

**La Educación Literaria y La Animalidad:  
Experiencias Literarias Significativas**

**Presentado por:**

**Cristian Camilo Trujillo Meneses**

**Asesora:**

**Gisela Patricia Molina Cáceres**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Lenguas**

**Bogotá D.C.**

**Octubre del 2021**

**Página de aceptación**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	3
Contextualización del problema .....	3
Delimitación del problema.....	13
Justificación.....	18
Pregunta de investigación.....	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos .....	21
Capítulo 2. Contexto Conceptual .....	21
Antecedentes de Estudio .....	21
Marco Conceptual.....	25
La Educación Literaria .....	25
<i>La experiencia de lectura</i> .....	32
<i>Algunas tendencias literarias en los jóvenes de las primeras décadas del siglo XXI.....</i>	35
<i>La cuestión animal</i> .....	38
<i>Los animales en el imaginario actual.....</i>	46
La animalidad en la literatura .....	50
Capítulo 3. Marco Metodológico .....	64
Tipo y enfoque de la investigación .....	64
Capítulo 4. Debate .....	65
Capítulo 5. Conclusiones.....	69

## **Resumen**

La presente investigación se preocupa principalmente por brindar aportes al definitivo cambio de perspectiva de enseñar literatura en la escuela colombiana. Esto a través de un modelo propuesto en La Educación Literaria bajo los términos que plantea la teórica de la pedagogía y la didáctica de la literatura Teresa Colomer. El modelo seleccionado se dirige fundamentalmente a que los estudiantes obtengan experiencias significativas a partir de sus encuentros con la literatura, y por esa vía, puedan demostrar que poseen los saberes específicos y las finalidades inmediatas que tanto apremian a las políticas públicas. Por tanto, se busca tomar ventaja de la creciente empatía que demuestran las generaciones actuales hacia los animales y configurar este fenómeno como una temática que fortalece el abordaje literario en el aula. Como resultado, se determinó el potencial que tiene la animalidad en la literatura para articular y desarrollar íntegramente los componentes y elementos de dicho modelo.

**Palabras clave:** Educación literaria, literatura, experiencia de lectura, animalidad en la literatura.

## **Abstract:**

This research is mainly concerned with providing contributions to the definitive change in perspective of teaching literature in Colombian schools. This through a model proposed in Literary Education under the terms proposed by the theory of pedagogy and the didactics of literature Teresa Colomer. The selected model is fundamentally aimed at students obtaining significant experiences from their contacts with literature, and in this way, they can demonstrate that they possess the specific knowledge and purposes that so urge public policies. Therefore, it seeks to take advantage of the growing empathy shown by current generations towards animals and configure this phenomenon as a theme that strengthens the literary approach in the classroom. As a result, the potential that animality in the literature has to articulate and fully develop the components and elements of such a model was determined.

**Keywords:** Literary education, literature, reading experience, animality in the literature.

## **Dedicatoria**

*A Fabián, porque con humildad y un disciplinado cariño, no solo me enseñó todo lo que un hombre debe ser, sino también, cómo un profesor debe actuar, siempre en función de ayudar a los demás. A Patricia, porque cada vez que las fuerzas se me agotaban, su infinito amor, más del que cualquier hijo pudiese presumir; me permitía sostenerme en pie. A la mami Anita y al papi José, porque gracias a ellos entendí que, aunque no se puede decidir las condiciones con las que se nace, si puedo determinar las condiciones a las que aspiro alcanzar y hacerlo realidad. A Paula, mi amor, la persona que me motiva constantemente a encontrar la mejor versión de mí. A Fabio, el mejor piloto que he conocido, el mejor y único amigo que siempre he tenido. A Luna y a Mariana, sus presencias en mi mente siempre me recuerdan mantenerme en el camino correcto, pues vienen tras de mí.*

*Finalmente, y nunca menos importante, a mis amados hermanos, a mi manada. Por ellos nunca me rendí, por ellos tenía un motivo cada mañana, por ellos escogí el tema de este trabajo, por ellos lucho y lucharé siempre. Por Onix, por Kira, por Matías, por Bruno, por Hipólita, por Yita, por Penteselea, Por Anton, y sobre todo, por mi gran amor, Máximo Décimo Meridio. Nos veremos allá.*

## Introducción

La presente investigación se enmarca dentro de la línea de una monografía, centrada en teorías que profundizan sobre la Pedagogía de la Literatura. Es preciso mencionar que el presente trabajo no cuenta con un grupo poblacional fáctico del que se haya podido rastrear una suerte de características respecto a saberes, competencias, prácticas y demás particularidades. Esto se debe a la problemática que trajo consigo la crisis del COVID 19, la cual afectó las investigaciones presenciales en los establecimientos educativos, y con ello, la oportunidad de trabajar con una población real. Por ende, este trabajo tiene un carácter exploratorio, en el cual se indagan, recopilan y sintetizan los elementos y propósitos que componen una de las tantas perspectivas que tiene La Educación Literaria.

La literatura ha sido objeto de un sin número de estudios con diversos enfoques y perspectivas que han contribuido, entre otras cosas, a la educación de los individuos. Sin embargo, la enseñanza de la literatura ha presentado serias dificultades desde el siglo pasado debido a la indeterminación de su función en la escuela. Dicha ambigüedad repercutió en el contexto educativo colombiano. En respuesta, se establecieron normatividades como Los Estándares de Competencias del Lenguaje (2006), los cuales plantean un Campo Fundamental de la Pedagogía de la Literatura y con este, unos contenidos con los cuales desarrollarla.

A pesar de esto, al día de hoy la literatura no ha tenido un espacio individual dentro de dichas normatividades, pues esta comparte lugar con cuatro factores determinados para el área del lenguaje. Por tal motivo, tanto los currículos escolares como algunos profesores de español han condicionado su interpretación sobre tales legislaturas, bajo el afán de cumplir con el logro académico. En consecuencia, estos maestros deben recurrir a instrumentalizar la literatura y reducirla a procesos que no consideran las experiencias de los estudiantes en sus encuentros y aproximaciones con los textos literarios, convirtiéndola en una experiencia insignificante para ellos.

Por consiguiente, la presente monografía indaga sobre cómo la enseñanza de la literatura tradicional ha devenido en una Educación Literaria, cuyos componentes se preocupan generalmente en que los estudiantes logren experimentar significativamente con la literatura. No obstante, se percibe que el abordaje literario en Colombia sigue inscrito en una perspectiva tradicional. Por tal razón, este trabajo monográfico pretende explorar el potencial que tiene la noción de animalidad para desarrollar, por medios netamente literarios, uno de los modelos provenientes de la nueva perspectiva, con la que se pretende abordar actualmente la literatura en la escuela. En este orden de ideas, el presente trabajo tiene una estructura que se compone de cinco capítulos.

En el primero se contextualizará tanto las dificultades de la enseñanza literaria tradicional, como la necesidad de reemplazarla por la noción de Educación Literaria. En adición, en este capítulo se delimitarán las problemáticas del abordaje literario en el contexto educativo colombiano. Asimismo, este capítulo contará respectivamente con la delimitación, la justificación, la pregunta y los objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo se presenta el contexto conceptual, en el que se reseñan los antecedentes de investigación que se han preocupado por el abordaje literario en la escuela. Adicionalmente, el marco conceptual dará cuenta de la noción de animalidad y cómo esta noción se configura en la literatura. Simultáneamente, se vislumbrará cómo esta configuración aborda la parte metodológica del modelo que Teresa Colomer propone para La Educación Literaria. El tercer capítulo contiene el marco metodológico. El cuarto capítulo es una peculiaridad de esta monografía, pues debido a las nuevas modalidades que se tuvieron que adoptar, se contempló la adición de un “debate”. Este capítulo pretende establecer un diálogo entre las teorías reseñadas y la visión del investigador con el fin de formular nuevas lecturas de las mismas, en función de los objetivos propuestos. Y en el último capítulo se encontrarán las principales conclusiones de este trabajo.

## Capítulo 1. Planteamiento del Problema

### Contextualización del problema

En este primer apartado se revisará el lugar que la literatura ha ocupado en el escenario escolar, enmarcado en las siguientes inquietudes: ¿Cómo ha sido entendida la literatura en la escuela?, ¿Cuáles características se han presentado en la enseñanza literaria? y ¿Cuál es el sentido pedagógico que ha tenido la literatura en la formación de los individuos? Frente a estas inquietudes, sería pertinente revisar el artículo de Teresa Colomer titulado “La evolución de la enseñanza literaria” (1996), el cual expone dos aspectos. El primero son las dificultades más generales que se han presentado en lo que tradicionalmente se ha concebido como enseñanza de la literatura. El segundo es el papel que se le ha otorgado históricamente a la literatura en la formación de los individuos en la escuela. Ambos aspectos han suscitado transiciones importantes en las maneras de enseñar la literatura en el aula, dando lugar a la perspectiva metodológica contemporánea llamada La Educación Literaria.

Así las cosas, en los años setenta se agudizó la confusión respecto a cuál sería la función de la literatura en el ámbito escolar, y a partir de esta, cuáles serían los objetivos, instrumentos y métodos con los cuales enseñarla. La enseñanza de la literatura en la secundaria de dicha década, pasaba por una crisis en la que, según Colomer, “(...) tuvo que enfrentar un mayor número de contradicciones que provocaron opciones más complejas. En todas ellas, prevalece como denominador común la centralización del texto” (p. 11). Por esta vía, el abordaje literario en el aula se basó en la adquisición de elementos de análisis con el fin de rastrear la construcción de la obra, sumado al modelo antiguamente establecido que transmitía el bagaje literario de una comunidad. De esta manera, la literatura en la escuela era percibida como una herramienta para la formación moral y lingüística.

Este aporte de la perspectiva lingüístico-semiótica fue adoptado debido a que fomentaba un análisis textual científicista e intelectualmente activo, el cual se contraponía a “la recepción pasiva de las



valoraciones intuitivas o de nociones históricas preconcebidas” (p. 11). Por otro lado, esta práctica supuso la necesidad del docente de poseer saberes técnicos, a partir del aparato formal estructuralista, los cuales fueron transmitidos a los alumnos en lugar de servir como guías de análisis. De este modo, Colomer afirma que “la obra literaria fue contemplada como un objeto susceptible de ser montado y desmontado en talleres de trabajos” (p. 12). Por ende, lo importante era el texto literario en sí mismo y no su relación dentro de un preestablecido sistema literario. Como resultado, este nuevo intento de enseñar literatura se caracterizó por “un alto nivel de exigencia en la lectura del texto, la especialización de saberes requeridos y la multiplicidad de perspectivas de enfoque” (p. 12).

En consecuencia, la obra literaria fue concebida desde los planteamientos lingüístico-semióticos como “una isla formal que intentaba dar cuenta de su literariedad” (p. 12). Mientras que, desde la perspectiva estructuralista, el texto se convirtió en “un documento al servicio de la descripción histórica, lingüística, socioeconómica, etc. Que intentó englobar la literatura en la historia social de la cultura” (p. 12). Ambos planteamientos basados tanto en el acceso directo al texto como en la adquisición de elementos para analizar la obra, constituyeron progresos significativos en la década de los setenta, frente a modelos tradicionales de asimilación pasiva de la información y de valoraciones inverificables prevaletes. No obstante, para Colomer, esto significó las siguientes nuevas dificultades.

La primera fue la falta de precisión al delimitar y atribuir una función al aprendizaje literario, pues en los manuales escolares se superpusieron los objetivos en función de enfoques de lenguaje, cultura y literatura. Por consiguiente, afirma Colomer, “la enseñanza literaria mezcló muy a menudo formulas tradicionales de programación cronológica con su utilización como documento lingüístico” (p. 12). En consecuencia, la literatura perdió su valor propio en el currículo en favor de la lengua, se mantuvieron programas de historia literaria y se instrumentalizó la literatura en favor de otras áreas del conocimiento, como las artes o las ciencias sociales.

En segundo lugar, las dificultades que generaban los complejos instrumentos formales que debían ser utilizados para el análisis textual provocaron, según Colomer, “que muchas voces se alzaran para denunciar la irrelevancia educativa de un análisis que se convertía en un fin en sí mismo” (p. 13). Por tanto, el análisis textual significó una práctica segregativa, anteponiendo las competencias del especialista y la de estudiantes que comprendían rápidamente, mientras se condenaba a los que no podían elaborar un análisis más allá de sus propias capacidades.

La tercera dificultad recayó sobre la estrategia *el comentario de texto*, pues esta no resolvió el vacío existente entre los hábitos de lectura y la posesión de saberes. Por consiguiente, se adoptaron actividades que consistían en talleres de lectura y escritura de manera libre. En consecuencia, Colomer sostiene que estas actividades fuera de la escuela constituyeron un desequilibrio entre el acceso libre al texto y la explicación mediada, debido a “la anarquía y abandono de los estudiantes a la falta de progreso, la expropiación de la lectura propia y a la asistencia pasiva de los estudiantes al acto de revelación protagonizado por el profesor” (p. 13). Dicho de otro modo, la explicación mediada y el comentario del texto en la escuela limitaron las prácticas de lectura que los estudiantes habían adelantado fuera del aula. De este modo, se condicionaron los hábitos lectores y la adquisición de saberes de los estudiantes, reduciendo así sus experiencias literarias.

La cuarta y última fue la pronta crítica que recibió el enfoque histórico-sociológico, porque este simplemente sustituía un tipo de información por otro. Por tal motivo, Colomer sustenta que “no se activaba la competencia literaria específica ni se resolvía el viejo problema de la excesiva simplificación didáctica del estudio histórico, ya fuera del estudio de la historia interna de la literatura o de los factores sociales externos” (p. 14). En otras palabras, el abordaje de textos alejado de los aspectos que influyen en la producción y la recepción de estos, provocó la necesidad de preservar el carácter literario de las obras, explorando así nuevas formas de historicidad. Esto con el fin de evitar, lo que para la

investigadora significaría, “convertir el texto en una rareza ahistórica, juzgarlo desde la proyección de los valores actuales y mantener a los alumnos en una falta total de sentido del pasado” (p. 14).

Posteriormente, en la década de los ochenta, la enseñanza de la literatura en la secundaria presentaba problemas más recurrentes que provocaron reflexiones educativas más profundas, esbozadas de la siguiente manera por Colomer:

El primero es la subordinación del sentido del texto al aparato formal de su análisis con la consiguiente confusión de objetivos y métodos. El segundo es la desorientación respecto de los ejes de programación que ha mantenido, en la práctica, una programación en extenso de la historia literaria. El tercero es la coexistencia desintegrada de la actividad del aula y de la lectura más o menos libre de obras, lectura que, en el mejor de los casos, se utilizan para la formación moral o lingüística. El cuarto es el alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos en favor de una programación predeterminada y de una interpretación gestionada en exclusiva por el enseñante. El quinto es la escasa presencia de actividades de escritura que contribuyan a la comprensión del fenómeno literario. (pp. 15-16)

En esta línea, es a finales de los ochenta donde se sientan bases teóricas para comenzar un periodo más fructífero en la delimitación de la función y los objetivos de la enseñanza de la literatura. En este sentido, la teoría literaria ha evolucionado al ampliar su interés por la inclusión del fenómeno comunicativo en la producción y recepción del texto. Colomer sostiene que, “del enfoque sobre el texto, se ha pasado, así, a la consideración del contrato comunicativo entre el autor y el lector, con la descripción de las estrategias inscritas en el texto y su apelación a la interpretación del lector” (p. 16). Por consiguiente, la dimensión sociocultural del fenómeno literario se enriquece en tanto se permite explorar la función poética del lenguaje que construye la obra. En adición, la literatura en el aula pasa de ser parte del ámbito de las reglas teóricas, al ámbito de los actos literarios en función de lo social.

Esta concepción de literatura desde una perspectiva social ha suscitado hallazgos, hasta el día de hoy, que resaltan su importancia en la formación de los individuos. La estelaridad del lenguaje como creación e interpretación de la realidad ha atraído un interés en auge en el siglo XXI, interés que, afirma Colomer, “incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la interpretación del pensamiento cultural” (p. 16). Así pues, la literatura ya no es percibida como un grupo de textos, sino como un aspecto de la condición humana, las relaciones sociales. Por tanto, esta se convierte en un elemento esencial para la construcción del amplio espacio que se denomina cultura.

En este sentido, las obras literarias serán utilizadas para hacer una pausa en el constante fluir de acontecimientos y brindar sentido a la experiencia, de tal manera que las narraciones que se explican a los alumnos, puedan entenderse como un tipo de mapa cultural que les permite atribuirle sentido a su visión de mundo de manera consciente con su cultura. En palabras de Colomer,

Múltiples disciplinas han coincidido recientemente en considerar a la literatura, y especialmente la narración, como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad. (p. 17)

En esta idea, la centralización en el texto se reemplazó por dos cosas. Por un lado, los factores externos de carácter social que permean el fenómeno literario en la escuela, y por otro, los esquemas y representaciones mentales de los estudiantes que alimentan su experiencia literaria como lectores.

Dicho por Colomer, “el carácter literario no reside en la sustancia lingüística sino en su forma de uso, en las convenciones que regulan la relación del texto y el lector en el acto concreto de lectura” (p. 18). De esta manera, el carácter literario en la escuela reside en los procesos y los encuentros que los estudiantes, jóvenes de secundaria, experimentan con las obras literarias. Como resultado, el abordaje

literario en la escuela se enfrentó con más rigor a la urgencia de definir cuál es su valor pedagógico y cómo este posibilita que los alumnos se relacionen significativamente con la literatura.

En consecuencia, las necesidades formativas de los estudiantes junto con la elección de instrumentos teóricos que resulten útiles para la creación de proyectos educativos, se convierten en el foco central para explorar nuevos modos de abordar la literatura en la escuela. Para Colomer, “el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural” (p. 18). Como resultado, se sustituye el término enseñanza de la literatura por el de Educación Literaria, con el propósito de evidenciar un cambio de perspectiva de la enseñanza, basada ahora en la recepción de los alumnos.

Este nuevo sentido de la literatura en la escuela contiene funciones relevantes en la formación de los individuos, aportando elementos esenciales para la construcción de un nuevo modelo didáctico. Colomer argumenta que “la educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas experimenten la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal” (p. 19). Aludiendo así a la necesidad latente que tienen los procesos formativos de considerar las vivencias y experiencias que los estudiantes obtienen en su contacto con la literatura, pues, para la investigadora, “el lector busca la gratificación de su lectura” (p. 19). Consonantemente, La Educación Literaria también considera importante considerar la diversidad de contextos e inclinaciones literarias de los estudiantes, a la hora de proponer los textos literarios que se pretenden abordar.

La multiplicidad de los textos a utilizar parece ser la única salida posible en una enseñanza que se quiere adaptada a los distintos contextos educativos y la diversidad de los individuos. El criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma

intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos. (p. 19)

Dicho esto, quedaría determinada la necesidad de reemplazar la tradicional perspectiva de enseñar literatura, en la que se impartía una suerte de historia literaria basada en objetivos estructurales, lingüísticos, históricos y morales. Todo a través de su instrumentalización y reducción a controles y talleres de lectura que no daban cuenta de la relación de los estudiantes con las obras literarias. Como resultado, devino el concepto de Educación Literaria, la cual se preocupa por la literatura como un fenómeno social que complementa a la formación y representación del mundo de los estudiantes. Este nuevo modelo posibilita una apertura hacia nuevas formas y textos con los cuales abordar la literatura, centradas en propiciar experiencias que resulten significativas para los alumnos al relacionarse con los textos literarios.

Hasta el momento, queda en evidencia que la enseñanza de la literatura históricamente ha presentado serias dificultades que suscitan una necesidad inminente de cambio o renovación en las formas de ser abordada en la escuela. Estas dificultades no solamente se han constatado en la educación europea de la cual proviene Colomer, sino que también, han repercutido en el contexto educativo colombiano. Por consiguiente, las dificultades señaladas por esta teórica de la pedagogía y la didáctica de la literatura serán configuradas en tal escenario.

De acuerdo con lo anterior, en el artículo titulado “Gabriel García Márquez. Por un país al alcance de los niños y un manual para ser niño” (1994), Juan Carlos Torres Azócar retoma e interpreta los planteamientos del nobel de literatura colombiano, cuando a nombre del grupo de sabios citados por el expresidente de Colombia, Cesar Gaviria; criticó el método predominante de enseñar literatura en la escuela colombiana. Un modelo en el que resuenan las denuncias de Colomer, el cual está centrado en:

(...) la memorización cronológica de obras y de autores, en la lectura obligada y en la exigencia de hacer las tediosas sinopsis escritas de los libros programados durante el año escolar. “Haría falta –como falta todavía para todas las artes– una franja especial en el bachillerato con clases de literatura que solo pretendan ser guías inteligentes de lectura y reflexión para formar buenos lectores”. Tal vez por esta vía podamos encauzar las aptitudes y las vocaciones de algunos escritores en ciernes, aclarándonos que “nadie enseña a escribir, salvo los buenos libros, leídos con la aptitud y la vocación alertas”. Esto, claro está, requiere de una reeducación de los padres y de los maestros, en la apreciación precoz de las inclinaciones de los niños, y que los prepare para construir conjuntamente una escuela que preserve su curiosidad y su creatividad naturales (Gabriel García Márquez, 1994. Citado en Torres Azócar, J.C. 1994).

Este planteamiento de hace más de veinte años alude a que la enseñanza de la literatura en Colombia debe ser replanteada, pues esta no puede limitarse a un método que reduce la experiencia literaria de los estudiantes a simples procesos de memorización y mecanización. Sumado a esto, la imposición de textos y la elaboración de sinopsis de estos excluyen a la diversidad de esquemas mentales e intereses del alumnado. Es así como los planteamientos de García Márquez suscitaron la implementación de nuevas legislaturas educativas en Colombia. Por tanto, convendría hacer un breve recuento de cómo estas normatividades han trazado las directrices del abordaje literario en la escuela colombiana.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementa la Ley General de Educación (1994), que, entre otras cosas, reglamenta los fines de la educación y las áreas de enseñanza. Cuatro años después, el MEN publicó los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los cuales son entendidos como principios organizadores de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas del área de lengua materna y literatura en las escuelas, mediante

los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en los que “(...) se definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones como por ejemplo la comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanente” (p. 14). Sin embargo, a la luz de hoy, la literatura no ha tenido un espacio propiamente individual en los currículos escolares.

Posteriormente, el MEN publica “Los Estándares de Competencias en Lenguaje” (2006), los cuales colectan y sugieren los contenidos y subprocesos que deben alcanzar los estudiantes de la escuela colombiana. Estos le otorgan tres campos fundamentales a la formación en lenguaje: La pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Aquí ya se determina una función a la literatura en el aula, la cual va en consonancia con La Educación Literaria de la siguiente manera:

La pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (...) Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

Adicionalmente, cabría resaltar que estos Estándares organizan los grados escolares en cinco ciclos, de los cuales, solamente aquellos de secundaria serán considerados en esta monografía, pues las teorías reseñadas se enfocan en dicha población. Esto se debe a las implicaciones y características cognitivas de tales estudiantes, las cuales guían los contenidos que ellos pueden desarrollar según sus



edades. Estos son el ciclo tercero (grados sexto y séptimo), ciclo cuarto (grados octavo y noveno) y ciclo quinto (grados décimo y undécimo).

Por otro lado, con el fin de cumplir con el Campo fundamental de la pedagogía de la literatura, el MEN propone cinco factores para cada ciclo escolar del área del lenguaje, los cuales trazan los objetivos que el docente debe alcanzar con sus estudiantes. Estos se organizan de la siguiente manera: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. Además, sugieren que la literatura tiene la función de abordar el lenguaje desde una perspectiva estética, relacionándola transversalmente con la competencia comunicativa y estando implícita la gramática en el desarrollo cognitivo del estudiante.

Por tal razón, para el MEN, existe la necesidad de demostrar que los estudiantes, al finalizar los ciclos, “son referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje” (p. 30). Por tanto, en este caso, los alumnos deberían desarrollar correctamente los saberes y los subprocesos propuestos en los Estándares para el “factor literatura”. En adición, a estos factores se les otorga una serie de enunciados identificadores que sugieren un saber específico y una finalidad inmediata para abordar en cada uno de ellos.

Estos son, para el tercer ciclo, “comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa” (p. 37). Para el cuarto ciclo, “determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (p. 38). Y para el quinto ciclo, “Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (p. 40). Asimismo, cada enunciado contiene sus respectivos subprocesos, los cuales dan cuenta de cómo el estudiante logró alcanzar ese saber específico y esa finalidad inmediata, demostrando así un proceso satisfactorio en su formación en lenguaje. Es decir, el cumplimiento del logro académico.

### **Delimitación del problema**

Las dificultades señaladas por Colomer y Torres Azócar, a propósito de las observaciones del nobel de literatura colombiano, suscitan la preocupación de la presente investigación respecto a cómo se enseña literatura en la escuela colombiana contemporánea. Esta inquietud se delimitará en el marco de las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha impartido la literatura en la escuela colombiana?, ¿Cómo son aproximados los estudiantes colombianos a las obras literarias? y ¿Cuáles son los textos con los que se busca aproximar la literatura hacia los estudiantes del contexto educativo colombiano?

En respuesta a la primera pregunta, Pedro Baquero en “Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas” (2015), problematiza sobre el papel que tiene el docente de español frente a las políticas públicas reseñadas y sobre lo que hoy en día sigue entorpecido su quehacer pedagógico al abordar la literatura en la escuela colombiana. Para Baquero, este proceso requiere de “la relación entre un objeto: la literatura, y una necesidad: la de enseñarla, correspondiente a la pedagogía. Enseñar literatura es posible, no sólo porque hay un objeto sino, además, unos métodos que dicen, determinan cómo hacerlo” (p. 29).

No obstante, Baquero afirma que el maestro colombiano, desde su formación universitaria, concibe a la literatura como un problema teórico influenciado por las exigencias del sistema, que, “ajeno desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos o canonizados por la tradición pedagógica” (p. 31). De esta manera, asumiendo como una verdad absoluta la verdad de los especialistas, teóricos e inclusive, los profesores que tuvieron; los maestros de secundaria han excluido otras posibilidades a la hora de construir sus métodos de enseñanza.

Por tanto, la teoría se convirtió en un dispositivo metodológico que genera una reproducción de despropósitos y equívocos de la enseñanza de la literatura. Esto ha conllevado a que los profesores de

secundaria pidan a sus estudiantes realizar análisis literarios “desde la narratología o la textolingüística y los induzcan a rastrear en la obra literaria, desde el lenguaje del especialista, los planos de la historia y del discurso, los ejemplos de diégesis y homodiégesis, las isotopías y demás endriagos metalingüísticos” (p. 32). Elementos teóricos que, según Baquero, no requieren “para su recepción inicial entre los niños y jóvenes escolares, de ninguna condición distinta a una actitud entusiasta para enfrentar la lectura de una historia ejemplar” (p. 32). Tal como denunciaría Colomer como elementos sociohistóricos estructurales.

En suma, la mayoría de profesores de secundaria están utilizando el análisis literario como única herramienta para enseñar literatura en el aula, a partir de métodos conducidos por las exigencias del sistema, que, por el mero hecho de ser evaluado, se dice que funciona. Esto ha limitado las posibilidades de los estudiantes de relacionarse y experimentar significativamente con las obras literarias. De esta manera, “la teoría se convierte en un dispositivo que reduce la experiencia literaria a mero dominio cognitivo y la obra que se ‘lee’ a una suerte de cadáver cuya disección permite ‘comprender’ su fisiología” (p. 33). Como resultado, los estudiantes terminan rastreando en la obra literaria una suerte de elementos que en ocasiones no son literarios, sino que son requeridos por el currículo.

En consecuencia, el docente se ve condicionado a utilizar la literatura para diversos objetivos en su clase de español. Tiene el fin de alcanzar tantos saberes y competencias como le sea posible frente a la formación en lenguaje que las normatividades exigen para sus estudiantes. Por ende, esto ha generado que se instrumentalice la literatura, limitando así el proceso de enseñarla y reduciendo los modos de aproximarla a los estudiantes. De esta manera, no se está fomentando en el aula la posibilidad de que los alumnos se relacionen y experimenten significativamente con las obras literarias. Como resultado, no se estaría cumpliendo con los objetivos de La Educación Literaria, ni con el valor que el campo fundamental de la formación en lenguaje le otorga a la Pedagogía de la Literatura.

Por su parte, Miguel Ángel Nicholls, en consonancia con las denuncias de Colomer, Torres Azócar y Baquero; considera que lo anterior conlleva a una forma de literatura impuesta con un enfoque de carácter taxonómico de sus componentes, el cual no incursiona en el placer de leer, provocando el hastío y el abandono del texto literario. Así las cosas, Nicholls problematiza en la cuestión de ¿Cómo son aproximados los estudiantes colombianos a las obras literarias? En palabras de Nicholls:

Una lectura que se obligue en el aula y solo con la intención de preguntar quiénes son los personajes principales, quiénes los secundarios, una pregunta capciosa para descubrir a quienes sí leyeron o preguntar acerca de cuál es la enseñanza que deja el libro, todo esto de poco o nada sirve para acercar la lectura, pues no se convierte ésta en experiencia para el lector sino más bien en un paréntesis en su existencia que nada le dice, que se desliga de su ser, que lejos de establecer caminos de comprensión de sí mismo y de la realidad, lo que hace es acrecentar distancias y brechas entre los universos simbólicos de la literatura y la vida fáctica del lector y en consecuencia el alumno no halla sentido al acto de leer (pp. 79-80).

Cabría señalar aquí que los verbos que guían los subprocesos propuestos en Los Estándares de Competencias para el factor de literatura del tercer, cuarto y quinto ciclo son: analizar, determinar, comprender, comparar, identificar, reconocer, caracterizar, establecer, entre otros. Sin embargo, no se le brinda el espacio a particularmente tres verbos que se han presentado repetidamente en este capítulo, tales como reflexionar, relacionar o experimentar. Por consiguiente, la literatura en la escuela aún se ve reducida a controles de lectura o análisis literarios centrados únicamente en rastrear en las obras elementos biográficos, geográficos, lingüísticos, sociales e históricos, etc. Es decir, aspectos formales, estructurales y transversales a los textos literarios, como denunciaba Colomer décadas atrás.

En consecuencia, al no permitir que los estudiantes tengan otras posibilidades de interactuar con la obra literaria, ellos no encuentran en la literatura una experiencia que resignifique su

representación de mundo como busca La Educación Literaria. Entonces, el abordaje de la literatura en la escuela colombiana parece no haber podido salir del ejercicio mecánico de alcanzar el mero logro académico, respondiendo a las exigencias de las políticas públicas y del currículo escolar.

Colateralmente, esto sustrae cualquier posibilidad de considerar los procesos de lectura de los estudiantes y lo que ellos experimentaron con la literatura. Como resultado, esto desestimula la aproximación de los estudiantes hacia el texto literario, pues este no está trascendiendo en su vida, imperando así nuevas, o por lo menos, otras maneras de abordar la literatura en la escuela colombiana.

Finalmente, Colomer y Torres Azócar consideraban importantes tanto las inclinaciones literarias de los estudiantes, como la selección de textos de acuerdo a la diversidad de los contextos internos y externos del estudiantado. Por tal motivo, Nicholls también problematizaría sobre la inquietud de ¿Cuáles son los textos con los que se busca aproximar la literatura a los estudiantes en el contexto educativo colombiano? Para responder, el autor señala que “tradicionalmente en Colombia se enseña literatura colombiana en octavo grado, latinoamericana en noveno, española en décimo y universal en once” (p. 81). Una distribución que resulta carente de sentido para el autor, pues

(...) es bastante rebatible poner a un niño de octavo a leer Cien años de soledad pretendiendo que extraiga de esta novela quién sabe qué enseñanzas, cuando muchos de los referentes que usa García Márquez en esta obra escapan incluso a lectores avezados. Además, no he podido entender que se vea, por ejemplo, el Romanticismo en Colombia en ese grado octavo y solo en once se entera el estudiante del origen y lógicas de ese movimiento. (p. 81)

En adición, Nicholls señala una suerte de tipos de canon literario prevaleciente en la escuela. El primero es el abordaje de la literatura mediada únicamente por textos de novelas de culto y tradición, pues el cuento y otros formatos son vistos en la escuela como géneros menores y poco serios. El segundo se constituye a partir del falocentrismo literario y el centralismo burgués, blanco y urbano, ya

que en la escuela poco o nada se aborda la literatura femenina, o de las negritudes, o de los indígenas. El tercero es el canon geográfico, pues se leen las obras de argentinos, mexicanos, uruguayos o chilenos, pero no la literatura centroamericana, venezolana, ecuatoriana o brasileña. El cuarto se refiere a la literatura universal, que, siendo universal, excluye a la literatura china, africana, hindú, etc. Por último, el autor hace una crítica sobre otro tipo de canon muy popular actualmente, “(...) la irrupción de textos a los que se les está dando cabida con la excusa, ya desgastada, de que lo importante es que se lea algo, lo que sea” (p. 84).

Eventualmente, la sensación que la presente monografía comparte con Nicholls, es que en la escuela “(...) si no se obliga a leer aquellos grandes hitos de las literaturas propuestas para cada grado, y se aborda a otros escritores y regiones, se está cayendo en una especie de traición al oficio de ser maestro de español” (p. 83). Excluyendo así otras narrativas, y “se prefiere seguir abordando las mismas cuatro obras de siempre, construcciones estéticas que en muchas ocasiones son simplemente impuestas por las editoriales” (pp. 81-82).

En definitiva, pervive un modelo teórico reduccionista centrado en tres cosas. La primera es la imposición de textos literarios, que, contrario a lo que apunta Colomer, no motivan intelectual ni afectivamente a los estudiantes. Esto impide una relación significativa entre la obra y el lector, respondiendo así únicamente a los contenidos del currículo. La segunda es la limitada manera con la que se aproximan dichos textos a los estudiantes centrada en la memorización, mecanización y sistematización de datos, buscando que ellos respondan a saberes y competencias determinadas por el sistema, ignorando sus contextos internos y externos. Finalmente, la pervivencia de controles de lectura y análisis desde aspectos formales, estructurales y transversales de los textos literarios, demuestra que los instrumentos con los cuales se pretende evaluar a los estudiantes siguen segregando sus procesos, experiencias y encuentros con la literatura.

En suma, tanto la nueva perspectiva metodológica de La Educación Literaria como el campo fundamental de La Pedagogía de la Literatura propuesto en los Estándares de Competencias del Lenguaje, concuerdan en primar el encuentro entre los estudiantes y las obras literarias, y a partir de ese encuentro, alcanzar el logro académico. Sin embargo, en lo reseñado hasta aquí, la presente investigación percibe que desde las normativas que rigen la enseñanza en Colombia hasta la interpretación que la escuela ha dado de éstas, existe una primacía por desarrollar cuantos *factores* y *subprocesos* del área del lenguaje sean posibles. Este afán de alcanzar los *saberes específicos e inmediatos* propuestos en el MEN (2006), es decir, el logro académico; deja la sensación de que el abordaje literario en la escuela colombiana sigue inscrito en una perspectiva tradicional.

### **Justificación**

Los autores que denuncian dicha problemática y el pequeño apartado que las políticas públicas le otorgan al valor de la literatura en la escuela, sugieren que el rol del profesor a la hora de abordar lo literario debería ser tanto estético como liberador. Tendría que emancipar a los estudiantes de la imposición y el análisis teórico de textos, los cuales deben memorizar, mecanizar y diseccionar, y así, lograr permitirles experimentar la dimensión corporal y emocional de un relato, lo subjetiven y vayan más allá. Diría Baquero (2020), “(...) más hondo del simple dominio cognoscitivo” (p. 13), al que la literatura ha estado condenada en las prácticas mencionadas en este capítulo.

Para tal fin, retomando a Colomer (1996), habría que tener en cuenta que el abordaje literario en la escuela es supremamente sensible a los constantes cambios en los mecanismos de cohesión social y de producción cultural de cada generación. Según la investigadora, “ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideologías, y participa en la forma de institucionalizarse en la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (p. 1). De este modo, la autora argumenta que La Educación Literaria debe tener la función de responder

principalmente al valor que el imaginario colectivo de una sociedad determinada le otorga a la literatura en la escuela. Tal es la razón de delimitar el presente trabajo en el contexto colombiano y todo lo que este suscita en los esquemas mentales de los estudiantes.

En adición, Colomer sostiene que “esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y de unas prácticas de enseñanza en el aula” (p. 1). En este sentido, los contenidos docentes serían las políticas públicas que tanto se han reseñado hasta ahora, mientras que las prácticas de enseñanza y la elección de textos corresponderían a la nueva perspectiva metodológica de La Educación Literaria. No obstante, como quedó evidenciado páginas atrás, la interpretación que se le ha dado a dichas normatividades no ha permitido el abandono de la perspectiva tradicional de enseñar literatura.

Por otro lado, la presente investigación pudo rastrear que varios de los antecedentes académicos que se han preocupado por resolver esta problemática bajo la luz de La Educación Literaria, han omitido los componentes y elementos principales de este nuevo modelo, escalando hasta aspectos que Colomer coloca en último lugar. Además, dichos documentos tienen la tendencia de abordar lo literario desde el cine, la música, las artes plásticas, las redes sociales, los videojuegos, los comics, los instrumentos ofimáticos, la escritura creativa o las técnicas y niveles de lectura, formatos que se han convertido en las herramientas predilectas para acercar las obras literarias a los estudiantes. Sin embargo, aunque estas propuestas son absolutamente válidas, poco o nada se ha elaborado en relación a la cuestión animal que, como se analizará páginas adelante, tanto apremia a las generaciones actuales, sobre todo cuando esta temática se encuentra presente en la literatura misma.

En consecuencia, el presente trabajo se propone indagar sobre una herramienta que posibilite, por medios netamente literarios, articular coherente y ordenadamente los elementos que componen el esquema de La Educación Literaria propuesto por Colomer. En esta línea, habría que recordar dos cosas.



La primera es que dicho modelo descrito por la investigadora se enfoca en que los estudiantes experimenten significativamente con la literatura en el aula, y a partir de estas experiencias, se alcance el logro académico. La segunda es que el abordaje literario en la escuela está influenciado por los contextos sociales que permean las representaciones mentales de los estudiantes y, por tanto, sus inclinaciones, necesidades e intereses literarios.

Bajo ese horizonte, la presente investigación encuentra en la noción de animalidad, proveniente del pensamiento filosófico de Jacques Derrida y configurada en la literatura por Julieta Yélin; una potencial temática que responde al adecuado fluir metodológico de La Educación Literaria. Asimismo, esta temática se corresponde con el imaginario colectivo, actualmente basado en la creciente empatía hacia los animales de las nuevas generaciones de estudiantes, quienes hoy en día se muestran muy interesados por el reconocimiento de la diversidad de la vida, sobre todo la vida animal. La cual no genera tanta discordia social como si ocurre en otras cuestiones actuales sobre la diversidad que tiene el amplio espectro del ser.

### **Pregunta de investigación**

¿De qué manera la animalidad en la literatura posibilitaría desarrollar los elementos que componen el modelo metodológico planteado por La Educación Literaria en la línea de Teresa Colomer?

### **Objetivo general**

Determinar el potencial que tiene la animalidad en la literatura para desarrollar los elementos que componen el modelo metodológico planteado por La Educación Literaria en la línea de Teresa Colomer.

### **Objetivos específicos**

- Exponer los elementos que componen el modelo metodológico y las pretensiones de La Educación Literaria desde la voz de Teresa Colomer y Jorge Larrosa.
- Analizar en qué consiste la animalidad y por qué se dice que es un fenómeno en auge proyectado en la literatura, a partir de Jacques Derrida, Humberto Rodríguez y Julieta Yélin.
- Establecer los aspectos con los que la animalidad en la literatura posibilitaría desarrollar un modelo metodológico de La Educación Literaria.

## **Capítulo 2. Contexto Conceptual**

### **Antecedentes de Estudio**

Para desarrollar este apartado, es pertinente reseñar aquellas investigaciones de pregrado que indagaron sobre los aspectos que guían las principales inquietudes de la presente monografía. Por tanto, fueron consideradas aquellas que también se han preocupado por hacer frente al estado actual del abordaje literario en la escuela y que han podido evidenciarlo presencialmente en los últimos años. Por otro lado, cabe resaltar que, aunque existen trabajos de diversos niveles académicos sobre la animalidad en la literatura, poco o nada se encuentra acerca de esta noción en relación al ámbito escolar, pues aparentemente, la cuestión animal no ha sido percibida como una herramienta potencial en el aula.

El primer documento a reseñar es el trabajo realizado por Lina María Aramendez, titulado “Narrativas experimentales: Del placer de leer a la escritura creativa” (2017). Este trabajo fue realizado en el curso 11-01 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. La investigadora encuentra dificultades en lo que expresan Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, afirmando que estos presentan contradicciones entre sus planteamientos teóricos y las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Según la autora, estas normatividades aluden a la consolidación de una tradición lectora que aporte a desarrollar el gusto por la literatura. Sin embargo, para ella

La especificidad de los estándares la circunscribe a análisis meramente estructuralistas, en los cuales, los estudiantes deben identificar elementos descriptivos y características formales, por ejemplo, el estudiante de grado decimo y once debe identificar en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. (p. 12)

Por tanto, Aramendez afirma que los docentes de colegios estatales se deben enfrentar a un proceso complejo y discordante, ya que se pretende teóricamente acercar a los estudiantes a la literatura por placer y al mismo tiempo, se espera que tengan un desempeño basado en el reconocimiento de aspectos descriptivos, históricos y estructurales. De esta manera, los estudiantes no se sienten motivados por lo literario, pues sienten que deben leer por la obligación de cumplir con las notas y las evaluaciones del área de español. Dicho esto, la presente investigación comparte tanto la preocupación como la siguiente posición que Aramendez asume frente al abordaje de la literatura,

Es importante que los profesores de español analicen cómo y con qué textos están realizando el acercamiento a la literatura y si estos aspectos logran despertar gusto y placer por los mismos para que los jóvenes logren experiencias literarias que les permitan el disfrute y el diálogo sobre lo leído más allá de preguntas de comprensión y actividades que limitan la lectura a lo formal y descriptivo (p. 13).

Así las cosas, Aramendez propone acercar la literatura a los estudiantes mediante actividades basadas en la escritura creativa, las cuales “vayan más allá de lo formal (dictados y redacción), y logren que los estudiantes tengan posibilidades de inventar historias y reconfigurar sus contextos sociales y escolares a partir de textos literarios leídos” (p. 30).

Estas pretensiones de la investigadora se argumentan a partir de teóricos como Daniel Pennac (1993), Luis Sánchez (1995) o Francisco Alonso (2001), quienes comparten ideas con los postulados de

La Educación Literaria respecto a la escritura creativa y las experiencias personales y literarias de los estudiantes, entre otras. No obstante, la autora no desarrolla un modelo específico de tal perspectiva. Además, se escala hasta procesos de escritura que suponen la lectura previa de los textos, lo cual es un tanto disonante con el propósito de despertar en los estudiantes el gusto y el placer de acercarse, a primeras, a la lectura literaria.

Por otro lado, el segundo documento fue elaborado por Wilmar Hernández León y se titula “¡Ya gozo leer! Propuesta didáctica: Recepción estética e intertextualidad literario – musical” (2018). Esta investigación se realizó en la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño e inició en el segundo semestre del 2017, con el curso 801, y terminó en noviembre del 2018 con las estudiantes de dicho curso que pasaron al grado noveno. Algo valioso de este documento es que el autor lo desarrolló investigando gran parte del cuarto ciclo escolar de tal población.

De lo observado en el aula, Hernández describe que se utilizaban varias clases para leer el texto propuesto, proceso que era calificado por medio de talleres con preguntas de carácter formal y estructural de la obra. Según el investigador, se analizaban cuestiones como identificar el inicio, nudo y desenlace, reconocer los personajes principales y la función que cumplen en la obra. Por consiguiente, el autor asume que, por un lado, la profesora del área de español de este curso implementa una metodología tradicional en su manera de abordar la literatura. Por otro, “las estudiantes consideran que la lectura que se presenta en la clase se aborda de forma obligatoria y aburrida” (p. 16).

En ese contexto, Hernández realizó un diagnóstico basado en encuestas, “para conocer la opinión de las estudiantes con respecto a la literatura y saber qué postura tenían sobre la lectura de textos literarios” (p.14). El investigador concluyó de esto que a las alumnas les gustaría que el abordaje literario tuviera actividades lúdicas y didácticas, adhiriendo formatos transversales tales como la pintura o la música. Igualmente, ellas preferían que se realizaran ejercicios de creación en los cuales

interactuaran con el arte. Pero también, solicitaban que se abordaran diferentes tipos de literatura, los cuales incentivarán la lectura literaria y el debate sobre lo que se lee, y así, no percibir la clase como una obligación.

Frente a este panorama, Hernández elabora una propuesta didáctica que coloca a la música como una estrategia que posibilita el abordaje literario en el aula. El investigador asegura que este diálogo “intertextual”, en el cual se leen y analizan letras de canciones, y posteriormente, hacer lo mismo con los textos literarios; genera en las estudiantes motivación y deleite por la literatura. Esto sustentado en algunas citas sobre recepción estética y motivación afectiva desde autores como Teresa Colomer (1992), Daniel Pennac (2006), Fabio Jurado (1998), Alfonso Cárdenas (2000), Federico Altamirano (2013), entre otros; configurando así dicha intertextualidad como una propuesta lúdico-didáctica de enseñar literatura en la escuela.

Finalmente, el último documento a reseñar se titula “Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad” (2020), elaborada por Alejandro Suárez. Esta monografía comparte con la presente investigación la preocupación frente a la actual perspectiva tradicional de enseñar literatura en la escuela, la cual, “no relaciona el lenguaje literario con la vida de los estudiantes; excluye los horizontes de expectativas personales y sociales, la singularidad, los saberes, las experiencias previas y la visión de mundo” (p. 5).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo general de dicha monografía propone: “Implementar una propuesta didáctica basada en la experiencia de lectura literaria que procure construcciones, reflexiones y transformaciones en la subjetividad de los estudiantes” (p. 14). De este modo, Suárez profundiza en las teorías de Jorge Larrosa, autor que explora el panorama de la experiencia de lectura en el aula, aportando así una perspectiva que resulta esencial dentro del marco conceptual de la presente investigación. Pues, considerando que uno de los propósitos de La Educación Literaria se centra en

propiciar experiencias significativas en los estudiantes, también habría que dilucidar el concepto de experiencia en relación con el abordaje literario en la escuela.

Suárez concluye que estas experiencias de lectura potencian y fomentan reflexiones genuinas en los estudiantes brindándoles diversas posibilidades de expresión estética, siempre y cuando el estudiante participe y se apropie del sentido de mundo que va construyendo desde la literatura, propiciándoles gusto y reflexión a partir del texto literario. Esto supone la importancia de una didáctica que haga de la lectura literaria una experimentación subjetiva al considerar tanto el placer y el entendimiento, como el universo subjetivo del estudiante. De lo contrario, sería muy poco probable que aquél encuentre en este lenguaje artístico una forma de ver y encontrar su lugar en el mundo.

En este apartado se puede denotar, tal como se mencionó en la delimitación del presente trabajo, que persiste una enseñanza de carácter tradicional de la literatura. Por tal razón, los documentos reseñados han intentado responder a dicha situación acudiendo a ideas consonantes con La Educación Literaria. Sin embargo, fue posible identificar que tales intentos de desarrollar esta nueva perspectiva tienen la tendencia de tomar, a conveniencia, diversos conceptos planteados por uno o más autores inscritos en esta perspectiva. Además, se pudo rastrear que la escritura creativa, los talleres de lectura y los formatos ajenos a la literatura son las propuestas más recurrentes para hacer frente a dicha enseñanza tradicional.

### **Marco Conceptual**

#### **La Educación Literaria**

Hasta este punto, desde la voz de Colomer se ha podido vislumbrar el estado histórico de la literatura en la escuela, en el que se denunciaron dificultades y vacíos que suscitaron una renovación inmediata. Por tales cuestiones, reseñadas anteriormente, fue necesario reemplazar el antiguo concepto de Enseñanza de la Literatura por la nueva perspectiva llamada La Educación Literaria. Este reciente

panorama supuso nuevas posibilidades con las cuales aproximar la literatura a los estudiantes, fomentando que se les otorgue un rol más activo y participativo. Todo en función de que ellos puedan encontrar experiencias significativas a partir de sus encuentros y procesos con las obras literarias.

Los señalamientos de Colomer resonaron en la crítica que Gabriel García Márquez hizo hace más de veinte años frente al abordaje literario en Colombia. A partir de esta crítica, la presente investigación delimitó su preocupación en el estado actual de la literatura en el escenario educativo colombiano, enmarcado por tres preguntas. Al problematizar en estas, desde la voz de Pedro Baquero y Miguel Ángel Nicholls, se encontró que la literatura se sigue instrumentalizando en función del logro académico y la elección de textos no varía. Además, la evaluación de los procesos literarios de los estudiantes continúa basándose en análisis teóricos, controles y talleres de lectura. Por tanto, pese a que el MEN en el año 2006 propuso una Pedagogía de la Literatura que le da relevancia a la experiencia de los estudiantes con la literatura en la escuela esta continúa sin ser significativa. Parece ser, entonces, que sigue prevaleciendo la enseñanza de la literatura y no una educación literaria.

Bajo este panorama, en el artículo titulado “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991), Colomer propone dos conceptos fundamentales para desarrollar dicha transición en un contexto educativo tradicional. Estos se refieren a un comportamiento lector y un comportamiento lingüístico. En palabras de la autora, el devenir de la educación literaria requiere del “reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el equipo de texto en el acto concreto de la lectura” (p. 23). Asimismo, estos componentes contienen unos elementos que se integran entre sí para lograr un funcionamiento coherente y ordenado de esta nueva perspectiva de abordar la literatura en el aula.

El primer componente, denominado por Colomer como *comportamiento lector*, se centra principalmente en la aproximación de los estudiantes con la literatura. Aquí prima fomentar en ellos una

familiarización y una seguridad hacia el texto literario. En este sentido, “la escuela debería asegurar que todos los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en la que se mueven con soltura en su experiencia literaria” (p. 28). Así pues, para establecer nuevas maneras de relacionar al estudiante con los textos literarios, resulta imperativo crear situaciones de genuina relación entre la experiencia personal y la experiencia literaria, la cual no conduzca a un sistematizado ejercicio escolar.

De acuerdo con esto, Colomer sugiere que se tendrían que contemplar estrategias que motiven afectiva e intelectualmente a los estudiantes hacia la literatura. Para ello, “habrá que incluir la ampliación de las formas de lectura, reducidas a menudo a un mero consumismo argumental, con la inclusión de actitudes de implicación personal, de valoración estética y de distanciamiento crítico” (p. 28). Es decir, ejercicios para que los estudiantes vinculen sus esquemas mentales y experiencias, con los contenidos de las obras literarias seleccionadas. De esta manera, se espera que los alumnos puedan obtener del texto leído una representación mental que resignifique su experiencia, y como resultado, logren articular un argumento coherente con el que lo valoren estética y críticamente.

Colomer afirma que este componente requiere de cuatro elementos, ordenados en una suerte de paso a paso. El primero está direccionado hacia una elección de textos que no sea concebida como una antología de grandes autores, sino como diría Colomer, “un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos” (p. 28). Es decir, unos textos que, si bien den cuenta de los contenidos sugeridos en las políticas públicas, también respondan al imaginario colectivo de la sociedad que los está reproduciendo, y, por ende, a la visión de mundo de los estudiantes.

De lo anterior deviene el segundo elemento. La investigadora afirma que “la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas



conceptuales propios” (p. 29). Este punto está dirigido hacia un abordaje de las obras literarias en función de establecer enlaces significativos entre la obra y el lector. Se busca entonces que los estudiantes puedan comprender el relato a partir de lo que este le implique personalmente, ya sea en sus conocimientos previos, su visión del mundo o su experiencia personal. Aquí entraría en juego el nuevo rol del docente.

El tercer elemento, sería pues, “la sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar y controlar la siguiente información obtenida” (p. 29), para lo cual, deberán primar dos cosas. La primera contempla ejercicios dirigidos a la correcta identificación y selección de indicios. La segunda sugiere el fortalecimiento del razonamiento deductivo que busca generar representaciones mentales correspondientes a las narraciones literarias. En esta idea, los maestros deberían permitir a los estudiantes la posibilidad de ser contextualizados literaria y culturalmente frente a los textos propuestos. Colomer sostiene que el docente “debería marcar el sentido y los límites de la información contextual ofrecida en la escuela obligatoria” (p. 29). Esto con el fin de alimentar tanto la genuina motivación como el vínculo entre los lectores y los textos, enriqueciendo así sus experiencias con estos.

En el cuarto y último elemento, Colomer afirma que “la comparación y el debate sobre la interpretación obtenida por los distintos lectores permitirá constatar la pluralidad de lecturas consustancial al texto” (p. 29). Este es uno de los propósitos que La Educación Literaria se traza respecto a otorgarle más protagonismo a los procesos literarios de los estudiantes, percibido como una construcción de saberes en conjunto que se enmarcan por diferentes experiencias literarias que se encuentran en el aula. Según la investigadora, este aspecto fortalecerá inevitablemente la coherencia con la que los estudiantes articulan sus implicaciones personales, sus valoraciones estéticas y sus

pensamientos críticos frente a las obras. Como resultado, así se ampliarían las posibilidades de evaluar los procesos que adelantan los estudiantes en sus encuentros con la literatura.

Consecuentemente, se espera que las representaciones mentales que los estudiantes generen a partir de las obras literarias se centren, en palabras de la autora, “en el estado del desarrollo de imaginario personal y a la confrontación entre su propia visión del mundo y de ellos mismos, con la elaboración cultural de la experiencia humana que ofrece cualquier obra literaria” (p. 29). Por esta vía, el *comportamiento lector* asumiría las dificultades referentes a las formas con las que se aproxima la literatura a los estudiantes, en aras de cumplir con el logro académico, pero sobre todo, permitiéndoles relacionarse con ésta de una manera más significativa para ellos.

Por otro lado, el segundo componente que integra el modelo propuesto por Colomer es aquel denominado *comportamiento lingüístico*. Este se dirige hacia aspectos más teóricos del lenguaje, pero aporta a los estudiantes saberes técnicos con los cuales valorar las obras literarias tal y como requieren las políticas públicas esbozadas anteriormente. Cabe resaltar que, en este componente, el profesor funge como mediador entre dicha teoría y la apropiación que los alumnos obtienen de esta. Por tanto, el comportamiento lingüístico aporta al alcance del logro académico.

El primer elemento de este componente es el “desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas que el dominio de la lengua pone a nuestra disposición” (p. 29). Este consiste en dar a conocer las formas que organizan los textos literarios tales como los géneros y las modalidades. Así se busca que los estudiantes activen los esquemas mentales que faciliten la comprensión de las lecturas que adelantan. Para tal objetivo, la autora apunta lo siguiente:

Deberán tenerse en cuenta, pues, las características textuales que diferencian la literatura de los otros textos lingüísticos (sus diferencias en el funcionamiento de la coherencia pragmática, su

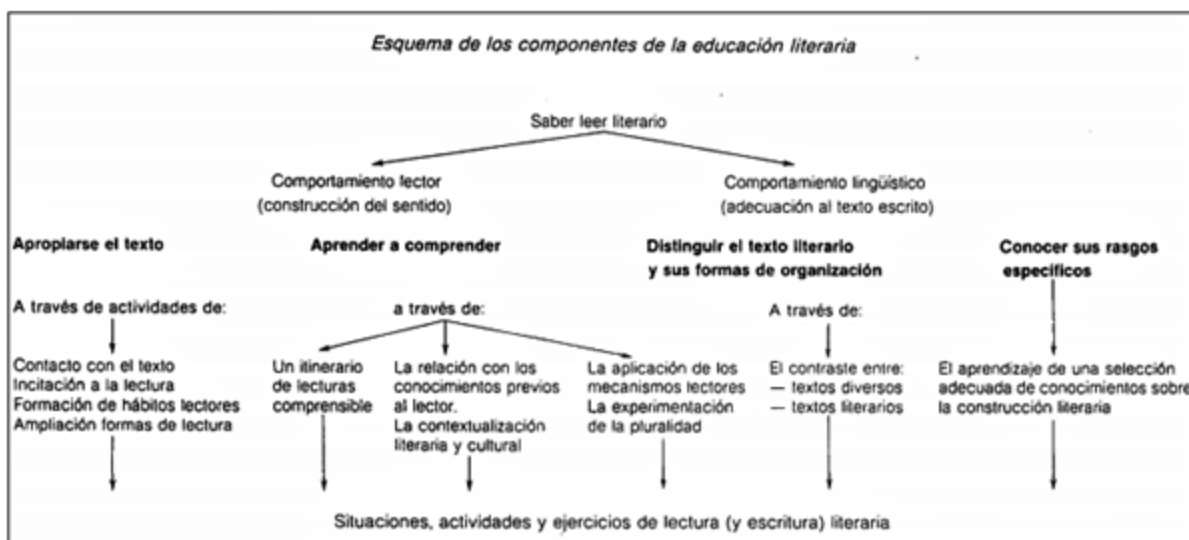
violación a las reglas habituales de cohesión, su semantización de todos los niveles de texto, etc.) y sus formas tipificadas de organización. (p. 29)

En consecuencia, esta diferenciación y esquematización mental posibilitaría a los estudiantes centrar su atención sobre la materialidad de la obra literaria, como una forma lingüísticamente construida que permite ser valorada con el uso que se les da especialmente a los recursos lingüísticos que esto conlleva. Lo anterior deviene en el segundo elemento denominado “apropiación de aspectos específicos del texto literario como variable de las características lingüísticas del texto escrito” (p. 29). En este elemento, se sugiere seleccionar detalladamente los conocimientos literarios que son realmente necesarios y pertinentes. Así, se busca que los estudiantes complementen la representación obtenida de la narración leída, en lugar de memorizar y mecanizar la obra como una compilación cronológica de eventos en el relato, tal como denunciaba García Márquez.

Habría que señalar, entonces, que este *comportamiento lingüístico* esbozado por Colomer yace muy bien estructurado en Los Estándares de Competencias. Sin embargo, los contenidos y subprocesos que se proponen en tal normativa no responden concretamente al comportamiento lector, como sí lo sugiere el campo fundamental de la Pedagogía de la Literatura. Tal vez este sea el motivo por el cual la interpretación que se le da a las políticas públicas resulta en ocasiones ambigua, generando los despropósitos de la enseñanza literaria, como afirma Baquero. Por consiguiente, Colomer señala que, para concretar el objetivo formativo de La Educación Literaria, “se debe contemplar una propuesta metodológica que genere un conjunto de nuevas prácticas educativas donde se vertebran y obtengan sentido los avances ya producidos en el marco escolar” (p. 30). Es decir, se busca una estrategia, temática o herramienta que articule ambos componentes y los desarrolle cabalmente.

Colomer sintetiza todo lo anterior de la siguiente manera:

**Figura 1.** *Esquema de los componentes de la educación literaria*



Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. P. 30.

En retrospectiva, se hace hincapié en la situación de crisis “profunda e irreversible” en la que se hallaba la tradicional enseñanza de la literatura de la década de los 90. Crisis que fue percibida por García Márquez, suscitando así la integración de reflexiones educativas sobre las teorías provenientes de las diversas disciplinas implicadas en el estudio de la enseñanza literaria. Por ende, el análisis y la valoración de los avances producidos para esa época, de manera fragmentaria e intuitiva en la práctica escolar, fueron las bases para articular todos estos elementos en la construcción de otros objetivos y prácticas educativas relacionadas al nuevo modelo, La Educación Literaria.

De acuerdo con todo lo anterior, se percibe tanto en Colomer como en Baquero y Nicholls, la necesidad de contemplar nuevas estrategias y modelos que posibiliten optimizar el abordaje de la literatura en la escuela en función del inevitable logro académico. Pero también, en que los estudiantes obtengan experiencias literarias que les permita disfrutar personalmente de su acercamiento a la literatura. Sin embargo, hasta el momento no se ha profundizado sobre lo que se concibe como experiencia en el ámbito educativo, concepto que tanto apremia a los autores mencionados y a este trabajo investigativo.

### ***La experiencia de lectura***

Frente a esto, la presente investigación acude a la entrevista titulada “Literatura, experiencia y formación” (1996), en la cual Jorge Larrosa comparte breve pero certeramente su perspectiva, ante Alfredo J. da Veiga, respecto a los temas mencionados en el título de esta. Valdría la pena señalar que este investigador es licenciado en filosofía, licenciado y doctor en pedagogía, y cuenta con estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París. Así como también, ha dictado seminarios y conferencias en varias universidades europeas y latinoamericanas, pues sus trabajos se inscriben, vacilantemente, entre los dominios de la filosofía, la literatura y la educación.

Consonantemente con los postulados de Colomer, Larrosa afirma que los estudiantes son quienes recrean lo que leen y le dan su propia interpretación a través de su contexto y conocimientos adquiridos tanto en la escuela, como a lo largo de sus vidas. Sin embargo, tal como fue descrito en el primer capítulo, cuándo la obra literaria forma parte de las herramientas de enseñanza en el aula, se ha dejado de lado el proceso de lectura de los estudiantes, lo que la obra les evocó, sus interpretaciones y lo que ellos quieren expresar de dicho proceso.

Por tanto, Larrosa concuerda en no abordar la literatura desde ejercicios que no consideran al estudiante, desde la suposición de que este leyó la obra y puede responder al logro académico. Pues de continuar así, se acrecentaría la brecha interna de los estudiantes entre *el querer hacer* y *el tener que*, como señalaba Nicholls, justificando así el desinterés e insatisfacción de estos jóvenes tanto por la clase de español, como por la literatura.

Con base en lo anterior, Larrosa propone el concepto de experiencia de lectura como uno de los tantos campos en los que juega el paradigma de experiencia. En este caso, debe entenderse a la experiencia como lo que le pasa a todo individuo, más no lo que pasa a su alrededor. El investigador

diría, “vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos ajenos, impasibles.

Consumimos libros, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos” (p. 18).

Es decir, una experiencia es un suceso que le pasa a alguien, y al pasarle le conmueve y le transforma; resignifica sus direcciones sean cuales sean. Entonces, tal como apuntan Colomer, Torres Azócar, Baquero y Nicholls, lo importante es la relación entre el lector y el texto literario, pero esta no es una relación de apropiación sino de escucha.

Asimismo, el autor sostiene que, si bien la literatura puede contribuir a transformar la vida de las personas, pues con algunos textos literarios la gente podría aprender a describirse de otra manera; esta experiencia no ocurre siempre. En ese sentido, el investigador afirma que “una actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y si es experiencia, no será la misma experiencia para todos” (p. 29). Es decir, la experiencia de lectura es un acontecimiento que tiene la condición de garantizar la diversidad entre las identidades, o como diría Colomer, la experimentación de la pluralidad a la cual se llega con la socialización y confrontación de experiencias en el aula suscitadas por la obra leída.

Lo anterior alude consonantemente al último aspecto del comportamiento lector de Colomer, el cual pretende que los estudiantes discutan y fortalezcan sus ideas a partir de otras perspectivas de interpretación, pero todo en aras de enriquecer sus experiencias de lectura. Estos autores concuerdan que, por esta vía, sería posible evaluar más de lo que el docente ya sabe. Es decir, considerar los procesos literarios de los estudiantes. De este modo, Larrosa expresa que haga lo que haga el profesor, la experiencia de lectura siempre es posible.

No obstante, aunado a las críticas de Baquero, Larrosa comenta lo siguiente:

El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene. (...) No es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino como se le ha escuchado, de qué manera se ha abierto a lo que el texto tiene que decir (p. 34).

En esta línea, la experiencia de lectura para Larrosa sería una dimensión de incertidumbre entre si es posible o no, si se da siempre que se lee, algunas veces o nunca, entre si es igual para todos o no, y cómo ésta debe ser abordada en la escuela. Siendo así, el autor, advertido de la instrumentalización de la literatura en el aula, señala lo siguiente:

Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar, y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha (p. 34).

Así pues, sin olvidar que dicha instrumentalización es necesaria para el logro académico, una experiencia de lectura puede ser posible "(...) sólo cuándo confluye el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada" (p. 29). Si bien los maestros no pueden enseñar eso, La Educación Literaria sugiere que los maestros ya no se perciban como portadores absolutos de verdades ni que sean fervientes pregoneros de la tradicional enseñanza literaria. Por el contrario, los profesores fungirían como guías que muestren a los estudiantes una amplia gama de textos literarios que dan cuenta de los contenidos sugeridos por las políticas públicas, y que, a la vez, motiven el interés del alumnado por acercarse a la literatura. Todo a través de nuevos métodos, estrategias y textos con las cuales abordarla.

En ese sentido, el esfuerzo del maestro debe dirigirse a transmitir unas formas de atención, "lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su inquietud, su apertura frente al texto" (p. 34). Cualidades que no se vean canceladas por cualquier forma de dogmatismo. Dicho esto, a Larrosa no le preocupa si el profesor intenta conducir a sus estudiantes a descubrir elementos de sentido o de

códigos por medio de “lo que él ha escondido” (p. 34), para que los estudiantes lo encuentren por sí mismos, pues el proceso y la experiencia de lectura solamente pueden darse en cada individuo.

En consecuencia, si el reto del maestro consiste en conseguir el logro académico y a su vez propiciar experiencias literarias significativas en sus estudiantes, entonces necesita emancipar al estudiante de la imposición y mecanización sistematizada de datos literarios. Necesita desvincular a la literatura de los ejercicios que la hacen obligatoria, como los ejercicios que se agotan en determinar un desempeño basado en preguntas sobre los personajes, movimientos literarios o biografías de autores, o la selección arbitraria de las mismas cuatro obras de siempre sin ningún atisbo de contextualización que fortalezca la valoración crítica y estética. Propuestas tan desligadas de los procesos de lectura de los estudiantes, que los apartan de la posibilidad de disfrutar la literatura o de generar experiencias significativas a partir de ésta.

### ***Algunas tendencias literarias en los jóvenes de las primeras décadas del siglo XXI***

En otro orden de ideas, es reiterativo tanto en Colomer como en Nicholls y Larrosa la importancia de considerar la multiplicidad de textos literarios con los cuales motivar intelectual y afectivamente el vínculo entre los estudiantes y las obras literarias. Entonces, habría que recordar que tal como se mencionó en la justificación de este trabajo, Colomer percibe que la función de la literatura en la escuela se ve influenciada por el contexto de la sociedad que la reproduce (contexto externo) y por los esquemas mentales que surgen en los estudiantes a partir de ello (contexto interno). Sin embargo, es preciso recordar la preocupación de profundizar en el ámbito educativo colombiano, pues considerando la crisis mencionada, es el escenario más vibrante y fáctico en el cual se desarrolla el presente trabajo.

Para este propósito, en la tesis doctoral “Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura” (2015), Humberto Rodríguez identifica una suerte de inclinaciones literarias de los estudiantes colombianos. Estas inclinaciones consisten en un amplio panorama en donde se ha podido



encontrar toda suerte de experiencias que responden a las necesidades e intereses de los adolescentes de cada generación. Afirma el autor, “mientras los jóvenes de los años 40 y 50 se aficionaban a los cines a campo abierto o a las carreras de motos de alto cilindraje, los jóvenes de las décadas posteriores muestran una marcada influencia por la televisión” (p. 90). Se trata, pues, de lo que leen los estudiantes, quienes actualmente están influenciados “(...) por las tabletas y las pantallas digitales” (p. 90).

En consonancia con Colomer, Rodríguez señala lo siguiente respecto a la literatura:

La literatura es una realidad social que se adapta fragmentariamente a cada época, que responde a la necesidad de dar sentido a la vida individual y colectiva. La literatura da cuenta de los intereses humanos; responde a un universo inteligible acorde a los propósitos de los hombres de cada tiempo y lugar. En este sentido, las obras literarias organizan la vida humana de una manera deliberada y dan cuenta de sus relaciones con las condiciones políticas, legales y tecnológicas; con el lenguaje y la educación; con los niveles de alfabetización de los lectores; con las instituciones culturales; abordan los temas de interés social, histórico, económico y espiritual (p. 99).

Bajo esta perspectiva, es preciso resaltar que la realidad en Colombia está permeada mayormente por los negocios ilícitos, la violencia contra humanos y animales, la discriminación en sus diversas formas, la sexualidad, el consumo de drogas, la evasión de la realidad, el acoso escolar, la depresión, el suicidio, entre otras cosas. Aspectos que se reproducen y fortalecen por las redes sociales. Rodríguez afirma que esta sociedad en conflicto repercute en el imaginario de los jóvenes, pues ellos “repiten las mismas estructuras de abuso y poder que se imponen en el mundo de los adultos; los niños heredan los modos de violencia” (p. 82).

Por tal motivo, Rodríguez asegura que los jóvenes de la primera década del siglo XXI apostaron por narraciones que reflejaban sus conflictos e inquietudes. Obras marcadas por un realismo

existencialista y crudo que asumieron sus reflexiones y abordaron sus angustias, en dicha década fueron populares títulos como “Opio en las nubes” (1992), “Juventud en éxtasis” (1993) o “La virgen de los sicarios” (2006). Posteriormente, los jóvenes de inicios de la segunda década del siglo XXI acudieron a obras del mercado extranjero, historias orientadas a la ficción fantástica, relatos eróticos o de aventura, de los que sobresalieron “Crepúsculo” (2005), “50 sombras de Gray” (2011) o “Divergente” (2011). Ambos tipos de narraciones son a las que se refiere el quinto canon de Nicholls, cuando critica leer cualquier cosa en aras de que se lea algo, de las cuales, algunas saltaron a la popularidad debido a la industria cinematográfica.

Actualmente, el uso de los medios digitales y las redes sociales ha impulsado una empatía en auge por los animales, pese a que en Colombia siguen siendo relevantes los modos de violencia como fenómenos sociales. Por consiguiente, afirma Rodríguez y esbozando la noción de animalidad, lo que consumen literariamente los jóvenes de la última década, nativos de una era digital; son propuestas narrativas que giran en torno a la vida interior, “sobre un mundo caótico de ideas, que puede tener como narrador central un gato o un hombre desesperado en medio de la embriaguez” (p. 85).

Estas propuestas narrativas que están influenciando a los estudiantes de hoy hallan sustento en la interiorización y reconocimiento de la diversidad del *ser*, como respuesta a un pensamiento hegemónico proveniente de la filosofía occidental. Este pensamiento promulgado por algunos de los filósofos más prominentes de diversos periodos de la historia, precisó de colocar a los animales en una posición denigrante, con el fin de posicionar al hombre en un lugar especial. Colateralmente, dicho panorama colocó en una posición animal a mujeres, comunidades étnicas e inadecuados al estado. Creando así un imaginario colectivo antropocéntrico que se resistía al reconocimiento de la diversidad de identidades que hoy tanto inquieta a los jóvenes.

En suma, se encontró que las generaciones actuales de estudiantes muestran un empático interés por el reconocimiento de la diversidad e interiorización de la vida, sobre todo, la vida animal. Por ende, convendría analizar brevemente cómo esta cuestión ha evolucionado y por qué actualmente se encuentra en auge. Un fenómeno que está siendo potenciado por los medios digitales, que hoy en día se arraigaron drásticamente en la cotidianidad de las personas debido a la crisis mencionada.

### ***La cuestión animal***

A finales de la década de los 80, el filósofo argelino-francés Jacques Derrida tomó la cuestión animal como un aspecto que tenía un enorme vacío dentro del pensamiento humano. Un vacío que desde la filosofía occidental redujo y simplificó todo reconocimiento de la existencia de la vida no humana. Por tanto, este pensador nacido en 1930 analizó, denunció y cuestionó durante las últimas décadas de su vida los postulados de ese antropocentrismo hegemónico. Particularmente, en la manera como eran pensados los animales en René Descartes, Immanuel Kant, Martin Heidegger, Thomas Hobbes y Emmanuel Lévinas, y cómo esta cuestión se vería transformada en los tiempos de hoy.

En “El animal que luego estoy si(gui)endo” (2008), Derrida narra un peculiar acontecimiento que suscitó en él una serie de inquietudes. El filósofo relata cuando en una ocasión, al salir de tomar una ducha, su gata había irrumpido en el baño. Al encontrarse, mientras él permanecía desnudo y atónito, ambos cruzaron fijas miradas. Diría el autor,

¿Podemos decir que el animal nos mira? ¿qué animal? El otro. ¿Quién soy? Y quien soy en el momento en que, sorprendido desnudo, en silencio, por la mirada de un animal, por ejemplo, los ojos de un gato, tengo dificultad, si, dificultad en superar una incomodidad. (p. 17)

El pensador encontraba allí, en eso que lo estaba observando, fijamente, “ante la mirada insistente del animal, una mirada benevolente o sin piedad, asombrada o agradecida” (p. 17); una mirada que le permitió reconocer otra forma de vida, quien a su vez también le reconocía como un otro.

Consecuentemente, Derrida sospecharía lo siguiente: “suele creerse que el animal, desnudo porque no tiene conciencia de estar desnudo, seguiría siendo ajeno tanto al pudor como al impudor. Y al saber de sí que se inicia con ello” (p. 22). Por esta vía, el filósofo reflexionaría sobre el pudor y la desnudez, y a partir de eso, sobre la superioridad del hombre por el dominio de las cosas del mundo como soberano. En definitiva, el pensador se preguntaría sobre lo propio del hombre y lo propio del animal en función de lo propio del *ser*. Reflexiones que se fortalecieron con teorías de diversos campos, convirtiéndose en un amplio marco teórico con el que este autor deconstruyó todo un aparato históricamente antropocéntrico del pensamiento humano. En sus palabras,

¿Ante el gato que me mira desnudo, tendría yo vergüenza como un animal que ya no tiene sentido de su desnudez? ¿o al contrario tendría vergüenza como un hombre que conserva el sentido de la desnudez? ¿Quién soy yo entonces? ¿Quién soy? ¿A quién preguntarle sino al otro? ¿Quizás al propio gato? (p. 20)

Tales preocupaciones serían la base con la cual Derrida encaminaría sus últimos veinte años de vida hacia un discurso basado en la noción de animalidad. Una noción con la que se busca difuminar la brecha existente entre lo humano y lo animal. La pretensión derridiana consistió, entonces, en cuestionar aquel discurso antropocéntrico que estableció un pensamiento reduccionista sobre los animales, y con este, sobre la vida misma. Por tanto, este pensador desvela y cuestiona la conexión entre los razonamientos que más aportaron a ese discurso filosóficamente hegemónico contra los *otros no humanos*.

Asimismo, Derrida deja en claro que sus cuestionamientos no buscan restituir lo que el hombre históricamente ha sustraído y negado al animal. Por el contrario, pretende indagar sobre una nueva perspectiva del pensamiento humano o del imaginario colectivo basado en cómo lo animal se reconfigura en los seres humanos como otros seres vivos, como otras formas de vida y de existencia.

Para tal fin, el pensador denunciaría la herencia filosófica de quien es considerado el padre de la modernidad, René Descartes, cuyos planteamientos influenciaron el pensamiento tanto colectivo como el de otros eminentes personajes filosóficos de diversos momentos de la historia humana.

Derrida estima que la perspectiva cartesiana del *ser* encontrada en “Meditaciones metafísicas” (1641), se basó principalmente en estas tres cosas: racionalizar la creencia cristiana sobre la inmortalidad del alma, el pensamiento como única evidencia de existencia y el maquinismo de los animales. Tres aspectos que denotan la necesidad que tiene esta perspectiva de demostrar la relación espiritual entre el hombre y dios, dándole un lugar especial al humano. Esto condicionó fuertemente el pensamiento que se tenía hacia todo ser vivo, pues se redujo a simples máquinas, sin alma ni conciencia, la existencia de todo aquel que no fuera percibido como vida humana. En adición, el argelino-francés también denunciaría que Descartes no cree en el dolor y sufrimiento físico de los animales.

Eventualmente, esta perspectiva sustrajo el *yo soy* (ego sum) a toda vida que esté atada a lo carnal, terrestre y material, es decir, a la condición animal. Por tanto, Derrida afirma que Descartes pretendía “dejar de lado, precisamente en cuanto es separable, toda referencia a la vida, a la vida del cuerpo, y la vida animal” (p. 91). Bajo esta idea, lo único inseparable para el padre de la modernidad sería el pensamiento, “el pensamiento es un atributo que me pertenece: es el único que no se puede separar de mí. Soy, existo: esto es seguro; pero ¿por cuánto tiempo? A saber, todo el tiempo que dure mi pensamiento” (Descartes. Citado en Derrida, 2008; p. 91). Estas sustracciones y negaciones de la vida animal en función de colocar al humano en una posición cuasi divina, configuran finalmente la más célebre noción cartesiana, el *pienso, luego existo* (cogito ergo sum).

Dicha idea cartesiana se centra en demostrar que la vida en sí misma no es generadora de certezas, si no se antepone primero el pensamiento. Afirmaría Derrida, “de un ‘yo respiro’ no puedo sacar la conclusión de un «existo» si no es sobreentendiendo: ‘yo pienso’ que respiro (en el sentido de

Descartes). Respiro luego existo no da lugar, en cuanto tal, a ninguna certeza” (p. 105). Se estima, entonces, que este discurso sobre el *ser* basado en las carencias del animal, son la herencia que dejó Descartes en la filosofía de occidente, reduciendo y condicionando toda forma de vida no humana. Este discurso prosiguió y se reconfiguró en Hobbes, Kant, y luego en Heidegger y Lévinas, posicionándose como un pensamiento histórica y antropocéntricamente hegemónico.

Así las cosas, en el seminario titulado “La bestia y el soberano. Volumen 1 (2001-2002)” (2010), Derrida cuestionaría el discurso hobbesiano encontrado en “Sobre el ciudadano” (1642) y en “Leviatán” (1651), publicados años después de “Meditaciones metafísicas” de Descartes. Allí se sustenta el funcionamiento del “Estado” como un orden soberano que necesita implantar estructuras con las cuales imponer su autoridad ante cualquier organismo que amenace su poder e integridad. El argelino-francés resaltaría que estas estructuras se basaron en un modelo violentamente jerárquico, el cual consistió en la relación “obediencia-castigo”. Este modelo utilizó el sacrificio y la tortura animal para ejemplificar el “castigo” que merecerían quienes no “obedecieran” al estado, por tanto, se repetía en cada institución social. En palabras de Derrida, “en la cima, el soberano (amo, rey, hombre, marido, padre: la ipseidad misma) y debajo, sometidos y a su servicio, el esclavo, la bestia, la mujer, el niño.” (p. 51).

Posteriormente, volviendo con “El animal que luego estoy si(gui)endo” Derrida apuntaría ahora contra la obra kantiana, empezando por el texto “Antropología en sentido pragmático” (1798). Según el argelino-francés, Immanuel Kant define al hombre como aquel que puede decir, y por tanto, tener el *yo* en su representación, colocándolo en una posición de poder. El autor advierte que “ese poder sobre el animal es la esencia del ‘Yo’ o de la persona, la esencia del hombre, la inyunción divina que, desde el Génesis, le asigna este destino: marcar su autoridad sobre los seres vivos” (p. 113). De tal modo, Kant sigue la línea de Descartes al considerar a los animales como medios, *con los que se puede hacer y deshacer a capricho*. Asimismo, se establece arbitrariamente que los hombres son los únicos capaces de

auto representarse con la palabra hablada, y por ende, son portadores de entendimiento. Acuñando así el término *animal-irracional*, lo cual no está nada lejos del *animal-máquina* cartesiano.

En adición, Derrida señalaría el aporte kantiano al discurso antropocéntrico, refiriéndose a los derechos que permitirían a cualquier sujeto ser parte de una cultura, los cuales eran exclusivos de los humanos debido a sus atributos racionales. Para Kant, según Derrida, “el animal no accede a ningún derecho, a ningún deber y permanece ajeno al reino de los fines” (p. 120). Entonces, el animal sin alma, conciencia, pensamiento ni entendimiento, tampoco tendría ahora la posibilidad de ser sujeto de derechos, y así, ser excluido de la cultura.

Continuando con los señalamientos derridianos, en “Aporías, morir—esperarse (en) los límites de la verdad” (1998), se colectan dos conferencias en las que Derrida denuncia los postulados de Martín Heidegger en “El ser y el tiempo” (1927). Dichos postulados, consonantemente con Descartes y Kant, definen a la condición humana bajo la necesidad de denigrar al animal. Para Heidegger, hay tres formas de relacionarse con el mundo, estas son: Como las piedras o los objetos (privados de mundo), como los animales (pobres en mundo) y como los humanos (formadores de mundo), siendo esta última la única condición para poseer un *dasein* (ser ahí o ser en el mundo). El argelino-francés sostiene que en la obra heideggeriana el animal nunca será un *dasein*, por ende, nunca existirá como sujeto.

Por consiguiente, Derrida asumió que las formas heideggerianas de relacionarse con el mundo sumaron nuevas reducciones del animal al antropocentrismo. Por un lado, el *dasein* implicaba que los animales no existían como vida porque ellos no podían relacionarse con los objetos del mundo y darles sentido como lo haría el hombre. Por otro, la carencia adjudicada al animal de no poder decir *yo*, según Derrida, “marca la diferencia del lenguaje, la diferencia infranqueable entre el ser hablante que es el *Dasein* y cualquier otro ser vivo” (p. 64). Lenguaje con el que el animal no podría dar testimonio de la muerte, siendo así incapaz de experimentarla. Entonces, Heidegger no solo excluyó a los animales de la

posibilidad de relacionarse con el mundo en tanto existencia, sino también de morir, debido a que ellos no pueden dar cuenta de la experiencia de la muerte.

Finalmente, retomando nuevamente con “El animal que luego estoy si(gui)endo”, el último pensador al que Derrida señalaría es Emmanuel Lévinas, cuya obra se enmarcó en la centralización del rostro humano en el motor de la ética. Para el deconstructivista, el discurso levinasiano argumenta que la ética es exclusiva del sujeto portador de rostro, porque es solo a través del rostro que se manifiesta a cabalidad la esencia personal. Sin embargo, “Lévinas no se siente concernido, por así decirlo, con el animote, ni le reconoce a éste ninguno de los rasgos que le atribuye al rostro humano” (p. 121). En este sentido, el sujeto portador de rostro en el discurso levinasiano es, ante todo, un rostro semejantemente fraternal, es decir, un rostro privativamente humano.

En consecuencia, diría Derrida, “si el sujeto humano es rostro, está fuera de cuestión que se conceda al animal ninguno de los rasgos, de los derechos, de los afectos, de las posibilidades que se le reconocen al rostro del otro” (p. 128). Así pues, el rostro levinasiano nunca cabría vislumbrarlo en los animales, negándoles así un nuevo atributo, la ética. Por tanto, el argelino-francés estima que el rostro que el animal no tiene, sería lo único que contendría el derecho de un sujeto para no ser asesinado; “se trata de un ‘No matarás’ que no prohíbe matar al animal; prohíbe únicamente el asesinato del rostro, esto es, del rostro del otro mi prójimo, mi hermano, el hombre o el otro hombre” (p. 132).

Por ende, la explotación hasta la muerte y el asesinato de los animales no entran en esa lógica, los animales no estarían prohibidos en el *no matarás*. Esto entra en consonancia con los *animales no sufren* de Descartes o los *animales sin derechos* de Kant, pero también en los *animales no mueren* de Heidegger y en los *animales como ejemplo de obediencia y castigo* de Hobbes. Quedaría señalado así, en palabras derridianas, una tradición antropocéntrica en la que sus adeptos



Niegan, excluyen, sacrifican, humillan al animote, en primer lugar, muy cerca de ellos, dentro de ellos mismos, al borde del vértigo infinito del “yo soy” y “del yo soy el que soy y aquel que me sigue en la misma medida que me precede”. El “yo soy” de estos es un “yo estoy tras el animal, incluso cuando no lo sé” (p. 135).

Finalmente, la presente investigación retomó un diálogo entre la historiadora y psicoanalista Elizabeth Roudinesco y Jacques Derrida, en el que, de nueve temas propuestos, también se hablaría de la cuestión animal por la que el pensador tanto se decantó en sus últimas décadas. Este diálogo sería colectado en el texto titulado “Y mañana que...” (2003). Allí se deja claro que, en definitiva, la intensión del filósofo no es instaurar nuevas reglas éticas o morales, no se trata de establecer una suerte de leyes derridianas sustentadas en sus postulados sobre esta cuestión y tampoco se pretende fomentar movimientos animalistas, veganos o ambientalistas. Esta cuestión es más compleja para Derrida, pues él trata de poner en evidencia el pensamiento, las estructuras y las prácticas que se esconden detrás del trato con los *otros no humanos*, invitando a las sociedades venideras a revalorar la vida animal.

Derrida cree desde su época, que las sociedades están en camino hacia una reconsideración del trato con los animales, toda vez que fueron denunciados los perversos abusos contra ellos.

Esa violencia industrial, científica, técnica, no puede soportarse todavía demasiado tiempo, de hecho, o de derecho. Se verá cada vez más desacreditada. Las relaciones entre los hombres y los animales deberán cambiar. (...), Dicho cambio deberá afectar al sentido y al valor mismo de lo ontológico y lo ético. (p. 75)

En definitiva, las posturas derridianas se dirigen a reflexionar cómo esa secundarización de los animales tendría consecuencias en todo lo que atañe a lo humano. Asimismo, sus pretensiones no eran instaurar una nueva filosofía del ser, ni de restituir lo que el antropocentrismo filosóficamente hegemónico le ha negado y quitado al animal. El pensador invita a sus lectores a preguntarse cosas

como: ¿Es posible hablar de la moral sin hablar de los animales? ¿Se habrían establecido los derechos de los humanos sin la existencia de animales? Cabría también preguntarse ¿el desentrañamiento del ser sería posible sin los animales?

Es así como Derrida se enfrenta a este pensamiento filosófico dominante que parece estar llegando a su ocaso, buscando las grietas persistentes en todos estos discursos, encontrándolas, señalándolas, deconstruyéndolas y en algunos casos, dejándolas obsoletas.

El espectáculo que el hombre se da a sí mismo en relación al tratamiento de los animales le resultará insoportable (...). A escala de siglos venideros, creo en verdaderas mutaciones en nuestra experiencia de la animalidad y en nuestro lazo con los otros animales. (pp. 82-83)

Un ejemplo de esto es el análisis que hace Derrida sobre los postulados de Hobbes. El pensador señalaría la violenta subyugación que implicó esta teoría política de sometimiento al estado, resultando en la sumisión ante el hombre de las mujeres, los niños, aquellos inadecuados al estado, los enemigos y en el último escalón, los animales. En respuesta, tal como planteó el filósofo respecto a lo insoportable que resultarían estas prácticas en los siglos venideros, hoy en día se pueden detectar un paralelismo y una complicidad entre las luchas feministas, étnicas, animalistas, entre otras, las cuales buscan abolir esa soberanía y disipar toda violencia que se justifica en las jerarquías de poder. Luchas que en muchas ocasiones encuentran sustento en el deconstructivismo derridiano.

La animalidad se basa, entonces, en el reconocimiento y revaloración de los animales como otras formas de vida. Individualidades con sus propias perspectivas y lenguajes, sin atribuciones externas con las que los humanos pretenden definirlos. Una animalidad que colateralmente busca evitar que sigan las negaciones, privaciones y sustracciones de atributos a los individuos, invitando al reconocimiento de la diversidad de la vida y del ser.

Queda así revelada la manera en la que se fue gestando un pensamiento hegemónico y antropocéntrico desde la filosofía de occidente, cuyos planteamientos aún siguen fomentando un discurso de violencia y abusos contra los animales, generando así jerarquías de poder y sometimiento dentro de la misma especie humana. No obstante, bajo el concepto de animalidad se invita a las sociedades venideras a reflexionar ardua y seriamente acerca de una nueva forma de percibir la existencia de la diversidad de vida no humana. Fomentando a su vez la posibilidad de reconocer y convivir en armonía con la multiplicidad de individualidades, lo cual está resonando fuertemente en el imaginario colectivo actual.

Por consiguiente, guiada por su objetivo principal, la presente investigación busca configurar esta cuestión como la temática que posibilitaría la articulación de los elementos y componentes del modelo de La Educación Literaria propuesto por Colomer. Y que, a su vez, se consideren los contextos internos y externos que permean la función de la literatura en la escuela.

### ***Los animales en el imaginario actual***

Estos nuevos panoramas a los que apunta Derrida pueden encontrarse hoy en el creciente desarrollo de una sensibilidad y empatía social sobre la cuestión animal. Parece vislumbrarse así, cual profecía derridiana, el ocaso del antropocentrismo en el pensamiento humano. En respuesta, se esboza actualmente un naciente y genuino reconocimiento de la diversidad de las formas de vida, ya sean humanas o no. Por eso, en este corto apartado se evidenciará brevemente cómo los postulados derridianos resuenan en estos *siglos venideros*.

En este orden de ideas, en la última década del siglo XXI se ha podido evidenciar una creciente empatía hacia los animales, materializada en el aumento de personas y entidades que rescatan y cuidan de estos seres de forma altruista, los cuales se viralizan y encuentran apoyo tanto económico, como

moral en los medios digitales. Por tanto, algunas de las características socioafectivas de la mayoría de jóvenes contemporáneos se enmarcan dentro de una nueva actitud, que resignifica la vida animal.

Algunos ejemplos a nivel mundial de las nuevas actitudes frente a los animales, sin agotarse aquí, pueden ser los siguientes: En África, se les asigna escolta militar a los animales salvajes en peligro de extinción. En 2019, Holanda construyó 600 puentes naturales para que los animales puedan cruzar las avenidas. En Australia, el instituto Steve Irwin, con recursos propios y donados, salvó a más de noventa mil animales de los incendios forestales ocurridos durante el 2020. En 2021, mientras la marina tailandesa ocupó un navío y su tripulación para salvar a tres gatos náufragos, un socavón de tierra se estaba abriendo en una zona rural de México, en donde dos perros habían quedado atrapados y, posteriormente, fueron rescatados por la guardia civil de la región. Pero el hecho más relevante del presente año ocurrió en la crisis terrorista que vivió Afganistán, pues un ex marine luchó fuertemente para llevarse de ese lugar a sus 200 animales rescatados, en la operación llamada Misión Ark.

Mientras tanto, las redes sociales fortalecen dos fuertes tendencias globales respecto a la empatía en auge por los animales, las cuales están atrayendo una gran cantidad de jóvenes adeptos. Por un lado, la “Pet-Friendly” (amigable con mascotas), que promueve la creación y adecuación de espacios exclusivos para mascotas en centros comerciales, parques, líneas de viaje, entre otros. Como resultado, deviene la tendencia “Child-free” (libre de niños), que fomenta la creación de espacios de esparcimiento y entretenimiento donde no haya presencia de niños pequeños. En consecuencia, la renovación de la industria, gracias a la era digital, se redirecciona hacia producciones culturales y comerciales centradas en los animales.

Eventualmente, en el contexto colombiano surgen la ley 1774 del 2016 y la 2054 del 2020, que, contrario a los postulados de la filosofía antropocéntrica, establecen tres cosas. En primera medida, les otorga a los animales la calidad de *seres sintientes*, lo cual suscitó la constitución de una serie de

derechos, deberes, principios y competencias ciudadanas frente al bienestar y protección animal. En segunda medida, incitaron la creación de grupos y entidades especiales, tales como el Instituto de Protección Y Bienestar Animal (IDPYBA) en Bogotá y el grupo especial de la fiscalía que investiga y judicializa casos de maltrato animal a nivel nacional (GELMA). Y en tercera medida, obligan a cada gobernación colombiana a disponer recursos para la creación de entidades de protección animal. Adicionalmente, derogaron el término *potencialmente peligroso por raza de manejo especial*, debido a que se consideró discriminatorio.

Asimismo, consonantemente con la renovación global de la industria reforzada por las tendencias en redes sociales, un boletín del DANE (2018) asegura que en 2018 empezó la disminución del número de personas por hogares en el país. Es decir, que tal como sugieren las tendencias, una parte considerable de las nuevas generaciones están prefiriendo cuidar de animales que concebir hijos. Un informe de Merca 2.0. (2021) confirma esta aseveración, indicando que las ventas para mascotas superaron las ventas para bebés. Además, el periódico Diario de Occidente (2020) colectó otros datos significativos:

Los nacidos entre 1981 y 1999, que hoy tienen entre 21 y 39 años, son una generación poco dispuesta a procrear, y entre mayor nivel educativo tengan, menos quieren tener hijos. (...) En los nacidos después del año 2000 la tendencia a no tener hijos es aún mayor. Al mismo tiempo, estas nuevas generaciones son cada vez más propensas a respetar los derechos de los animales, a los que reconocen como seres sintientes. (...) En Colombia el aumento del número de mascotas presentes en los hogares coincide con la reducción del tamaño promedio de las familias. Mientras que en el año 2005 el promedio de personas por hogar era de 3,9 individuos, en el 2019 fue de 3,1. Y entre más grande sea el centro urbano, menos personas viven en los hogares, en Bogotá el promedio de humanos por hogar era de 2.98 el año pasado. Se calcula

que en el país hay más de seis millones de mascotas, distribuidas así: 72% son perros, el 20% son gatos, el 5% son pájaros, mientras que los hámsteres representan el 1.5%, lo mismo que los peces. (Diario de Occidente, 2020)

Bajo este panorama cultural, la empatía por los animales es un fenómeno en auge que también conquistó el ámbito educativo. Prueba de esto es que, en 2019, la Secretaría de Educación Distrital (SED) en conjunto con el IDPYBA, lanzaron el proyecto de Servicio Social Obligatorio en torno al bienestar de los animales por medio de las resoluciones 078 y 118 del 2019, las cuales reglamentan las prácticas educativas, pasantías académicas y el servicio social estudiantil, que ahora pueden realizarse en el Instituto de protección y bienestar animal. Según el sitio oficial del IDPYBA, esta alternativa de servicio escolar fue creada en razón de que los estudiantes actuales sean los constructores de una sociedad con conciencia ambiental, respetuosa y al servicio de los animales.

Otro ejemplo de esto es que, en la IED Delia Zapata Olivella de la localidad de Suba en Bogotá, los profesores Andrea Murcia y Francisco Paz construyeron en 2016 un proyecto llamado “Amigo de 4 patas”, el cual hace partícipes a los estudiantes y a las instalaciones de la institución en el rescate, recuperación y adopción de animales vulnerables. Este proyecto ha salvado a más de 512 animales y el 7 de junio del 2021 fue reconocido por la concejala Andrea Padilla, inaugurando así el proyecto Aula Viva, el cual reglamenta dentro del PEI de este colegio el uso de las instalaciones y el servicio de los estudiantes para las funciones mencionadas.

Con base en lo anterior, Padilla invita a las demás secretarías de educación y al MEN, a comprometerse con ejercicios que acompañen, reconozcan y sustenten proyectos de protección animal en las aulas, creando jóvenes gestores de cambio. Fomentando así el vínculo de la educación con el respeto y empatía por los animales. Según la concejala, “un ejemplo de cómo la educación de los niños y

las niñas, se pone al servicio de formar verdaderos seres humanos empáticos, justos y compasivos, capaces de entender las necesidades de los más frágiles, que son los animales” (Padilla, A. 2021).

De esta manera, queda en evidencia que la empatía hacia los animales está creciendo exponencialmente hoy en día. Por un lado, los animales han pasado de ser simple compañía o animales de trabajo, a ser parte significativa de las familias y algunos sectores educativos colombianos, creando un vínculo afectivo animal-humano. Por otro lado, el maltrato animal es una de las múltiples formas de violencia que permean el contexto social en Colombia. Por tanto, tal como sugiere Rodríguez, el abandono y maltrato animal repercute fuertemente en el imaginario colectivo de los estudiantes actuales. Estas vidas en sufrimiento producen una nostalgia y compasión, que hace que estos jóvenes prioricen a los animales y utilicen las redes sociales para encontrar ayudas y recursos para aquellos más vulnerables.

### **La animalidad en la literatura**

Recapitulando, todos los autores del ámbito educativo mencionados proponen y respaldan un acercamiento a lo literario en el aula desde los intereses de La Educación Literaria. Esta es una perspectiva que busca conducir a los estudiantes a experimentar significativamente con la literatura y, a partir de esta experiencia, ellos puedan responder satisfactoriamente al logro académico, tal como buscan las políticas públicas. Por otro lado, se encontró que los factores culturales que influyen sobre las inclinaciones literarias de los alumnos giran en torno a la diversidad de las formas del ser y de la vida, con un empático énfasis en la cuestión animal.

Por tal motivo, la presente investigación indaga sobre la animalidad en la literatura. Una propuesta temática que, si bien proviene del orden de la teoría y crítica literaria, podría desarrollar íntegramente los elementos y componentes del modelo de La Educación Literaria propuesto por

Colomer. Pero también, posibilitaría responder a los aspectos señalados que permean el abordaje de la literatura en el aula. Esto se verá debatido en el cuarto capítulo.

Una vez revisado el estado anterior y el actual sobre la cuestión animal, convendría reconfigurar en este apartado el papel de los animales, y más específicamente, de la animalidad en la literatura. Habría que hacer, entonces, un paréntesis que explique de qué manera podría reconfigurarse una noción proveniente de la filosofía, en los dominios literarios. Para tal fin, resultó pertinente la obra de la teórica y crítica literaria Julieta Yélin, debido a su constante, amplia y sustancial investigación sobre esta cuestión. Así pues, se tendría que añadir que esta teórica es doctora en Humanidades con mención en Literatura por la Universidad Nacional del Rosario, investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y dirigente de la revista académica *Badebec*.

En su artículo titulado “Para una teoría literaria poshumanista. La crítica en la trama de debates sobre la cuestión animal” (2013), Yélin señala un encuentro entre literatura y filosofía afirmando que, la tradición de los estudios literarios cuenta con:

Escritores-filósofos –Sartre, Nietzsche–, con escritores apasionados por la filosofía – Blanchot, Bataille–, con filósofos apasionados por la literatura –Deleuze, Derrida, Heidegger–; y todos ellos perciben y explotan la productividad del cruce entre literatura y pensamiento no como una forma de reproducción o amplificación de ideas preexistentes, sino como una estrategia eminentemente creadora, como un modo de darle forma a algo nuevo. (p. 2)

Dicho esto, a finales del siglo XIX, el lenguaje ya no era entendido por la literatura como aquello que segregaba al resto de los vivientes del campo de lo humano. Yélin diría, esbozando a Derrida, “el gran descubrimiento del siglo pasado fue que el lenguaje constituye precisamente la esencia inhumana del hombre, su doblez más misterioso, eso que no poseerá jamás como ‘propio’, respecto de lo cual



siempre será un extranjero” (p. 3). En este sentido, la literatura ya no significaría, entonces, un espacio para privilegiar la expresión y representación de lo humano en los animales, sino como una zona inestable en la que el lenguaje afronta la incapacidad de los hombres de hablar más que de sí mismos.

Debido a lo anterior, la teórica estima que los estudios literarios comenzarían a responder a este cambio de época. Como resultado, se daría inicio a una nueva perspectiva en la que “ha ido ganando fuerza la reflexión sobre los vínculos entre las diversas formas de vida y su participación en un mundo compartido” (p. 1). Así pues, la investigadora advierte que ha comenzado a nacer una rama de la crítica literaria dedicada a estudiar las implicaciones que tuvo esta crisis en el imaginario literario contemporáneo. Este ejercicio implicó reevaluar los modos con los que se asume la relación humano-animal. Por tal motivo, Yélin argumentaría que la tarea de los estudios literarios sobre los animales no se basaría en “imaginar sus perspectivas del mundo, ni de recurrir a ellos para comprender quiénes somos, sino más bien, de analizar los modos en que los representamos” (p. 1).

Para Yélin, confesa seguidora de la obra derridiana, las negaciones y violencias contra los animales en el pensamiento filosófico repercutieron en la literatura, siendo explotados ontológica y simbólicamente, reduciéndolos a “metáforas de lo humano (...). De la vastísima tradición zoo literaria occidental –que va de Esopo a las fábulas contemporáneas, pasando, entre tantísimos textos, por los bestiarios medievales o las crónicas de los viajeros del siglo XVI–” (p. 1). La teórica afirmararía que, de esta manera, “se explica la fascinación por la literatura compartida por esos pensadores, su valoración de la escritura como modo de acceso a zonas vedadas para el discurso filosófico de la modernidad” (p. 3).

Consecuentemente, según Yélin, comenzaría la producción de una literatura que “se rebela contra las convenciones de representación simbólica” (p. 1). Provocando así, la irrupción de nuevos imaginarios y nuevas formas de representar a los animales en la literatura con narraciones que, “se aventuran en la exploración de la singularidad animal y de su relación de intimidad con aquello que,

precariamente, seguimos llamando lo humano” (p. 2). Para la investigadora, esto demuestra que la cuestión animal está evolucionando y esparciéndose hacia otros sectores bajo un marco histórico-cultural, sobre todo, en la literatura.

En este contexto, según el artículo de Yélin titulado “Kafka, el ocaso de la metáfora animal” (2011), los estudios literarios comenzaron a encaminarse hacia la preocupación por la animalidad presente en la literatura.

A ellos corresponde un análisis de las modalidades y procedimientos con los que la literatura aborda la representación de los animales y de la animalidad, un estudio de las formas específicas en que los textos incorporan y reelaboran el devenir del pensamiento sobre el animal –un análisis que, evidentemente, debe contemplar su dimensión diacrónica y las relaciones con otros modos de representación, de los que la literatura también se alimenta, como las artes plásticas o el cine–. (p. 84)

Por consiguiente, la obra de Franz Kafka resultó fundamental en las investigaciones de Yélin debido a la correspondencia y contemporaneidad de su obra con el surgimiento de los primeros detractores del antropocentrismo, y a la apertura que ésta dio a la animalidad en la literatura. El análisis de la autora sugiere que la obra kafkiana desequilibra, desde la literatura, las bases metafísicas de tal pensamiento hegemónico a partir de nuevas formas de representar y pensar a los animales. Los relatos kafkianos renovaron la simbología animal de tal manera que ya no fueron usados como un discurso moral. En palabras de la investigadora,

Kafka escribió una serie de relatos que abordan lúcidamente la cuestión animal, y que no lo hacen a través de fábulas pobladas de estereotipos morales, ni de la elaboración de bestiarios que acumulan, una tras otra, descripciones de criaturas fantásticas o remotas, como se había hecho durante siglos en la tradición literaria. (p. 85)

Estas nuevas formas kafkianas de representar al animal se diferenciaron principalmente de las fábulas donde, según Yélin, “el habla animal acontece sin explicación previa, sin causa ni justificación” (p. 85). Es decir, que los animales de Kafka no son humanizados bajo ninguna forma de ventriloquía con voz moralizante. Para la autora, “se ha producido un cambio de situación que desencadena la pérdida de identidad y una consecuente búsqueda de eso que Kafka llamaría una *salida* (p. 86).

La teórica analizaría este fenómeno en varias obras kafkianas, tales como “La Metamorfosis” (1915), “Investigaciones de un perro” (1931), “Informe para una academia” (1917) o “La madriguera” (1923). Es precisamente en “Informe para una academia” que se explicaría la búsqueda de una “salida” de la siguiente manera: “Empleo la palabra en su sentido más cabal y más común. Intencionadamente no digo libertad. No hablo de esa gran sensación hacia todos los ámbitos. Como mono posiblemente la conocí y he visto hombres que la añoran” (Kafka. Citado en Yélin, 2011; p. 86). En otras palabras, los animales kafkianos se resisten a determinarse como una identidad ligada a sus atributos físicos y buscan existir dentro del amplio e indeterminable espectro del ser.

En este sentido, para que el habla de los animales kafkianos pueda ocurrir sin ser humanizados, metaforizados ni fabulados, algo propio de ellos debe haberse perdido. Estas criaturas, aunque conserven sus cuerpos, deben perder su identidad como perros, monos o ratones, y así, el relato kafkiano difumina quién es el que narra en la percepción del lector. En palabras de Yélin, “el discurso mismo ha sido tomado por una voz descentrada, ni humana ni animal, que se auto examina e intenta narrar una experiencia de transformación” (p. 86).

Yélin sugiere que en los relatos de Kafka se expone, lejos del tiempo presente, una explicación que describa las circunstancias por las que un animal tiene voz dentro de la obra. Una voz con la que el lector sepa las intenciones, los pensamientos y las retrospectivas del animal, más no lo que él dialoga

con los demás personajes, pues se supone que este no habla. El ejemplo más claro que se tiene de esto es Gregorio Samsa en “La Metamorfosis”,

A pesar de que Gregorio se repetía una y otra vez que no ocurría nada fuera de lo común, sino que solo se cambiaran de sitio algunos muebles, sin embargo, como pronto habría de confesarse a sí mismo, este ir y venir de las mujeres, sus breves gritos, el arrastrar de los muebles sobre el suelo, le producían la impresión de un gran barullo. (Kafka. 2009, p. 27).

Como se puede apreciar, en esta figuración, el narrador describe lo que “esa identidad”, ni hombre ni animal, retrospectiva con autoconciencia y autorepresentación, pero no pronuncia palabra alguna, aunque entienda las palabras humanas, como las mascotas. Aquí no habría una psicologización, pues es un sujeto que, en tanto vivo, se relaciona con los objetos del mundo. Tampoco se está humanizando, pues fue una vez hombre y se comportaba como tal, pero debido a su transformación, con sus respectivas condiciones animales, se comportaría como animal. Y lejos está de ser una metáfora moral, una cosa, o una abstracción.

Eventualmente, las nuevas formas de representar a los animales traerían consigo nuevas formas de leer los relatos. Para Yélin, la invitación a los lectores, en este caso estudiantes, no es tratar de deducir “¿quién piensa y balbucea en La Metamorfosis? ¿quién elucubra en La Madriguera? ¿quién reflexiona en Las Investigaciones de un Perro?” o ¿quién diserta en Informe Para una Academia?” (p. 86). Pues la respuesta sería: Nadie. La magia del relato se perdería al enfrascarse en dichas cuestiones porque para Kafka, según la autora, “cualquier precisión en torno a la identidad de esas criaturas forma parte del pasado o del futuro, jamás del presente” (2011, p. 86). Es decir, al difuminar el “quien”, se alejaría a los personajes de los panoramas del “ego cogito”, del “dasein” o del “rostro”.

Las criaturas que protagonizan los relatos no son nada ni nadie en particular; encarnan, más bien, la voz de lo viviente entendido como indeterminación, virtualidad, diferencia pura que se

resiste a ser aprehendida como un “yo”. (...); en el presente solo hay un discurrir inasignable, una voz arrancada del dominio del cogito y arraigada en el terreno incierto de la vida, de una vida desustancializada y neutra. (p. 86)

Entonces, la animalidad en la literatura kafkiana es lograda a través de la transformación metamórfica, la cual no es un mero proceso de conversión de un humano en un animal o viceversa, sino como Yélin diría, “es la transformación misma arrastrando todas las identidades –especialmente la de hombre y la de animal– hacia un espacio de indiferenciación de lo vivo” (p. 90). De esta manera, se desequilibraría la metáfora animal y su argumento basado en las naturalezas opuestas de los hombres y los animales, y cómo uno ocupaba el cuerpo del otro sin alguna interferencia.

En adición, Kafka plasmaría en sus animales un sentimiento de inadecuación con la especie a la que aparentemente están inscritos sus cuerpos. Determinar una especie en particular entorpecería la búsqueda de emancipar al sujeto de una identidad simbólica. Según Yélin, “esa inadecuación que declama es asimismo una refutación de la idea de especie como categoría natural, una denuncia de la arbitrariedad de sus principios de distinción” (p. 89). Para la teórica, esta es una propuesta de los textos kafkianos proveniente de la metamorfosis, pero esta transformación no depende únicamente de la pérdida de voz o de identidad, la autora sostiene que la intención del escritor es indeterminar completamente la identidad del personaje, y para ello, precisa también de difuminar cualquier noción de especie. Así pues, la transformación kafkiana daría cuenta íntegramente de ese dislocamiento.

En suma, Kafka no implanta lo humano en lo animal arbitrariamente en sus relatos y este fenómeno logra un efecto desconcertante en su proceder, “la aparición de un habla impersonal, exterior, no sujeta” (p. 91). Entonces, el lenguaje kafkiano deja expuesto, por medios netamente literarios, el primer aporte a la animalidad en la literatura, la articulación de una voz difuminada entre lo humano y lo animal, como una invitación al reconocimiento de que hay algo vivo, un otro que siente,

piensa, narra, existe y que no es necesariamente humano. Para ejemplificar, pese a que las descripciones de Kafka sobre Gregorio Samsa sugieren la forma de un bicho, estas se detienen sin especificar cuál bicho es, cumpliendo con la inadecuación del escritor a la noción de especie.

Sin embargo, lo anterior parecería contradictorio habiendo mencionado relatos kafkianos en los que claramente los animales hablan y pertenecen a especies determinadas. Yélin, en “Hablar el animal. Las performances kafkianas” (2015), estima que el estilo narrativo de Kafka está caracterizado por la vacilación de la razón a la sinrazón, y detrás de esto, hay una elaboración “paso a paso, ordenadamente y sin interrupciones, pero que es subrepticamente minada por la emergencia de la rareza, de la anomalía de su singularidad, produciéndose así un tránsito de lo general a lo particular” (p. 6). Así pues, la investigadora asumiría esta aparente contradicción de la siguiente manera:

Para que un animal no sea ni la especie ni el individuo –un ratón singular, antropomorfizado–, debe sostener la ambigüedad, estar entre ambas categorías, mantenerse en tránsito –como Pedro el Rojo–, o ir y venir de una a otra –como Kalmus, de las ‘Investigaciones...’. Y esa designificación se efectúa mediante la experimentación con el punto de vista animal, al que los artistas, si no quieren caer en la trampa de la psicologización, pueden acceder solo haciéndose cargo de una actuación. De una performance animal. (p. 6)

Entonces, estas actuaciones o performances de los animales, donde ellos claramente pertenecen a una especie y pueden hablar, Yélin lo percibiría como un posible modo que usa el autor para tantear zonas negadas a la propia existencia, con el fin de proponer nuevas hipótesis discursivas y explorar su potencial. En palabras de la teórica,

Es precisamente lo que ensaya una y otra vez Kafka cuando en sus últimos relatos de animales, esos monólogos que coquetean continuamente con el delirio, procuran dar respuesta a la

pregunta ¿qué –y cómo– es ser un animal? No solo cómo perciben los animales el mundo que los rodea. (p. 7)

Por consiguiente, el análisis que Yélin adelanta sobre lo que parecía una contradicción en las narraciones de Kafka, establece la viabilidad de una propuesta que amplía el panorama de las prácticas literarias que abordan la cuestión animal, y a su vez, extiende los límites del pensamiento crítico; apuntando siempre a lo que la teórica determinaría como “la búsqueda del animal y la animalidad sin reducciones ni violencias, sin retóricas de la traducción, sin conversión de la extrañeza en familiaridad” (p. 7).

Como resultado, devendría un segundo aspecto de la animalidad en la literatura basado en lo que Yélin definiría como un desplazamiento estético, filosófico y político, en el cual los animales “actúan como...”, y por consiguiente, pueden hablar en las narraciones. La teórica brinda un ejemplo de esto, analizando el texto “Informe para una academia”, de la siguiente manera:

Pedro cuenta con detalle los métodos brutales que se utilizaron para su humanización: encerrado en una jaula, agachado, tembloroso y en silencio, el ex-mono se encuentra, por primera vez en su vida, sin una salida. (...). Es entonces cuando decide dejar la realidad simiesca para abrazar la existencia humana, emprendiendo un viaje sin punto de llegada ni posibilidad de retorno al origen. (p. 10)

En este ejemplo se denota un punto de vista animal figurado por Kafka, que plasma el momento en el que ese personaje hablante se acepta como una identidad viva y heterogénea. Yélin afirma que esta particularidad no es más que un “desdoblamiento dramático: al oír el pensamiento o los monólogos delirantes de las bestias parlantes, el lector percibe cabalmente que se trata de una actuación. No de una falacia ni de una importación” (p. 11). Una escenificación en la que se crea una atmósfera donde no se contamina lo humano y lo animal. La investigadora añadiría otros ejemplos para entender mejor esto.

Gregorio, el protagonista de *La metamorfosis*, actúa como una cucaracha pese a conservar muchas de sus facultades humanas; Kalmus, el narrador de «Investigaciones de un perro», procura comportarse como el resto de sus congéneres, aunque no entienda muy bien cuál es el modelo de conducta al que debe atenerse; Josefina sostiene obstinadamente que no es una ratona del montón sino una artista extraordinaria, un espécimen único. Y en el 'Informe para una academia' la humanidad del protagonista no será sino una performance que oculta el olvido del pasado animal como condición de posibilidad de su memoria histórica; es decir, de su acceso a la civilización. (p. 11)

En definitiva, este aspecto consistiría en cómo Kafka denuncia sagazmente en sus escritos, a través de la teatralización de la humanidad desde los animales, lo que Yélin asumiría como “la fragilidad de la civilización con la que el hombre garantiza su excepcionalidad, su precario triunfo frente a la amenaza latente del animal” (p. 12). La teórica afirma que, desde esta particularidad, nace una perspectiva que podría “guiar nuestras prácticas de lectura hacia lugares no conocidos. Solo es necesario que se extinga, al menos por un instante, la luz cegadora del discurso antropocéntrico” (p. 12).

Aludiendo a la fenomenología animal presente en la obra kafkiana, la cual abrió más la grieta en el corazón de la filosofía hegemónica denunciada por Derrida y que responde a la necesidad de abordar los textos literarios con otras perspectivas como pretendería *La Educación Literaria*.

Como resultado, la temática animal en función de las nuevas formas de representar la diversidad del ser dentro de la literatura, consonantemente se articula con los intereses literarios de los jóvenes actuales esbozados por Rodríguez, pero también con los contextos externos e internos advertidos por Colomer. De esta manera, estos dos primeros aportes de la animalidad en la literatura responden cabalmente a la “apropiación del texto” sugerida por *La Educación Literaria*, en la que los



estudiantes se motivan por un texto con una temática que se relaciona con su vida, tienen un contacto significativo con este y una nueva forma de abordarlo.

En suma, queda así reseñado cómo Kafka abrió una grieta en la piedra angular de una longeva tradición artísticamente moral de la metáfora animal, en la cual los animales reemplazaban hombres, mujeres, virtudes y pecados. No obstante, a pesar de que la obra kafkiana desarrolló una animalidad en su sentido más puro desde la literatura, esta no fue la primera en abordar tal cuestión desde una perspectiva diferente, sino que hubo escritores cuasi contemporáneos a este autor, que ya escribían con otras tintas sobre los animales.

En el artículo titulado “Nuevos imaginarios, nuevas representaciones. Algunas claves de lectura para los bestiarios latinoamericanos contemporáneos” (2008), Yélin diría lo siguiente: “los animales han perdido la capacidad de metaforizar al hombre, han perdido su lugar simbólico frente al hombre, pero eso no significa que haya desaparecido la necesidad humana de seguir representándolos” (p. 4). Aludiendo así, a una necesidad latente en la literatura de finales del siglo XIX de explorar nuevos modos de crear imaginarios orientados a “reterritorializar” a los animales, otorgándoles un nuevo espacio en la literatura.

En esta línea, a inicios del siglo XX ya se esbozaban los primeros intentos de producciones literarias con presencia animal sin intenciones moralizantes. Sin embargo, estos no tuvieron una incidencia significativa sobre la cuestión animal como lo tendría Kafka. Para Yélin, dichos intentos de representar a los animales,

(...) estarían cargados de 'contenidos humanos'; vaciados de todo contenido animal (aunque, innegablemente, ese contenido sea siempre una construcción humana), y sólo conservan su forma exterior. Se trata de hombres con aspecto de animal erguido –o con cabeza animal en el caso de las ilustraciones de Grandville, por ejemplo–o de animales dotados de una psicología

humana, como en el caso de cierta vertiente de la novela de aventuras anglosajona y de la novela sentimental. (p. 5)

Tales producciones ya no se remiten a ideologías o moralidades y tampoco, diría Yélin, “a un tipo de identidad social (el trabajador, el perezoso, el pícaro)” (p. 5). Empero, se estaría estableciendo un tipo de colonización de la mente humana sobre el cuerpo del animal.

La investigadora también diferenciaría esta situación de la fabulación clásica, pues en esta, los animales formaban una comunidad caricaturesca de leones conviviendo con ovejas, serpientes con aves, y otras ocurrencias, “cuya interacción ejemplificaba los modos de relación existentes en toda comunidad humana” (p. 5). En contraste, los animales de los nuevos imaginarios se representan a sí mismos y al entrar en contacto con lo humano construyen un sentido más amplio. Diría Yélin, “en las nuevas ficciones el animal se halla completamente aislado de aquel marco alegórico y entra en relación con una comunidad humana. Y en ella él mismo deviene un sujeto: piensa, siente, se expresa” (p. 5). La autora enunciaría algunos de los ejemplos más significativos de estas producciones literarias así:

Es el caso de Buck, el perro de *La llamada de la especie* (*The Call of the Wild*, 1903) y de Colmillo Blanco, de la novela homónima (*White Fang*, 1906) de Jack London, de Flush, el spaniel de Elizabeth Barret que protagoniza la novela de Virginia Woolf (*Flush*, 1933) y de Saha, la gata de Colette (*Le chatte*, 1933). (p. 5)

De estos ejemplos cabe señalar que, como único aspecto que los animales conservan, a parte del cuerpo, es la incapacidad de usar la palabra hablada. Aquí se pueden encontrar dos nuevos aspectos de la animalidad en la literatura que desarrollan el modelo de Colomer. Yélin sostendría que a pesar de que estos ejemplos se vieron opacados por la novela contemporánea, debido a que estaban inscritos dentro de la novela sentimental y la novela de aventuras antigua; existe la posibilidad de que la nueva representación animal los situara en un estado de pervivencia de sí mismos.

Si las psicologías de los héroes de la novela de aventuras y de la novela sentimental resultaban ya por entonces algo obsoletas, la inclusión de un protagonista animal permitía sostener la verosimilitud, en tanto éste portaba una unidad racional y emotiva no problemáticas. Y, de ese modo, era posible darle un poco de oxígeno a esas formas "ingenuas" de la narración, volverlas nuevamente contemporáneas sin modificar sustancialmente nada. (p. 5)

Así pues, por un lado, el tercer aspecto se basa en la presencia de los animales ocupando un rol protagónico dentro de los relatos, ya que por este medio se promovería, según Yélin, "el abandono de cualquier perspectiva antropocéntrica (...) y la deshumanización radical de la imagen de la naturaleza" (p. 6). Esto se debe a que los animales protagonistas de las novelas señaladas por la autora establecen un pacto con lo humano, dotados de una conciencia humana y por tanto se relacionan con los objetos del mundo, ya no son pobres en mundo. Como diría Yélin, "se comportan 'como si' fueran hombres y ven el mundo a través de ojos humanos. (...) Pueden, por tanto, inspirar emociones humanas, asegurando no poner jamás en cuestión la naturaleza del pacto" (p. 6).

En consecuencia, Yélin sostiene que estas nuevas formas de presencia animal en la literatura están generando una recepción cada vez más positiva en diversos campos de estudio. De este modo, los insumos y herramientas para los estudios literarios se multiplican y fortalecen con el fin de, como sugiere la investigadora, "abordar las ficciones contemporáneas, contextualizar sus búsquedas formales, explicar las resistencias de algunas de las lecturas más cristalizadas. Conformando así, un corpus cultural cada vez más amplio y heterogéneo" (p. 1).

Por otro lado, Yélin argumentaría que este nuevo espacio que otros escritores pretendían otorgar a los animales "no pudo librarse de la impronta de las dos grandes corrientes de pensamiento del animal: por un lado, la vertiente de la humanización o psicologización del animal, y, por otro, la de reificación o cosificación del animal" (p. 4). Es decir, de colocar la esencia de lo humano en lo animal o

viceversa, sin ningún proceso que lo explique, y posteriormente lo difumine. Y, en la transformación de lo vivo en cosa o la simple abstracción de lo vivo. Contrario a la obra de Kafka, narraciones que emanciparon a los animales de las nociones de metáfora, humanización, psicologización, reificación y cosificación; desestabilizando el hegemónico aparato antropocéntrico desde la literatura.

A pesar de esto, Yélin argumenta que el mencionado establecimiento de relaciones transversales entre la literatura, la crítica y otros campos de estudio, posibilita lo siguiente:

Nuevas lecturas para textos canónicos que no habían sido vinculados anteriormente a estas transformaciones del imaginario, y encuentra en las poéticas del presente interesantes exploraciones de las posibilidades formales y temáticas del pensamiento animal. (p. 2)

Eventualmente, surge el cuarto aspecto que la animalidad en la literatura ofrece, el cual consiste en resignificar el valor de cualquier presencia animal no metafórica ni moralizante en narraciones que no se inscribían, ni problematizaban o reparaban en el antropocentrismo filosófico, como sí lo logró Kafka. Definitivamente, estas innovadoras prácticas literarias de principios del siglo XX, permitieron que los animales en la literatura no fueran usados como pretexto para evocar lo humano como lo no-animal. En consecuencia, la teórica afirma que estos serían “el medio para una reapropiación de la animalidad negada por y en el hombre” (p. 3). Asimismo, tanto en los relatos kafkianos como en los diversos textos literarios que se interesaron por la cuestión animal, se determinó en rigor una resistencia ante la tentación de lo que Yélin llamaría “explotaciones simbólicas”.

Finalmente, a partir de esta configuración de la noción de animalidad en la literatura, es posible debatir en el cuarto capítulo, el establecimiento de una suerte de aportes de los estudios literarios al íntegro desarrollo del modelo metodológico que Teresa Colomer propuso para La Educación Literaria.

### **Capítulo 3. Marco Metodológico**

A continuación, y de acuerdo con el marco conceptual señalado, este apartado intentará sustentar cómo la noción de animalidad proveniente de la filosofía y configurada en los estudios literarios se aúna metodológicamente, dentro del presente trabajo investigativo, al modelo que Teresa Colomer propone para desarrollar La Educación Literaria. Modelo que, consonantemente con las perspectivas de los teóricos del campo de la Pedagogía y la Didáctica de la Literatura señalados en esta investigación, denota más cercanía con los procesos individuales y subjetivos de los estudiantes, en el cual ya no prima la profundización teórica propia de la enseñanza de la literatura tradicional.

#### **Tipo y enfoque de la investigación**

La presente investigación es de tipo monográfico, ya que es un texto que pretende ser cohesivo y coherente, en el que se aborda un tema identificado y contextualizado claramente desde una perspectiva reconocible, que en este caso es particularmente el modelo de La Educación Literaria propuesto por Teresa Colomer y cómo la animalidad en la literatura posibilita su desarrollo. Este tipo de investigación le aporta al lector información necesaria sobre dicho tema y tiene un carácter sistemático y estructurado en distintas partes, en las que se ofrece un tratamiento con un interés exhaustivo y extenso. En adición, este trabajo incluye referentes bibliográficos que le brindan al lector datos verificables provenientes de fuentes primarias. También, es de señalar que este es un documento expositivo que no intenta convencer al lector de ninguna perspectiva.

En este orden de ideas, la presente investigación es una monografía de corte cualitativo, la cual es entendida por Galeano (2003), como “un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Un complejo “sistema” de términos, conceptos y presupuestos” (p. 14). Particularmente, esta monografía se enmarca dentro de la línea de análisis teórico, el cual es descrito en términos generales por Quesada (2013), como “la actividad sistemática de elaborar, construir,

reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (p. 7). Este análisis teórico cuenta con unos métodos que determinan como desarrollarlo.

En primera medida, según Quesada, el análisis teórico “consiste en la descomposición de los distintos constituyentes de un cuerpo teórico con el fin de reducirlos, y evaluar así la coherencia de las relaciones que mantienen con respecto a otras unidades bajo estudio” (p. 10). En segundo lugar, se pretende reunir desde la síntesis, bajo criterios de consistencia y coherencia, elementos conceptuales que se encuentran desvinculados entre sí. Ambos aspectos pueden ser encontrados por los lectores en la esquematización de la tabla de contenidos y en el desarrollo del marco conceptual. Finalmente, el tercer paso consiste en reelaborar nuevas estructuras conceptuales, las cuales serán presentadas en el capítulo del debate. Para el autor, “este método presupone tanto el análisis como la síntesis, construyendo así un nuevo conocimiento a partir de estos insumos generados” (p. 12).

Por consiguiente, este tipo de investigaciones pueden incluir diversas perspectivas conectadas con los estudios sociales y humanísticos. De ahí que esta monografía delimita las dificultades históricas de la literatura en el contexto educativo colombiano, apuesta por un modelo que concuerda significativamente con los teóricos mencionados, señala las posibles tendencias literarias de los jóvenes actuales y las configura en una noción proveniente de la filosofía puesta en función de los estudios literarios, para demostrar el potencial que esta tiene de articular los componentes de dicho modelo seleccionado. Tal como se propone en la pregunta y los objetivos de la investigación. Es decir, esta investigación monográfica tiene el propósito de indagar, analizar y poner en diálogo las teorías y aportes más significativos de La Educación Literaria y la crítica literaria sobre la animalidad en la literatura.

#### **Capítulo 4. Debate**

Recordando las inquietudes que delimitaron la presente investigación y en cuanto al abordaje de la literatura, si bien se requiere que el docente tenga un dominio sobre su saber, este debería ser

entendido desde los términos de La Educación Literaria y no desde la memorización, mecanización y obligatoriedad propuestos por la enseñanza de la literatura. Baquero (2020), consonantemente con esta nueva perspectiva didáctica de abordar la literatura en la escuela, sugeriría lo siguiente:

la aventura de acercar lectores y obras es también un viaje tutelado, (...), se espera que el tutor, el primer viajero, el pedagogo, haya elegido bien los senderos, haya visto primero los caminos, visitado las ciudades, recorrido los puertos y, en consecuencia, guíe al nuevo viajero a quien, además deberá advertirle por qué y para qué se viaja, es decir hacerle visibles las causas y las finalidades del viaje, es la matriz ética y política de la pedagogía. La enseñanza de la literatura, más que un objeto de saber, debe ser una experiencia de vida y, si se quiere, en términos de la didáctica que tanto nos apremia, (...) un viaje de ida y vuelta entre la lectura vigilante, presta a la crítica y al análisis, y la lectura desde las imágenes poéticas, desde las que evocan o imaginan el universo narrado o sentido del relato, lugar de la ensoñación de la poiesis, de la imaginación, de la pedagogía como acto creador, de la experiencia, en cuanto vuelta al ser. (p. 12)

Por tanto, el maestro necesita estar constantemente en formación para adecuarse a modelos como el de Colomer, que le permitan, teniendo en cuenta las políticas públicas, cumplir con el logro académico y, sobre todo, moldear la sensibilidad y estimular la experiencia de los estudiantes. Para ello, el profesor precisa suspender por momentos la lógica que exige la teoría, y así, permitir que emerja la experiencia del lector, provocando lo que Baquero denomina como “una inversión del orden de su enseñanza que desplaza el objeto literario como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los actores del aula de clase” (2015, p. 42).

En consonancia, respecto a la selección de textos, Nicholls aclara que no está planteando que la lectura de los clásicos esté mal y deba ser abandonada, por el contrario, la presente monografía se suma

al pensar del autor cuando asume la importancia de llegar a los grandes escritores de todas las regiones y épocas, los cuales “han dejado un legado importante a la humanidad y que, como decía Borges al hablar sobre los clásicos, son notorios y necesarios porque son obras que superan el tiempo y perviven a pesar de él” (2015, p. 83). Lo relevante en este aspecto, es que no se debería leer clásicos por la simple razón de que lo son, negando otras posibilidades y abordando las obras sin ningún tipo de contextualización, como señala y solicita Colomer en el desarrollo de su modelo.

Además, en lugar de mecanizar datos enciclopédicos y cronológicos de los movimientos literarios y/o artísticos, y cómo las obras dan cuenta de éstos; se debería abordar cómo se constituyen los movimientos en las narraciones o cómo las replantean. Diría Nicholls, “sobre todo, mirar los contextos y las interconexiones entre periodos, no como linealidades sino como resonancias, como complementos, como diálogos entre necesidades de expresión” (p. 84).

Por otro lado, a propósito de los términos que plantea Colomer en su modelo de La Educación Literaria, la presente investigación encontró que la noción de animalidad, desde la literatura misma, no solo responde a los contextos externos e internos que permean el abordaje literario en la escuela actual, sino que también posibilita la articulación y el desarrollo íntegro de los elementos que componen el modelo señalado.

Posteriormente, el análisis que se realiza sobre las investigaciones de Julieta Yélin, vislumbra el potencial que tiene la animalidad en la literatura para tal propósito. La obra de esta teórica, si bien proviene de los denominados estudios literarios, esta no está dirigida en rigor a que los lectores, en este caso estudiantes, sigan realizando una “disección taxonómica” de las narraciones, sino más bien, funciona como una guía que amplía las maneras de abordarlas. Los análisis de esta investigadora responden al objetivo general de la presente monografía, ya que aportan particularmente cuatro elementos, a la articulación y desarrollo de los componentes del modelo planteado por Colomer. Dicho



esto, a continuación se establecerá el potencial que tiene la animalidad en la literatura como una temática que posibilita articular los componentes y los elementos de uno de los modelos de La Educación Literaria.

Con base en el esquema de Colomer (ver figura 1), La Educación Literaria propone básicamente dos elementos para cada componente. En cuanto al comportamiento lector, el estudiante debe “apropiarse del texto literario”. Por ende, el maestro necesita propiciar un previo contacto con la obra, conseguir la motivación tanto intelectual como afectiva por esta y ampliar las formas de su lectura. Para tal fin, los dos primeros aportes de la animalidad en la literatura (la metamorfosis y las performances kafkianas), contribuyen a la indeterminación del ser dentro de la literatura, cuestiones que, como quedó reseñado, inquietan considerablemente a los jóvenes actuales. Además, tales aspectos abren las puertas a otros textos que contengan narraciones con o sobre individuos inadecuados a sus condiciones determinadas.

Por otro lado, los estudiantes deben “aprender a comprender”. Por tanto, el profesor deberá, en primera medida, proponer un itinerario de textos comprensibles. Para este aspecto, el tercer aporte de la configuración de Yélin permite abrir las posibilidades hacia un corpus más amplio culturalmente, teniendo en cuenta la temática y la presencia animal no metaforizada, en relación con el empático auge hacia los animales que demuestran los estudiantes de hoy, el cual involucra los contextos internos y externos tan apremiantes para Colomer.

En segunda medida, el maestro precisa de propiciar una relación entre los esquemas mentales previos de los estudiantes y sus experiencias literarias, contextualizar literaria y culturalmente a los alumnos, y fomentar el encuentro de las diversas experiencias literarias que resulten. En respuesta, el último aporte de los estudios literarios, el más significativo para la presente investigación, dicta que, a partir de cualquier presencia animal, ya sea metamorfoseada, humanizada, psicologizada, cosificada,

reíficada o simplemente existente dentro de los relatos; sería posible desarrollar una contextualización cultural y literaria de textos literarios tradicionales, fortaleciendo así la genuina motivación de los estudiantes hacia su lectura. Al hacer esto, se propicia la relación entre sus esquemas mentales previos y dichas obras, propiciando las experiencias literarias significativas que tanto apremian a La Educación Literaria, y a la vez, se cumple con las exigencias de las políticas públicas.

Finalmente, respecto al comportamiento lingüístico, los estudiantes tendrán que distinguir los textos literarios de otros tipos de textos, identificando sus formas de organización. Además de conocer los rasgos específicos que componen las obras literarias, en donde el maestro interviene para seleccionar y proponer los saberes adecuados con los que el alumnado pueda configurar lógica y ordenadamente la construcción de dichas obras.

Específicamente, el desarrollo de este componente implica dos elementos enfocados en los saberes con los que el docente pretende contextualizar teóricamente sobre la literatura a los estudiantes. Uno de ellos es “la distinción de los elementos que componen la obra literaria”, el otro, “la selección de los conocimientos sobre la construcción literaria”. Aspectos que, desde la animalidad en la literatura reseñada anteriormente, facilitan a primeras, la explicación mediada y la comprensión general de los saberes centrados en las diferencias entre la composición de las narraciones artísticas y la de otros formatos textuales.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

A lo largo del presente trabajo investigativo se ha podido vislumbrar cómo la nueva perspectiva metodológica de La Educación Literaria le otorga un valor a la literatura en la formación de los individuos, desde competencias en función de los contextos sociales y culturales que la desarrollan. Por tanto, esta nueva perspectiva, preocupada actualmente por la recepción de los estudiantes en lugar de la centralización del texto y las teorías disciplinares e interdisciplinares, suscitó la renovación de los contenidos y los métodos con los cuales enseñarla en la escuela.

El contexto educativo colombiano ha intentado responder a este nuevo panorama al otorgarle un valor a la Pedagogía de la Literatura que es consonante con el de La Educación Literaria. Sin embargo, algunas perspectivas pertenecientes a este escenario perciben que aún no se ha logrado salir de la enseñanza tradicional. Por tal motivo, la presente investigación, en razón de desarrollar íntegramente una de las tantas miradas de la nueva perspectiva metodológica, tomó específicamente el modelo que Teresa Colomer propone.

Este modelo aborda la literatura en el aula a partir de un rol más participativo del estudiante, en el que son considerados sus necesidades y sus intereses con el fin de que las obras literarias resignifiquen su experiencia personal y sus esquemas mentales. Pero también, se busca que, a partir de este contacto significativo con lo literario, el alumno pueda dar cuenta de las dimensiones y posibilidades artísticas del lenguaje, y así, articule, coherente y lógicamente, valoraciones críticas y estéticas de dichas obras.

Finalmente, se indagó por una herramienta, insumo o temática que posibilitara articular los componentes y elementos del modelo planteado por Colomer. En este orden de ideas, el principal aporte de la presente investigación fue vislumbrar el potencial que tiene la noción de animalidad como una temática que aporta a la actual búsqueda del reemplazo definitivo de una enseñanza tradicional por La Educación Literaria, a propósito del valor, las funciones y los objetivos que esta le otorga a la literatura. Pues como quedó reseñado, parece ser, que cuanto más significativa sea la presencia animal en los textos literarios, más significativa es la experiencia de los estudiantes en su formación literaria.

## Referencias

- Aramendez, L.M. (2017) *Narrativas experimentales: Del placer de leer a la escritura creativa*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Baquero Másmela, P. (2015) Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En C.A. Guevara Amórtégui (Ed.) *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. (pp. 29-49). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Baquero Másmela, P. (2019, octubre 2 y 3) *Pedagogía y Didáctica de la Literatura: Tramas de la subjetividad e imaginación* [Ponencia]. XII Coloquio de investigación en lengua y literatura. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>
- Becerril, M. (24 de mayo de 2021) *Productos del sector de mascotas y animales de compañía con records de venta: Estudio*. Merca 2.0. <https://www.merca20.com/productos-del-sector-de-mascotas-y-animales-de-compania-con-records-de-venta-estudio/>
- Colomer, T. (1991) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (9), 21-31.
- Colomer, T. (1996) La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (8), 127-171.
- DANE. (2018) *Censo nacional de población y vivienda*. Gobierno de Colombia. [cnpv-2018-boletin-tecnico-2da-entrega.pdf \(dane.gov.co\)](https://dane.gov.co/boletines/2da-entrega.pdf)
- Derrida, J. (1998) *Aporías. Morir – esperarse en los límites de la verdad*. (C. de Peretti, traducción; ed. 1). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Obra original publicada en 1996).
- Derrida, J. (2008) *El animal que luego estoy si(gui)endo*. (C. de Peretti y C. Rodríguez Marciel, traducción). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 2006).

- Derrida, J. (2010) *La bestia y el soberano. Volumen 1 (2001-2002)*. (C. de Peretti y D. Rocha, traducción; ed. 1). Ediciones Manantial SRL. (Obra original publicada en 2008).
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2003) *Y mañana qué...* (V. Goldstein, traducción; ed. 1) Fondo de cultura económica de Argentina S.A. (Obra original publicada en 2001).
- Kafka, F. (2009). *La Metamorfosis*. (ed. 1 en español). Editorial Akal.
- Galeano, María. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Hernández Leon, W. (2018). *¡Ya gozo leer! Propuesta didáctica: Recepción estética e intertextualidad literario – musical*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes S.A. de Ediciones.
- Nicholls Anzola, M.A. (2015). Preguntas por la cuestión del canon literario en el ámbito de la escuela colombiana. En C.A. Guevara Amórtegui (Ed.) *Enseñanza de la Literatura Perspectivas Contemporáneas*. (pp. 75-87). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación de Colombia (1994). *Ley general de educación. Ley 115 de 1994, ley 60 de 1993 y decretos reglamentarios*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Gobierno de Colombia.
- Padilla, A. [Andrea Padilla]. (8 de junio de 2021). *Amigos de 4 patas*. [video] Facebook.  
<https://www.facebook.com/andreanimalidad/videos/386100539464838>

- Quesada, Mario. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Rupturas* (3), 2-16.
- Rodríguez, H. (2015). *Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- S.n. (27 de septiembre de 2020). *¿Las mascotas están reemplazando a los hijos?* Diario de Occidente. <https://occidente.co/secciones/mascotas/las-mascotas-estan-reemplazando-a-los-hijos/>
- Suarez, A. (2020). *Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Torres Azócar, J.C. (1994). *Gabriel García Márquez. Por un país al alcance de los niños y un manual para ser niño*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Recuperado de: [Un país al alcance de los niños - Trabajos finales - 2174 Palabras \(buenastareas.com\)](#)
- Yélin, J. (2008). Nuevos imaginarios, nuevas representaciones. Algunas claves de lectura para los bestiarios latinoamericanos contemporáneos. *LLJournal* (3), 1-12.
- Yélin, J. (2011). Kafka, el ocaso de la metáfora animal. *Anclajes* (15), 81-93.
- Yélin, J. (2013). Para una teoría literaria poshumanista. La crítica en la trama de debates sobre la cuestión animal. *E-misférica* (10) 1-9.
- Yélin, J. (2015). Hablar el animal. Las performances kafkianas. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* (23), 524-535.