

# La creación literaria como despliegue estético para la formación humana. Una propuesta didáctica basada en las antropologías pedagógica y literaria

**Sneider Saavedra Rey**  | Universidad de San Buenaventura (Colombia)  
alsaavedra@usbbog.edu.co

*Basado en las antropologías pedagógica y literaria, este artículo de investigación retoma la concepción de literatura como creación (poiesis) y explora su relevancia para la formación humana. Así, presenta una propuesta didáctica teórico-formativa de escritura, la cual ha sido llevada al aula de secundaria en tres colegios de Bogotá, Colombia, durante tres años. De acuerdo con el análisis de esta investigación-acción a la luz de la crítica educativa, su valor radica en vincular los procesos de ficcionalización con la formabilidad de las personas mediante el despliegue estético propio de la creación literaria. Por esta razón, esta experiencia constituye una alternativa complementaria a la lectura de obras y al comentario de texto sobre los que históricamente se ha desarrollado la didáctica de la literatura.*

**Palabras clave:** investigación educativa, antropología pedagógica, educación estética, ficción, literatura, enseñanza y formación.

---

## Literary creation as aesthetic unfolding for human education. A didactic proposal based on literary and pedagogical anthropologies

*Based on literary and pedagogical anthropologies, this research article renews the conception of literature such as creation (poiesis) and explores its importance in human education. In this way, it presents a theoretical-formative didactic proposal referred to writing, which has been put into practice in secondary classrooms in three schools in Bogota, Colombia, during three years. According to the analysis of this action research through educational criticism, its value consists of connecting fictionalizing processes with people's formability through the aesthetic unfolding of literary creation. For this reason, this experience becomes an alternative for the reading process and the text commentary as part of the historical development of didactics of literature.*

**Keywords:** educational research, pedagogical anthropology, aesthetic education, fiction, literature, teaching and training.

---



Recibido: 10/02/2020 | Aceptado: 23/05/2020

TO CITE  
THIS ARTICLE:

SAAVEDRA, S. (2020). Literary creation as aesthetic unfolding for human education. A didactic proposal based on literary and pedagogical anthropologies. *Lenguaje y textos*, 51, 1-12. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13116>

## 1. Introducción

Desde su concepción originaria como *poiesis*, la literatura evidencia el poder creador de la palabra para indagar la existencia del hombre<sup>1</sup>. Esta idea implica que cualquier persona está en capacidad de experimentar con su lenguaje mediante esta modalidad discursiva, explorando aspectos de su propia vida y del mundo en el marco de la ficción. Este proceso, más allá de la calidad artística de las obras forjadas o de su cumplimiento de los parámetros institucionales acerca de lo que se reconoce o no como literatura, posibilita el despliegue estético de los aprendices pues configura una experiencia vital a partir de la construcción de sentido.

La investigación que resume este artículo y su propuesta didáctica derivada enfatizan en la escritura literaria como tal proceso auténtico de invención con el objetivo de propiciar efectos de formación para que cada estudiante despliegue sus posibilidades de existencia. Las razones para tal apuesta se encuentran en las limitaciones que ha tenido la introducción sistemática de los procesos creativos de escritura en la educación formal en Hispanoamérica (Colomer, 1991; Delmiro, 1995, 2002; Corrales, 2001; Ministerio de Cultura de Colombia, 2011; Alvarado, 2013; Schaeffer, 2013; Martínez y Murillo, 2013; Baquero, 2015; Currea y otros, 2017), particularmente en los niveles de secundaria; el énfasis en los procesos de recepción que ha tenido la didáctica de la literatura históricamente (Eco, 1994; Mendoza 2006; Colomer, 2010;

Krauze, 2011; Dueñas, 2013; Ballester, 2015); así como la instrumentalización de ciertos modelos teóricos que se usan en el análisis de las obras, orientados al control metodológico y evaluativo (Saavedra, 2011, 2013; Baquero, 2015). Esta situación se evidencia en las políticas oficiales del área de lenguaje, los currículos escritos, enseñados y evaluados de las instituciones educativas, y en las investigaciones y publicaciones al respecto (Saavedra, 2020b). Igualmente, en la formación de los profesores en ejercicio, herederos de estudios filológicos o literarios, quienes marcan el enfoque preferente en la explicación de la lengua y la literatura, sin reparar en su experimentación creativa.

En este contexto, la experiencia de creación en el aula de lenguaje suele pasar a una condición ancilar, pues la aparición más frecuente de la escritura se da en forma de comentario de texto: sucedáneo formalizado y analítico del acto de leer. Si bien en muchos casos esta práctica se complementa con producciones textuales derivadas de los temas, los géneros o las corrientes abordadas; es notorio que se le dedica menos tiempo de modelación y enseñanza, y se desarrolla más como evidencia de lo leído (bien para reproducir o reconstruir formas o contenidos) que como creación desde la conciencia de autor. De hecho, la creación literaria ha llegado a estar marginada de los programas académicos, de no ser como otra actividad de esparcimiento o un medio para el uso normativo de la lengua (Saavedra, 2011). Esto deja la cuestión de escribir en el aula como

<sup>1</sup> Desde Heródoto, la *poiesis* refiere a la creación como acción pura o proceso activo, que recoge la "aún no realización", la posibilidad de crear algo distinto a partir de materiales preexistentes. Se trata de la capacidad y el acto creadores en general que transforman el no-ser en ser (Saavedra, 2020b: 7). De acuerdo con la necesidad de símbolos del ser humano para apropiarse, designar, construir o acceder a la realidad, desde Antiguo se han atribuido tales poderes al lenguaje, estableciendo una profunda relación entre la poesía (derivada del verbo *poiein*: hacer) y la creación de aquello que nombra.

una asignatura pendiente (Delmiro, 1995, 2002) de acuerdo con los rasgos distintivos y propósitos comunicativos de lo literario: crear un mundo alterno al real desde la visión y el estilo personales en busca de efectos estéticos en los posibles lectores.

De acuerdo con la correlación imprescindible entre los actos de leer y escribir, esta propuesta busca la articulación significativa de estos en el currículo oficial de la educación formal, de manera que, junto a las prácticas lectoras ya afincadas en la escuela, se desarrolle un abordaje sistemático de la escritura como invención. Así, además de analizar obras, los estudiantes tendrían la oportunidad de experimentar la literatura como creadores ante el desafío vital y discursivo que implica la hoja en blanco.

## 2. Fundamentación antropológica para la formación humana

Debido al fundamento antropológico que comparten la literatura en cuanto discurso que indaga la existencia humana, la formación como proceso de realización espiritual de cada persona y la ficción en cuanto invención del *antrophos* para constituir lo real, se han abordado diversas vertientes de los estudios del hombre para fortalecer el juicio crítico de los maestros y así consolidar la propuesta didáctica derivada de esta investigación.

De manera general, las antropologías filosófica (Scheler, 1960, 1972) cultural (Geertz, 2006; Cassirer, 2016) y de la comunicación (Duch y Chillón, 2012) retoman los avances más significativos de diversas ciencias humanas para evidenciar el devenir semiótico y ficcional de la especie. El ser humano se constituye como tal gracias a su capacidad simbolizadora, que le

permite la creación de formas espirituales, entre las cuales el lenguaje cumple una función mediadora fundamental, como vía indirecta de *acceso a* o *construcción de* lo real: la realidad humana (Humboldt, 1990). A su vez, y de acuerdo con la antropología ficcionalista (Nietzsche, 2017; Vaihinger, 2017), esta facultad lingüística depende de la imaginación como facultad generatriz de la psique para transformar las sensaciones en experiencias significativas y comunicables: de lo sensible a la imagen, de la imagen al concepto. En definitiva, el ser humano *inventa* su existencia gracias a la creación de símbolos y metáforas, en la exploración de las gramáticas de la invención que lo hacen creado *por* y creador *de* las tramas de ficción con las que organiza su *mundus*.

La antropología pedagógica, entonces, no puede limitarse a definir la imagen del hombre desde lo que es y, en consecuencia, lo que debe ser, sino que trasciende a la pluralidad de *lo que podría ser* como alternativas imaginativas para su realización desde los múltiples sentidos que cada persona construye en su devenir singular. En este contexto, se aborda la formación humana desde su carácter espiritual –*Bildung*, en la tradición pedagógica alemana (Ipland, 1999; Aranguren, 2004; Garcés y Runge, 2011; Fabre, 2011; Horlacher, 2015; Saavedra, 2020a)– como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012, p. 39) con el fin de “alcanzar la plenitud humana” (Kant, 2008). No obstante, esta idea de cultivo personal para “llegar a ser lo que se es” (Nietzsche, 2002; Larrosa, 2013) se ha actualizado desde su vertiente existencialista (Dienelt, 1980; Vargas y otros, 2010) en cuanto construcción de sentido personal en unas circunstancias concretas de vida.

En este sentido, el lenguaje, en general, y sus manifestaciones ficcionales, en particular, se constituyen como marcos formativos tendientes a la humanización. Así, se reconoce una relación dialéctica entre el lenguaje, la cultura y sus procesos de ficcionalización como *mundus* en cuanto entramados semióticos de construcción de sentido, por una parte; y la responsabilidad, la conciencia y la aspiración al valor como componentes de la *disposición pedagógica del hombre* para forjar su realización, por otra. El vínculo principal en esta relación entre lenguaje y formación es la *formabilidad* en cuanto ductilidad exclusiva del *anthropos*. Esta le permite recibir influencias y reaccionar ante ellas, generando nuevas estructuras espirituales que lo personalizan y socializan. En este entorno, el “desbordamiento de sentidos” que implica la formación (Vargas y otros, 2010) lleva a las personas a trascender lo propuesto, tomando conciencia de sí y adueñándose de su existencia.

Para llevar este proceso formativo a la acción educativa, la propuesta didáctica tiene como propósito la generación de efectos en torno a la construcción de sentidos de vida, no solo fundamentados en experiencias vitales fácticas, sino en su relación con creaciones de ficción. De esta manera, el camino en que cada persona “llega a ser lo que es” se enriquece experimentando *lo que aún no ha sido* (Saavedra, 2017; 2020b; 2020c) a través de la creación sobre sí mismo mediada por la escritura.

### 3. Hacia una antropología pedagógica-literaria

La antropología literaria propuesta por Iser (1993a, 1993b) trasciende los análisis textuales y discursivos de las obras en el marco de

la comunicación, y profundiza en las necesidades antropológicas subyacentes en su creación y recepción en relación con el imaginario. Un acercamiento con estos propósitos implica una exploración de las personas en su relación con las ficciones, haciendo que la teoría literaria pase de preguntarse *qué es la literatura* hacia la comprensión de *por qué* ha existido en la vida del hombre. Este cuestionamiento la vincula a un proyecto más amplio de filosofía de la literatura (González, 2007; Eagleton, 2013).

Según Iser (1993a), la literatura es un dispositivo en el que los hombres hacen tangible su condición antropológica de apertura hacia el mundo, que a su vez se convierte en una *apertura del mundo hacia el hombre*, pues este aborda (inventa, descubre, crea) justamente eso que “la organización privilegiada de la realidad” (lo convenido como real) ha hecho inaccesible para las personas. En este sentido, la estructura del doble significado (*doppelgänger*) propio de la ficción les permite cumplir roles ilimitados que se articulan con la plasticidad humana, transformándolas en su devenir.

Como base conceptual específica para esta propuesta didáctica, la antropología literaria logra consolidar, en el marco de la antropología pedagógica, una línea de investigación en la que el *homo educandus* se forma al hacerse presente ante sí mismo mediante el juego de sus potencialidades. Si la segunda disciplina atiende a la apertura, carencias e inacabamiento del *anthropos* para propender por su educación y formación (Dienelt, 1980; Nohl, 1981; Scheuerl, 1985; Hamman, 1992; Bouché Peris, 1993; Bollnow, 2005; Barrio, 2010), la primera evidencia que parte de estas búsquedas para “llegar a ser lo que se es” se dan en el campo de las ficciones. En clave

filosófica, entre el marco de divergencias entre *episteme* y *poiesis* como formas de acceso a la realidad, se plantea que para ser, el hombre se nutre de lo ficcional, del *no-ser*. Por esta razón, proponemos una *antropología pedagógica-literaria* que hace de la creación literaria en particular, y de la ficcionalización en general, un dispositivo estético de formación.

#### 4. El despliegue estético mediado por la escritura

En su rol de poeta (*poietés*, “hacedor” de realidades), el hombre explora y valora su mundo personal y social, ampliando las perspectivas para leer tales realidades y plasmando ámbitos que lo conectan a ellas desde su interioridad (López Quintás, 1991; 2000). En este proceso despliega su personalidad, pues “construye lo que le es significativo desde su sensibilidad (estética) para configurarlo como valor y desde allí orientar su existencia (ética)” (Saavedra, 2020b).

Así pues, cada persona posee una facultad estética que, desde el impulso del juego, le permite llevar a cabo procesos de creación como fin en sí mismos. Estas prácticas establecen un camino intermedio entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la realidad material y su espíritu (Schiller, 1990). Tales elaboraciones en cuanto manifestaciones sensibles, imaginativas e intelectuales son constitutivas *en y de* una experiencia vital. Abordada desde esta perspectiva, la escritura no se limita a un proceso semiodiscurso, sino que contribuye a la formación de las personas porque permite su despliegue espiritual ante el mundo, en la creación de su verdad singular.

#### 5. Diseño metodológico

Dentro del paradigma cualitativo, se desarrolló una investigación-acción en seis ciclos que, a manera de espiral, desplegó una propuesta didáctica teórico-formativa en escritura literaria dirigida a estudiantes de décimo y undécimo grados (de entre 15 y 18 años) de tres colegios del sector privado de la ciudad de Bogotá, Colombia. Siguiendo el modelo de Mckernan (2008), la investigación-acción como proceso autocrítico para mejorar el currículo permitió *definir el problema* (la instrumentalización de la enseñanza de la literatura), *evaluar las necesidades* (articulación significativa de la escritura a las prácticas de lectura en la escuela), *idear hipótesis* (retornar a la idea originaria de literatura como *poiesis* para implicar a los estudiantes como creadores de sus textos), *desarrollar el plan de acción* (propuesta didáctica teórico-formativa), *ponerlo en práctica* (en el taller de escritores como parte del currículo oficial) y *evaluar la acción* (mediante la crítica educativa) para *tomar las decisiones* de ajustes en cada uno de estos componentes en los ciclos de acción subsecuentes.

En este contexto, el objetivo general de la investigación fue valorar a través de la crítica educativa (Eisner, 1998) los *efectos de formación literaria* (despliegues estéticos) suscitados en los estudiantes en cada ciclo de acción semestral, para así ajustar la propuesta didáctica en los siguientes semestres. Para ello se llevaron a cabo sistematizaciones de las experiencias de aula, entrevistas semiestructuradas y a profundidad con la población total de 105 estudiantes (un promedio de 17.5 por cada ciclo de acción), y valoraciones de sus portafolios, estableciendo un *corpus* de investigación de 128 diarios de campo y registros

de observación, 68 entrevistas transcritas y 285 creaciones estudiantiles. Esta información fue analizada mediante la estructura de la crítica educativa (Eisner, 1998): a) *descripción* en cuanto reconstrucción de la experiencia de aula, b) *interpretación* de lo descrito a la luz de los fundamentos teóricos, c) *valoración* educativa de tales prácticas, y la conceptualización de los d) *temas* más significativos de la investigación a manera de conclusiones.

## 6. Análisis de la información

### 6.1. Dimensión descriptiva

Durante los tres años de la experiencia de aula (divididos en un curso o ciclo de acción semestral), se desarrolló una propuesta didáctica teórico-formativa (Klafki, 1986, 1987; Runge, 2008), cuyo objetivo fue hacer real para la *enseñanza* los aspectos fundamentales de la *formación* (*Bildung*). El espacio académico derivado fue constituido por tres componentes iterativos durante cada clase: *los fundamentos de escritura*, en el que se buscó concienciar sobre la diferencia de este código con respecto a la oralidad y sus implicaciones discursivas; *las lecturas del escritor*, en el cual se abordaron diversos textos para valorar su forma en relación con su propuesta estética, evidenciando sus elementos y estructura de composición, e intuyendo los propósitos y decisiones del autor en su realización; y *los espacios de creación* del taller de escritores en los que se concedieron tiempos suficientes y experiencias significativas para ver algún aspecto del mundo de manera alternativa y así plasmarlo en cada proyecto de escritura.

Alrededor de cada tipología textual de este último componente se instituyó la bitácora de la asignatura. Esta inicia con

textos declarativos para comunicar lo que cada persona piensa y argumenta (reseñas y artículos de opinión); luego privilegia el acercamiento sensible a vivencias propias para recordarlas y re-crearlas desde la memoria y la imaginación (textos autobiográficos y crónicas); hasta llegar a la creación de ficción con intencionalidades estéticas (poemas y minificciones). Este camino posibilita que el estudiante transite conscientemente entre textos fácticos enfocados en referentes externos hasta textos ficticios nacidos del imaginario, descubriendo por sí mismo los puentes entre ambos mundos debido al poder inventivo de la palabra, cuyas verdades (incluso las referenciales) son construidas.

En este recorrido el aula se constituyó en un ambiente de aprendizaje en el que se abordaron diversos sistemas simbólicos y manifestaciones artísticas con el fin de generar efectos creativos. También testimonios de escritores consagrados o visitas de autores al aula para contar su experiencia de creación y aconsejar sobre los proyectos adelantados por cada aprendiz. Ante todo, se propició la interacción entre pares y con el profesor para pensar y conversar sobre la visión de mundo de cada persona y, consecuentemente, sobre las posibilidades de tales ideas para convertirse en obras. Verbigracia: se utilizaron objetos personales de valor sentimental para reconstruir pasajes autobiográficos y perfilar modalidades y estilos de descripción y narración, en algunas sesiones el aula se convirtió en escenario de estaciones con consignas creativas de los grupos OuliPo y Grafein, y cada participante del taller llevó durante el curso un diario de escritor de uso exclusivamente personal, no evaluable, para trabajar las ideas que iban surgiendo en su intimidad.

En suma, se generó un espacio de estimulación creativa y de comunicación auténtica en el cual se abordaron los textos como vida y la vida hecha textos dentro de una comunidad activa de lectores y escritores.

En definitiva, los aprendices estuvieron llamados a salir de los lugares comunes y las estructuras estereotipadas para descubrir algo nuevo del mundo. Por ejemplo, una estudiante (E.21) escribió el artículo de opinión *Desvalimiento léxico* en el que criticó la pereza de tantas personas para apropiarse de nuevas palabras, ignorantes de que sin ellas perdían algo del mundo. El inicio del texto situaba al hipotético lector en tal incertidumbre: “Bonhomía. Acendrado. Arrebol. Serendipia. Disquisición. Desidia. Hermético. Presagio. Aspaviento. Barrunto. Rémoras. Inopia. Desiderátum...”. (A.E.21), usando la superposición de términos, sugerida por una compañera en clase (OC.9). Más adelante, planteó su rechazo a la noción de sinónimo y a la manera facilista en que las personas utilizan este recurso de sustitución, limitando las posibilidades que residen en cada palabra: “las palabras no están diseñadas para facilitar las demostraciones vanidosas. La búsqueda de sinónimos con el fin de transformarlas en adornos es inadecuado (...) Desconocer las palabras no justifica su mala utilización a través de la sinonimia. Es necesario, como dice la famosa expresión, *llamar las cosas por su nombre*” (A.E.21).

Otro estudiante escribió el texto autobiográfico *Sobre fantasmas y misterios*. Desde su título planteó recursos literarios que posibilitaron enriquecer lo vivido: “Cuando cae la noche, los fantasmas salen y empiezan a recorrer los pasillos del colegio buscando en los casilleros algún libro u objeto valioso que puedan robar. Para

muchos, este sería el inicio de un relato de terror. Para mí, la excusa que utilizaba para explicarle a las profesoras la razón por la que se me perdían las cosas” (T.E.73).

Los estudiantes dispusieron de los espacios, tiempos y medios para la creación, la cual se fue consolidando en el diálogo auténtico, la valoración estética, la corrección gramatical y la realimentación de su profesor y de sus compañeros, mediante estrategias de clase como el debate, la plenaria, los grupos cooperativos o la revisión por pares. Esta valoración se expresó en comentarios orales y escritos que abordaron tanto la estructura superficial del código (aspectos formales como ortografía, redacción, cohesión, etc.) como la estructura profunda de acuerdo con las intencionalidades discursivas (sentido, superación de lugares comunes, cumplimiento del propósito comunicativo, etc.). Para su realización, se trabajó a profundidad el sentido de los criterios de escritura: precisión, coherencia, cohesión, claridad, pertinencia y aspectos formales, los cuales se instituyeron como rúbrica de evaluación. Más allá de sus interesantes producciones, lo importante fue compartir la palabra y su modo de explorar lo real, como sus usuarios privilegiados, tal y como lo manifiesta otra estudiante en su poema: “Soy de letras/ Y me niego a contraponerlas a los números, / porque incluso los números sin letras / dejan de ser tan números como suponen ser. / Soy de letras / porque las palabras no me alcanzan, / la voz se disipa / y a mis ojos les falta profundidad. / Porque las letras son mi dios, / el duelo que me confronta con lo que soy. / Porque son ese amigo, / son desahogo, / son ímpetu / transformado en acción. / Letras que respiran, / letras humanas. / Creo porque escribo para entender lo que siento. / Leo

para saber que no soy la única, / y releo para despedirme convenientemente de quien algún día fui. / Pero doy pena, / pena porque soy de letras y vivo / entre seres numéricamente codificados" (C.E.18).

Cada semestre terminó con la exhibición de cada portafolio de escritor, estrategia de aprendizaje e instrumento de evaluación que plantea el recorrido que el estudiante ha realizado en la asignatura, pues le propone retomar tres textos de su preferencia, desde sus versiones borrador hasta su edición final, con reflexiones en torno a su proceso de creación. Además de vivir la complejidad del proceso editorial para lograr esta publicación, estos trabajos fueron leídos por los padres de familia y otros estudiantes en un espacio de feria de proyectos, realimentando e interpelando a los autores con sus comentarios y preguntas como cierre de la asignatura. Con esto se consolidó su conciencia sobre el rol social que ejerce un creador al publicar su obra.

## 6.2. Dimensión interpretativa

Esta investigación rescató para el ámbito hispanoamericano la propuesta de Klafki sobre una didáctica teórico-formativa (Klafki, 1986, 1987; Runge, 2008). Específicamente, esta permitió el paso de la *educación literaria* a la *formación (Bildung) literaria* (Saavedra, 2020b, 2020c) con el fin de generar creaciones que relacionan la ficcionalización (Iser, 1997) con la formabilidad (Garcés y Runge, 2011), abordadas como despliegue estético de cada persona. Por ello, la clase se basó en los procesos *leer para escribir, escribir para crear mundos y crear mundos para formarse*, mediante los cuales se interpeló a los estudiantes sobre la realidad que conciben y el uso de su

discurso para comunicarla, con el fin de formar su conciencia como autores.

Consecuentemente, el *taller como método de enseñanza en la escuela* fue retomado para la educación formal (Alvarado, 2013). Al hacer de la creación el centro del proceso de enseñanza, este método configura una alternativa para la didáctica de la literatura en tanto "espacio donde se realiza una producción textual específica y, a la vez, se ponen en juego otras competencias que logran desplegar holísticamente todo el espectro implicado en el hecho literario" (Vargas, 2012, p. 102). Así, se plantean otras posibilidades de acceso a la literatura desde su ámbito estético (Cárdenas, 2004) mediado por propósitos comunicativos auténticos que generan una escritura experimental. Esta es vista "como un proceso, en sí mismo, de pensamiento, imaginación y sensibilidad" (Saavedra, 2020b, p. 12) que implica transformaciones personales en relación con el mundo.

En suma, la clase comprendió que lo fundamental "no es escribir sino crear" (Bellatín, 2010), enfocándose en los mundos posibles y su valoración como producto de las facultades antropológicas del lenguaje y del imaginario (Duch y Chillón, 2012; Vaihinger, 2017). Así se hicieron realidad consignas importantes para la didáctica de la literatura: la constitución de una comunidad auténtica de lectores y escritores; no escribir solo para el profesor sino para lectores reales y virtuales variados; leer es releer; no hay texto perfecto, siempre se puede enriquecer leyéndolo desde otra perspectiva; escribir es también corregir; todos pueden constituirse en autoridad para evaluar, comentar y sugerir; la exploración de la condición humana que despliega la



literatura se puede valorar desde la existencia singular de cada persona.

### 6.3. Dimensión evaluativa

Además de ser un laboratorio de exploración del lenguaje que fortaleció el pensamiento lógico-analítico (inducción, deducción), creativo (analógico, abductivo y transductivo) y crítico (relacional, contextual, valorativo, argumentativo); la propuesta didáctica fomentó en los estudiantes una concepción alternativa de la realidad, así como la sensibilidad para expresar su vida interior, como apertura hacia el mundo. En este proceso el poder formativo de la ficción, al presentarse como algo que no hace parte de la realidad, desmintió cualquier abordaje prescriptivo, permitiendo en su lugar la exploración de diversas posibilidades de existencia, desde la gratuidad. De hecho, solo un discurso que exhibe el rótulo de “no ser” puede cuestionar en su libertad ontológica todas las realidades, todo lo que es. Y para una persona dicho cuestionamiento estético de *lo que es* constituye un camino posible para transformarse.

La asignatura explotó entonces lo formativo (*Gehalt*) de su contenido (*Inhalt*), según los criterios de *análisis didáctico* propuesto por Klafki<sup>2</sup> para la didáctica teórico-formativa: la formación se logró mediante el *significado ejemplar del contenido* (la creación literaria en cuanto representación de las relaciones hombre-lenguaje en términos de invención), su *importancia para el presente* (los despliegues estéticos de los estudiantes, además del enriquecimiento de sus procesos semiodiscursivos), su *importancia para el futuro* (la conciencia sobre la manera en que el lenguaje configura la

realidad personal y social, incentivando su uso más preciso, auténtico y efectivo en cualquier contexto), *la estructura del contenido* (en la articulación significativa de los tres componentes de la clase y sus procesos correlacionados de lectura, escritura, creación y formación), y *la asequibilidad al contenido* (cada estudiante escribió desde sus intereses para cumplir con un propósito comunicativo, unos elementos y unas estructuras discursivas que él mismo fue descubriendo en sus lecturas como escritor) en la búsqueda interminable de un estilo propio.

Esto se instituyó en un ambiente de aprendizaje basado en la conciencia de *aprender haciendo* sin más presiones que el propio despliegue creativo en el que los modos de concebir y habitar el mundo estuvieron implicados. Esto provocó que los estudiantes se confrontaran a sí mismos desde múltiples perspectivas: sus concepciones de la realidad, su autoimagen, su estilo de vida, las razones de sus actuaciones, sus intereses frente al conocimiento, sus imaginaciones de otras vidas posibles. Como este proceso fue compartido, se enriqueció desde la otredad que representan los pares y el profesor, quienes en el taller difuminaron sus propios roles escolarizados y se presentaron como otros seres humanos con las mismas inquietudes ante diversos temas de *esa vida* que busca convertirse en texto.

## 7. Conclusiones

Tanto en su construcción teórica como en su práctica en el aula, esta propuesta planteó un giro significativo en la didáctica de la literatura: desde su énfasis en la *lectura*

<sup>2</sup> Estas preguntas propuestas por Klafki son presentadas por Runge A. (2008) en *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá, UPN.

*literaria* como proceso objetivado por sus discursos constitutivos hacia la instauración de la *creación literaria* como dispositivo estético para el despliegue personal en la ficción. Esto implicó, a su vez, el paso de la *enseñanza* al *aprendizaje* propuesto como actualización del concepto de *formación* en las discusiones didácticas actuales. En definitiva, esta investigación aportó la categoría *formación (Bildung) literaria* a la didáctica de la literatura.

Con el fin de abordar esta complejidad en la educación formal, se propuso una *antropología pedagógica-literaria* que evidenciara la importancia de los mundos “como si” en la constitución de la humanidad como única especie fabuladora. Así, se llevó a la práctica una asignatura que propone enfatizar en la escritura para formar en lo literario, esto es, en lo humano. Además, desde los conceptos de creación y ficción se inquietaron las nociones habituales de verdad, generando indagaciones sobre el modo en que cada estudiante crea su realidad. Tales cuestionamientos ontológicos y epistemológicos se constituyeron en escenarios significativos de formación, pues implicaron tanto la toma de conciencia como la libertad sobre la manera en que cada persona concibe y habita el mundo,

incluso conduciendo al respeto por la diferencia y a enriquecer la lectura crítica desde el reconocimiento de la base artificiosa de cualquier tipo de discurso.

Si bien los efectos de formación son incommensurables, esta propuesta didáctica realizó acciones intencionadas con este propósito, mostrando un camino concreto para la actuación en el aula. Asimismo, la crítica educativa permitió evidenciar los despliegues estéticos de los estudiantes en el momento de llevar su vida pensada y sentida al papel, explorando sus ideas y sentimientos para conocerse y comunicarse con otros, siendo ellos mismos y, al tiempo, siendo otros en su creación. De hecho, las investigaciones sensibles en las que se embarcaron les significaron ciertas revelaciones para la transformación de su visión de mundo, como parte fundamental de su constitución como personas. En suma, esta propuesta didáctica teórico-formativa apeló a los jóvenes a pensar en su propia vida y en sus posibilidades de realización, no de manera directiva, lógica y normativa, sino de modo sugerente, analógico, abductivo y transductivo. Así, se les implicó de manera consciente en el discurso de la *humanidad*, de su propia humanidad.

## Referencias bibliográficas

- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos aires, FCE.
- ARANGUREN, J. (2004). “La idea de formación”. *Pensamiento y cultura*, 7, 33-46.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona, GRAÓ.
- BAQUERO, P. (2015). “Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha”. En: C. Guevara (ed.). *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- BARRIO, J. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, RIALP.
- BELLATÍN, M. (2010). *El arte de enseñar a escribir*. México, FCE.
- BOLLNOW, O. (2005). “Principios metódicos de la antropología pedagógica”. *Educación y pedagogía*, 8(42), 77-80.
- BOUCHÉ PERIS, J. (1993). *Antropología pedagógica*. Madrid, UNED.
- CÁRDENAS, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá, UPN.

- CASSIRER, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas. I. El lenguaje*. México, FCE.
- COLOMER, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- COLOMER, T. (2010). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". *Biblioteca virtual universal*. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf> (Recuperado el 15 de agosto de 2016)
- CORRALES, J. (2001). "Formación del profesorado en creación literaria: una necesidad". *Tarbiya*, 28, 65-78.
- CURREA, S. y OTROS (2017). *Estado de arte sobre la relación entre creación literaria y formación humana en trabajos de investigación referidos a la educación secundaria*. Universidad de San Buenaventura (tesis, sin publicar).
- DELMIRO, B. (1995). "El aprendizaje de la escritura literaria". En: C. Lomas (Comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, 57-66.
- DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona, GRAÓ.
- DIENELT, K. (1980). *Antropología pedagógica*. Madrid, Aguilar.
- DUCH, LL. y CHILLÓN, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación. Vol. 1*. Barcelona, Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x7xh>
- DUEÑAS, J. (2013). "La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro". *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239)
- EAGLETON, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Barcelona, Península.
- ECO, U. (1994). "Introducción". En: M. Serafini. *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- FABRE, M. (2011). "Experiencia y formación: la *Bildung*". *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- GADAMER, H. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- GARCÉS, J. y RUNGE, A. (2011). "Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana". *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- GEERTZ, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GONZÁLEZ, A. (2007). "Realidad humana y mundos de ficción". *Thémata*, 39, 431-434.
- HAMMAN, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Madrid, Vicens Vives.
- HORLACHER, R. (2015). *Bildung. La formación*. Barcelona, Octaedro.
- HUMBOLDT, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia en el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona, Anthropos.
- IPLAND, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, Hergué.
- ISER, W. (1997). "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias". En: A. Garrido Domínguez (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, Arco.
- ISER, W. (1993a). *Prospecting: from reader response to literary anthropology*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- ISER, W. (1993b). *The fictive and the imaginary: charting literary anthropology*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- KANT, I. (2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba, Encuentro.
- KLAFKI, W. (1987). "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación*. 36, 40-65.
- KLAFKI, W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista". *Revista de Educación*, 280, 37-80.
- KRAUZE, E. (2011). *Desnudando a la musa: ¿qué hay detrás del talento literario?* México, El Centauro.
- LARROSA, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1991). *La experiencia estética y su poder formativo*. Navarra, Verbo Divino.

- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2000). "La experiencia estética, fuente inagotable de formación humana". *Aisthesis*, 33, 17-34.
- MARTÍNEZ, Z. y MURILLO, A. (2013). "Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años". *Grafía*, 10(1), 175-194. <https://doi.org/10.26564/16926250.394>
- MCKERMAN, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata.
- MENDOZA, A. (2006). "La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria" *Biblioteca virtual universal*. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>. (Recuperado el 15 de agosto de 2016).
- MINCULTURA (2011). *Guía para talleres de escritura creativa. Creación y planeación*. Bogotá, Taller de edición Rocca.
- NIETZSCHE, F. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid, Edaf.
- NIETZSCHE, F. (2017). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Madrid, Tecnos.
- NOHL, H. (1981). *Antropología pedagógica*. México, FCE.
- RUNGE, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá, UPN.
- SAAVEDRA, L. (2020a). *Incidencia de la evaluación en la formación de niños*. Bogotá, Aula de Humanidades.
- SAAVEDRA, S. (2011). "La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad". *Lenguaje*, 39, 395-417. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4937>
- SAAVEDRA, S. (2013). "Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria". *Folios*, 37, 167-183. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios167.183>
- SAAVEDRA, S. (2017). "Formación (*Bildung*) y creación literaria: "llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles" *La palabra*, 31, 197-210. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>
- SAAVEDRA, S. (2020b). "La formación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción". *Folios*, 51, 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- SAAVEDRA, S. (2020c). *Creación literaria y formación humana. Una propuesta de antropología pedagógica*. Bogotá, Aula de Humanidades.
- SCHAEFFER, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires, FCE.
- SCHELER, M. (1960). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada.
- SCHELER, M. (1972). *El saber y la cultura*. Buenos Aires, La Pléyade.
- SCHEUERL, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Barcelona, Herder.
- SCHILLER, F. (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, Anthropos.
- VAIHINGER, H. (2017). *La voluntad de ilusión de Nietzsche*. Madrid, Tecnos.
- VAIHINGER, H. (2003). *The Philosophy of "As if". A System of the Theoretical, Practical and Religious Fictions of Mankind*. Eastford, Martino Fine books.
- VARGAS, L. (2012). *El taller de escrituras creativas: historia, conceptualización y propuestas*. Ibagué, Universidad del Tolima.
- VARGAS, G., GAMBOA, S. C., REEDER, H. P. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá, San Pablo.