distinta de la del examen y la calificación suelen suscitar resistencias en los entornos escolares y en los padres de familia acomodados a esas prácticas tradicionales —a ello hay que agregar, en el caso colombiano, las consecuencias de un sistema educativo que privilegia esos modelos—, lo que genera tensiones con las que el maestro debe luchar, pero que se convierten, al mismo tiempo, en la posibilidad de incidir en las dinámicas de los entornos sociales con los que trabaja y convive.

Así las cosas, evaluación no es un concepto dado de una vez y para siempre, no es inmutable ni transparente; por el contrario, es un concepto histórico, contextual y, por lo tanto, dinámico, atravesado por la experiencia de seres humanos, que se construye y varía según las particularidades y características de los espacios, tiempos y sujetos en los que se efectúa. En cuanto implica el encuentro entre seres humanos, dado que en ella se introduce la valoración, la evaluación

está cargada de ideología, participa de la cultura, está permeada por intereses, se inserta en las dinámicas de poder. Por eso mismo constituye, ante todo, un espacio de formación donde entran en contacto imaginarios, expectativas, puntos de vista: es un proceso que propicia la formación del sujeto, la construcción de sí, la inserción en las dinámicas de la cultura. En literatura, la evaluación se expresa en términos de la formación de seres humanos, de ciudadanos, de participantes de la cultura; sin duda, esto excede las funciones y propósitos de la prueba.

Del examen y el control a la habitancia de la literatura

En *Mis tardes con Margueritte*, película francesa basada en el libro homónimo de Marie-Sabine Roger, un hombre casi analfabeto, rollizo, de aspecto brusco y desaliñado, encuentra en una anciana amante de la lectura otra posibilidad de existir y de reinvertirse, cuando todo parecía amañarse en la rutina imperiosa de los días. A través de libros como *La peste* de Albert Camus, la mujer empieza a provocar en él una experiencia vital de la que hereda un lenguaje diferente, una sensibilidad inusitada, otro pasaje para habitar. La transformación que vive este personaje a lo largo de la cinta, aparte de ilustrar el poder de los libros, refleja lo que un ser humano puede permitir en otros cuando dona sus vivencias literarias. Todo esto para decir que la reinención de los modos de abordar la literatura en el escenario educativo (y de manera especial su evaluación) pasa por la generación de un encuentro, de una experiencia, del gesto de alguien que, con la hospitalidad del anfitrión frente a su huésped, es capaz de entregar algo de sí sin esperar recompensa. Desde esta perspectiva, no importan tanto los resultados y las cifras propios de una práctica de control y de calificación como la posibilidad de invitar a vivir, a partir de las letras, un acontecimiento ético, estético, político. Esta orientación supone desvigorizar el valor del examen y la nota para alentar una concepción de literatura como experiencia y no simplemente como un experimento prescrito. Este viraje puede incomodar, por supuesto, a ciertas prácticas educativas amañadas en la prescripción y en el afán de resultados.

A propósito de lo anterior, conviene volver sobre Jorge Larrosa, quien al referirse a la experiencia de la lectura, plantea:

me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la

lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en un experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación (2006: 54-55).

Concebir la literatura como experiencia implica entonces darse el permiso de asumir otras posturas frente a lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar. Implica comprender también cuáles son los alcances de esa experiencia, en este caso, de la experiencia vivida a través de la inmersión en los textos literarios. Desde la perspectiva de Joan-Carles Mèlich:

padecer una experiencia es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro. [...] Cuando alguien *padece* una experiencia, si de verdad es una *experiencia*, y no un *experimento*, padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma (2002: 79-80).

Un maestro que oriente su quehacer con la literatura desde esta mirada tal vez no se verá sofocado por el fantasma de los exámenes, por los contenidos que hay que abordar a como dé lugar, por el control de la lectura porque hay que subir los niveles de comprensión lectora. No es esto lo que estaría en primer plano en su accionar pedagógico. Importa el rigor, por supuesto, pero un rigor que favorezca los vínculos entre los estudiantes lectores y las obras. En cuántas aulas las prisas y las presiones han hecho que la riqueza estética y expresiva de los textos sea imperceptible, que se pierda en la humareda del resumen, del cuestionario, de la identificación de categorías gramaticales. Hay que demorarse en las obras, detenerse en ellas como lo recuerda el escritor ruso Vladimir Nabokov: «Al leer, debemos fijarnos en los detalles, acariciarlos. [...] Debemos tener siempre presente que la obra de arte, es invariablemente, la creación de un mundo nuevo, de manera que la primera tarea consiste en estudiar ese mundo nuevo con la mayor atención» (1983: 25).

Extender la invitación a vivir la literatura como experiencia es, pues, proponer otros tiempos y espacios, otros ritmos, otros tejidos y otras relaciones para que realmente acontezca algo entre los libros y los lectores. Vale la pena detenerse en este bello pasaje

de Carlos Skliar para dimensionar los alcances de una experiencia lectora:

Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo que lo no ha leído todavía (2011: 18).

Puro movimiento suscitado (véase la sucesión de verbos) por el cuerpo que se carga de palabras cuando se abandona a la lectura. Frente a esto, conviene preguntarse si lo que se promueve con la lectura literaria en las aulas es movimiento o parálisis, viaje o estancamiento, deshielo o témpanos sin norte y sin océano. Los estudiantes merecen una literatura que perturbe, no porque va a ser calificada y medida, sino porque va a ser habitada a través de la experiencia del lenguaje, de los sentidos, del cuerpo, del pensamiento, del saber.

Otro planteamiento en que este texto quiere poner el acento tiene que ver con la idea de que la literatura y los procesos evaluativos asociados a ella pueden resultar bastante significativos cuando se posibilita el diálogo entre los textos, cuando se promueven actitudes investigativas y procesos de producción escrita. Ese diálogo entre los textos puede darse tanto dentro del campo de la literatura como con otros textos que circulan en la cultura. El profesor Fabio Jurado, quien ha aportado elementos valiosos para pensar este enfoque de carácter intertextual y dialógico, plantea: «Estudiar la literatura como diálogo entre los textos hace posible una asunción más genuina en la experiencia de la lectura, en tanto así se constituye todo lector: reactualizando las lecturas anteriores, que obviamente forman parte de su propia Enciclopedia» (Jurado, 2008: 339).

Dicho diálogo y la posibilidad de alentar procesos de indagación y de escritura a partir de lo leído supone la creación de condiciones de posibilidad para la formación de lectores críticos, los mismos que, en términos de Jurado (2008: 338), son capaces de zambullirse en los universos semánticos y semióticos de los textos. Esta inmersión reclama la pregunta, la lectura indicia-ria, la generación de conjeturas e hipótesis, el desentrañamiento de los correlatos que subyacen en las obras.

Es en esta travesía lectora que admite la sospecha, el posicionamiento y la búsqueda donde puede tener asidero el desarrollo de la investigación; y no solo en el ámbito literario, sino en las «actitudes investigativas en las ciencias físicas y naturales, en las prácticas interpretativas del arte, en lo concerniente al estudio de los lenguajes, a las múltiples configuraciones simbólicas de las culturas, etc.» (Jurado, 2001: 94).

Resultaría muy valioso que este tipo de ejercicios se concreten en producciones escritas donde los estudiantes encuentren un lugar discursivo para enunciar-se y tomar partido en un mundo en que las grandes decisiones son patrimonio de unos cuantos. Esto lleva a sostener que, como producción cultural y estética —donde además convergen asuntos de orden ético y sociocultural—, la literatura puede aportar a la formación de ciudadanos y alentar modos de inserción en la cultura. Muchos profesores deberían sonrojarse si se vanaglorian de promover la escritura y las formas de participación a través de obras reproducidas en las letras frías y acartonadas de un examen u otro tipo de estrategia panóptica.

Telón y apertura: unos apuntes finales

Un final siempre puede ser una apertura. Por eso, en esta apertura final queremos cerrar con varias puertas:

1. Es posible que en el mapa de concepciones y posturas que han construido algunos docentes sobre la literatura y la evaluación todavía haya sitio para prácticas centradas en el control, en la medición, en el sinsentido.
2. Es posible que haya escuelas cuya única brújula se agota en lo que postulan las políticas educativas.
3. Es posible que la concepción de la literatura como producción estética y cultural apenas asome su rostro en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
4. Es posible que las aulas estén huérfanas de experiencias de lectura, de ejercicios de indagación que canalicen el vuelo vital de los niños, jóvenes y adultos que se están formando

Si esto es posible, es también posible y necesario darse el permiso de la apertura. Apertura para reinventar, como lo sugiere Gustavo Bombini:

Es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en

el que sea posible reconocer esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida esta como un ámbito para un encuentro intercultural (2006: 70).

Esta invitación no es solo para los profesores y escuelas que siguen anclados en ciertos anacronismos o posturas radicales; es también para aquellos docentes e instituciones que tienen una mirada de avanzada, para quienes consideran que sus prácticas se acercan a ciertos niveles de perfección. La reinención debería ser un ejercicio sin declive en la existencia de todo formador. A propósito de este comentario, que sean los versos del poeta uruguayo Roberto Juarroz los que reiteren esta necesidad:

Que las cosas escapen de sus formas,
que las formas escapen de sus cosas
y que vuelvan a unirse de otro modo.

El mundo se repite demasiado,
es hora de fundar un nuevo mundo.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

BOMBINI, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Argentina: Libros el Zorzal.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo (2006). «Sobre los estándares para educación en Colombia». En: *Pedagogía y Saberes*, N.º 24, pp. 43-57. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

JAUSS, Hans Robert (2000). *La historia de provocación*. Barcelona: Ediciones Península.

JUARROZ, Roberto (1991). *Poesía vertical*. España: Visor.

JURADO VALENCIA, Fabio (2001). «La literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación». En: *Escritores, profesores y literatura: ponencias*. Foro Internacional UNEDA. Bogotá: Plaza y Janes; Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana.

JURADO VALENCIA, Fabio (2004) «La literatura en la Educación Básica y Media: el diálogo entre los textos». En: Mesa Escobar, Augusto (Ed.). *La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Comfama.

JURADO VALENCIA, Fabio (2008). «Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico». En: *Acta poética*, Vol. 29, N.º 2, pp. 329-360. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones Filológicas.

LARROSA BONDÍA, Jorge (2006). «Sobre la experiencia». En: *Educación y Pedagogía*, Vol. 18, pp. 43-67. Separata: ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

MÈLICH, Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

NABOKOV, Vladimir (1983). *Curso de literatura europea*. Barcelona: Bruguera.

SKLIAR, Carlos (2001). «Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario». En: *Plumilla Educativa*, N.º 8, pp. 11-22. Manizales: Universidades de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 14-02-2013. Aprobado: 07-04-2014